

DEBRECZENI TIBOR

## I.

### Pedagógiai módszer a drámapedagógia

Nevezték s nevezik **drámajátéknak, dramatizáló játéknak, dramatikus játéknak, kreatív játéknak, alkotó dramaturgiának**, a most készülő rendelettervezet is drámajátékvezető képzésről tesz említést. Mind-egyik meghatározásból kiolvashatóak bizonyos igazságok, hiszen a drámapedagógia valóban a játékra alapozódik, mint az emberi tevékenység örömteli megnyilvánulására, aztán a drámára, mint cselekvésre, amelynek folyamatában ismerik meg a tárgyi, a külső és a belső világ. A kreatív, alkotószavak is helyénvalóak, mivel a módszer segítségével kibomlanak a kreatív képességek is, s új felismerések megelőjévé válhat a résztvevő. A dramatizáló, dramatikus kifejezések ugyancsak jól utalnak a módszer meghatározó jellegére, a drámapedagógia ugyanis épít a konfliktusokat feloldó szerepjátékra, a dramatizálásra.

Am egyik meghatározásban sincs utalás arra, hogy ezzel a módszerrel nevelési feladatokat oldanak meg a pedagógusok.

#### MIT VÁRHATUNK A MÓDSZERTŐL?

A drámapedagógia olyan személyiségre figyelő (reform) pedagógiai metodika, amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma) azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük levő tárgyi világot (érzékelés), önön belső világukat (énkép-kialakítás), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásra tegyenek szert, s mindezt azért, hogy önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmónikus és alkotó személyiségek, polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük.

#### MIK A SAJÁTOSSÁGAI?

A drámapedagógia a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyike. Nevelési célkitűzésében nemigen különbözik a többiektől (Waldorf, Freinet, Rogers). Módszerbeli különbségek vannak. Mi hát a sajátossága a drámapedagógia módszerének?

#### A játék személyiségfejlesztő hatása

A drámapedagógia, ahogy a drámajáték kifejezés is mutatja, tevékenységét a játékra alapozza, pontosabban a játéknak a pszichológia által is igazolt személyiségfejlesztő mozzanataira.

Figyelembe veszi mindazokat a megállapításokat, amiket a tudomány az ember játékával kapcsolatban felderített, nevezetesen, hogy mely életszakaszban miféle a játék jellegzetessége (utánzójáték, fantáziajáték, szerepjáték, szabályjáték stb.). A játék egészen belül a drámapedagógia számára a drámajáték, azaz a dramatikus vagy dramatizáló játék a legfontosabb, mégpedig annak az a variációja, amely az improvizációra épül. A drámapedagógus akkor is a szituációs, szerepszerű játékokra törekszik, ha konkrét célja a kommunikációs készség fejlesztése. Ebben az esetben is szerepe bújtatja a gyermeket, mégpedig valós vagy elképzelt szituációba. De ezt te-

szi abban az esetben is, ha társadalmi beilleszkedés lehetőségeit és problémáit tűzi osztályfőnöki órájának programjába, (pld. a gyermek helye családban, osztályban, bandában, téren stb.).

#### Csoport-tevékenységre épül

A drámapedagógia módszerének másik sajátossága, hogy a nevelői munka mindig csoportban zajlik, azaz közösségi jellegű és célzatú. Hogy a közösségben zajló pedagógiai munka eredményes legyen, ki kell alakulnia a csoporton belüli baráti légkörnek, amely aztán lehetővé teszi, hogy őszintén és elmélyülten „improvizáljanak”. Ennek érdekében a pedagógus a gyermek énképének kialakítására törekszik, az empátia és a tolerancia fejlesztésére. A pedagógus nem egyénileg foglalkozik a tanítvánnyal és nem terápiás céllal, hacsak nem ez a feladata egy gyógypedagógiai osztályban. A drámapedagógia az önismereti és az érzelmi kultúrát fejlesztő játékokat épp úgy dramatizálja, szituációba illeszti, mint a szocializációs gyakorlatokat.

#### Felszabadítja a kreatív energiákat

A drámapedagógia dramatikus módszereivel igyekszik felszabadítani a kreatív gondolkodást — épít az agy, szellem asszociációs, adaptációs, analógiaság készségére, serkent az invencióra, bíztat a kételkedésre, az ellentmondásra — mindezt azért, hogy a tanulót eljuttassa a felismerés öröméhez, az egyéni döntés szabadságához, esetleg a felfedezéshez.

#### SZEREPE AZ ISKOLAI GYAKORLATBAN

A drámapedagógiát az európai és a hazai nevelő-oktató munkában az alábbi megfontolásból alkalmazzák.

1/a Kizárólag nevelési szándékból az óvodában, az iskolai osztályokban zajló neveléssel kapcsolatos feladatok ellátására. Írhatjuk így is, hogy a személyiségkultúra osztályszintre lebontott konkrét programjainak megvalósítására. (A drámapedagógus bármit tanít és bárhol tanít, ezzel a módszerrel dolgozik, a módszer nála már szemlélet is. Vannak, ahol külön játékorákat is tantervbe iktatnak, de a legáltalánosabb, hogy osztályfőnöki órákon alkalmazzák kizárólag mint nevelési módszert.)

1/b Vannak iskolák, főképpen kísérletező iskolák, ahol a drámapedagógiát konfliktusok, problémák osztályszintű megoldásához hívják segítségül. (Magatartásbeli, erkölcsi, kommunikációs problémákhoz). (A drámapedagógiának ez a legáltalánosabb funkciója a Skandináv országokban.)

2/a A drámapedagógiát az oktatás hatékonyabbá tételé érdekében az általános iskola alsó tagozatában és felső tagozatban szaktárgyi órákon alkalmazzák. Nyomai ott találhatóak a Zsolnai József által megalkotott szakmai programban, az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztésében, és a művészeti ágak kultúrájának fejlesztésében. De ott van a Bánréti Zoltán nevével fémjelzett NYKIT programban is. Legalább is ezt gondolhatjuk, ha

olvassuk Kommunikáció beszédben és írásban (7.-8. osztály) vagy az Irodalom 5.-8. osztályban című fejezeteket, azok célját és követelményeit.

Megjegyezzük, hogy e módszerrel a tanítási órát valóban eredményesebbé lehet tenni, de csak akkor, ha a pedagógus a tanulóra gyakorolt érzelmi nevelői hatásban méri az eredményességet. A drámatanár ugyanis bármiféle szakmai anyag tanítása során úgy teszi fel a kérdést, mivel gazdagodik a személyisége? A drámapedagógiai módszernek tehát a tanítási órán is — elsősorban — nevelési feladata van.

2/b Más a helyzet, ha a drámapedagógiát drámatagozatos intézményben vagy osztályokban alkalmazzák. Itt az oktatási cél működteti a módszert.

3. Vannak olyan intézmények, ahol terápiás céllal működtetik e módszert. Szociálisan hátrányos helyzetű csoportokban, fejlesztő osztályokban vagy gyógy-pedagógiai osztályokban. A metakommunikációs és a játékos motiváltság teszi erre alkalmassá a drámapedagógiát.

4. A drámapedagógia mint a színjátszást segítő módszer terjedt el a 70-es években az országban. Ezért gondolják sokan, hogy a drámapedagógia ill. a drámajáték azonos a színjátékkal.

Az igazság annyi, hogy eza a személyiségközpontú, improvizációs technikájú gyakorlat segíti a játékoszt a próbák folyamatában, hogy önmagát élje meg, a színjátékban

másként természetesebben legyen jelen. A drámapedagógia közvetve tehát segít az esztétikai érték létrehozásában. Ám, ha az esztétikai érték nem születik meg a színjátékban, a pedagógiai hasznosság akkor is jelen van.

## IRÁNYZATOK

A drámapedagógia 60 éve létrehozta a módszer irányzat meghatározó vonulatait is. Két markáns törekvés látszik körvonalazhatónak, az egyik a P. Slade nevével fémjelzett pedagógiai-pszichológiai fogantatású, a színjátszást sem elhanyagoló módszer. A hazai gyakorlat ezt a törekvést adaptálta.

A másik vonulat D. Heathcote nevéhez fűződik. Ő és követői elsősorban oktatási módszernek tekintik a drámapedagógiát. Komplex tananyagot dolgoznak fel úgy, hogy a tanulók is szakértői szerepbe bújnak a tanárral egyetemben, s így inspirálódnak arra, hogy aktív résztvevőként — mint írók, kutatók, rajzoló, kiállításrendezők stb. — vegyenek részt az adott anyag feltárásában, megélésében stb. Ezt a módszert is alkalmazzák Magyarországon, sőt alkalmazták úgy is, hogy nem tudták, hogy ez Angliában D. Heathcote nevéhez fűződik.

A módszerek között sok az átjárás. A nyitott pedagógus pedagógiai céljaihoz, alkotói szándékához és persze egyéniségéhez igazítja, önmagához formálja a módszereket.

## II.

### A drámajátékvezető képzés vizsgaanyagából

*A Magyar Drámapedagógiai Társaság felkérésére készítette el e sorok írója a fenti képzés programját, technikáját és vizsgakövetelményét... Az anyag némi átdolgozás után a Minisztériumba került, ahol — szóbeli információk szerint — azt megelégedéssel nyugtázták. Ez azt jelenti, hogy mihelyt a rendelet megjelenik, e program alapján történik a két éves képzés és a vizsgázás. Azok számára, akik a vitán nem vettek részt s az anyagot még nem ismerik, ízelőtül és tájékoztatásul közlünk két részletet.*

#### Figyelembe veendő pedagógiai célok

- A közösségekben zajló drámapedagógiai munka azonnal kezdődik, hogy a vezető törekszik az érzelmi biztonság megteremtésére, ennek nyomán az elmélyülés és az ösztönös készségének és állapotának elérésére.
- Az érzékelő gyakorlatok révén várható a külső világ árnyaltabb észlelése, valamint új örömforrások felfedezése.
- Az önismeret gazdagodásával számítani lehet arra, hogy életkor és képessége szerint ki-ki képessé válik meghatározni, hol áll a világban, térben, időben és szociális helyzetében. Képessé válik arra is, hogy önmaga biztonságában felismerje saját értékeit.
- Mások megismerése egybe kapcsolódik a figyellel, az empátia és tolerancia fejlődésével. Ennek következtében elvárható, a közösségi létezésben a melérendelés viszony lesz a természetes, valamint a másik személyiségének és nézetének tisztelete.

- A kommunikációs és más metakommunikációs gyakorlatok eredményeként remélhető, hogy természetessé válik a kapcsolatteremtés, egymás közt, a nemek közt és a generációk közt, miként azt is, hogy magabiztosabb lesz a megjelenés és a viselkedés.
- Számolni kell azzal, hogy az időben és térben magabiztosabban jelenlévő tanítvány artikuláltabban beszél és pontosabban fogalmaz.
- Önmaguk és mások problémáinak felvetődésekor segítségre sietnek a drámapedagógiai gyakorlatok, remélhető, hogy a konfliktushelyzetek is sikeresebben oldódnak meg.
- A realitásokat is figyelembe vevő döntési képesség a gyakorlatok során javulhat.
- A demokratikus berendezkedésű társadalom által is értékelendő képességek kerülnek a lista élére; az asszociációs készség, a kételkedés képessége és az önálló gondolkodás.

- A fantázia és azonosuló készség működése alapja a kreativitásnak. A kreatív cselekvés egyéni és közösségi technikáinak gyarapodása s az abból fakadó öröm reális pedagógiai céllá válik.
- A parlamentáris játékformák a drámajátékok részét képezik, alkalmazásuk nyomán várható a szociális eredetű iskolai és családi feszültségek kezelni tudása is.
- A drámajátékok koncentrációs gyakorlatai és szabályjátékai készséggé nemesítik a fegyelmezett munkát.
- A humán tantárgyak tanítási gyakorlatában a módszer a „van hozzá közöm élményt” adja, valamint fejleszti a tanuló esztétikai érzékenységét. Ez utóbbi pedagógiai célnak tekintendő.
- A korrekciós foglalkozásokon megfogalmazódnak mindazok a pedagógiai célkitűzések, amelyeket a személyiség fejlődésével kapcsolatban a korábbiak során említettünk.
- A színjáték megalkotásához is a drámajátékok átvisz az út. A pedagógiai cél nem lehet más, mint az, hogy itt és most kinek-kinek önmagát kell adnia, miként írtuk; elmélyülten és őszintén.

### Drámaóra vezetés

**E tantárgy célja, hogy a drámajáték metodika órákon tanult szemléletet, módszereket, gyakorlatokat a tanulók alkalmazni tudják a nevelési és oktatási feladatok megoldására. A rendelkezésre álló időkeretben a hallgatónak maguknak kell tanítaniok, maguknak vezetni órát. E tantárgy keretén belül tudatosulnak az alábbi tudnivalók:**

- A megfelelő játékokat a megvalósítandó pedagógiai cél érdekében kell kiválasztani és egybefűzni.
- A gyermekek életkora mindenképpen meghatározza a nevelési program kialakításakor éppúgy, mint a játékok kiválogatásakor. A fejlődéslelektan tapasztalatai nélkülözhetetlenek.
- A drámaóra-építkezés a fokozatosság elvére épül. A nagycsoportos gyakorlatoktól jutunk el az egyéniig, az ismerkedő játéktól a verbális kommunikációig, a metakommunikációtól a szöveges rögtönzésig.
- A gyermekek számára nyugodt, kritikamentes légkört kell biztosítani. Az elemzés során sem azt kell szónak tenni, ki mit hogyan játszott el, hanem mit érzett, mire gondolt játék közben, mit fedezett fel magának stb.
- Mindenekelőtt és alapvetően az érzelmi biztonságot kell megteremteni, hogy a gyerek zavartalanul alkotassa meg önmagát és világát a foglalkozásokon. Az improvizáció az alapja a drámajátéknak, pontosabban az improvizációs cselekvésben való jelenlét.
- A játéktér kör alakú.
- A pedagógus nem katedra-tanár, hanem első az egyenlők között.

### Részletezve:

- Tudjanak ismerkedő játékot vezetni, természetes csoportokat kialakítani.

- Meséljen a hallgató, történetet mondjon, hogy azt a gyerek a maga belső képernyőjén lássa, a látványt mozgássá, cselekvéssé formálja. A belső azonosulást megteremtve képes legyen pihentető, lazító, feszítő és koncentrációs gyakorlatokat inspirálni.
- A játékok között játékosként is jelen legyen, érzékelve, mikor van szükség metakommunikációs, s mikor verbális dicséretre.
- Tudjon a jelölt olyan légkört teremteni, melyben a gyermek, kamasz, ifjú, felnőtt biztonságban érzi magát. Érezze meg, mikor kell énközléssel jelen lenni. Legyenek tarsolyában eszközök, melyekkel feszültségeket oldván a bizalom atmoszféráját tudja megteremteni.
- Közvetítő, instrukciót adó munkájában tudatosan használja a test nyelvét. Maga is vegyen részt a gyakorlatban. Mutassa be önmagát, erőnyeit és hibáit, és erről képes legyen beszámolni.
- Legyen elegendő eszköze a beszéd- és ritmusgyakorlatok alkalmazására. Ismerje fel a kirívó artikulációs hibákat. Legyenek ritmusjátékai, melyekkel át lendíti a gyakorlatokat az öröm világába. Ismerje önmagát e tekintetben is. Milyen a beszéde, hangszíne, hangneme?
- Az érzékelő gyakorlatokhoz szükséges játéktér álljon rendelkezésre. Tudja, hogy a különböző korosztályoknak mikor, mi, miért fontos.
- Tanulja meg, hogyan kell a gyakorlatokat követő megbeszéléseket irányítani. Leállítani, ösztönözni.
- Szerepet vállalni a közös játékban. Egy vagy több szerepkört kell-e betöltenie; mikor van jelen tanárként, játékmesterként, narrátorként és szereplőként. Legyen arányérzéke; mennyi az elég.
- Mérje fel, hogy tanítványai életkorának és szellemi képességének megfelelően mikor, milyen kreativitás gyakorlatot alkalmaz. Mikor kell megelégednie szoboralkotással, mikor kreatív agytréninggel.
- Egy szociodramatikus óra előkészítéséhez és levezetéséhez legyen érzékenysége, empátikus készsége, dramaturgiai érzéke. Hogyan jut el a felvetett konfliktustól a megoldásig.
- Legyen a kellék-tárában elegendő játék, etüd, gyakorlat és improvizációs ötlet, hogy ki tudja az osztályt vezetni nyomott hangulatából, túlfűtött állapotából, agresszivitásából stb.
- Ha tanítási órán alkalmazza a drámajátékot, legyenek olyan eszközei, melyekkel az adott tárgyat, az adott tananyagot élményszerűvé, személyessé és mához szólóvá teszi.
- A demokrácia szabályaira neveljen játékokkal, mint a szabályjáték, a fiktív bírósági tárgyalás, parlamenti vita, a titkos választás, írásos szerződéskötés. Melyik korosztálynál milyen játékokat alkalmazhat; ezt ismernie kell.
- A fantáziát mozgásba hozni különböző életkorokban mindig másként lehet. Fantázia nélkül nincs felfedezés, nincs jövőkép, nincs alkotás. Állítsa össze eszköztárát.
- Ismerjen számtalan magyar és európai gyermekjátékot és énekes-táncos népi gyermekjátékot, tudja ezeket irányítani, és tudjon ezekben résztvenni.
- Versmondás, versrendezés. Tanulja meg, hogyan kell instrukciót adni.

### III. A drámajáték a Zsolnai programban

#### A magyar közoktatás minőségi megújítása

Zsolnai József Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet című könyvében (1981) írja: „Még egy olyan körülményről szólnék, amely a fentiek mellett befolyásolta az irodalomtanítással kapcsolatos elgondolásaink alakulását. Mezei Éva erőfeszítései nyomán országsszerte kibontakozott a szépirodalmi művek mimetizálása, a dramatizálás, a drámajátékok személyiségfejlesztő lehetőségeinek felismerése.” A mimetikus játékokat, melyek a NYIK programhoz kapcsolódtak 1979-ben állított össze Mezei Éva. A magyar drámapedagógia történetét ismerő szakember a fenti idézetben találna némi elnagyoltságot, ám a lényeg neki nem az, hanem, hogy Zsolnai József már a 70-es években felfedezi „a drámajátékok személyiségfejlesztő” lehetőségeit. Más kérdés, hogy őt magát ebből a lehetőségből nem a személyiségfejlesztés érdekli, hanem a „kommunikáció (beszédtechnika, szóbeli szövegalkotás, mimika, gesztus, tekintet, térköz)”. Ilyen vonatkozásban van jelen a drámapedagógia. Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése című feladatsorozatban is. A drámapedagógiai gyakorlat külföldön és itthon egyformán igazolja a hajdani hipotézist, hogy az improvizációra épülő, közösségben zajló játékos módszer személyiségformáló hatású, és alternatív lehetőségként, ott a helye az iskolákban, a nevelési és tanítási órákon, amikor a tanuló érzelmi kultúráját, képességfejlesztését, magatartáskultúráját kívánjuk alakítani, avagy alkotásra orientált kultúráját megalapozni.

A személyiségkultúra megalapozása és fejlesztése fejezetben mindaz a pedagógiai célkitűzés szerepel is, amit a drámapedagógia személyiségfejlesztő munkájával el-

érni képes, ám itt konkrétan nem esik szó a drámapedagógiáról akkor sem, amikor a fejlesztőintézetek szerepéről szólunk akkor sem, amikor az iskolák vállalható feladatairól. A drámapedagógus mindazonáltal legyen résen, és tudatosodjék benne; amikor a Zsolnai programban azt írják, hogy „mindennapi érintkezés, és önértéktudat és a másik tiszteletben tartása továbbá tárgyilagosságra és toleranciára törekvő attitűd kialakítása és csoportos alkotási technikák”, akkor neki egyet kell tennie, alkalmazni a drámapedagógiát. Végülis e célból, ezeket a módszereket tanulta, ha valamiféle kurzusra járt.

A drámapedagógia önálló címszóként a művészeti ágak kultúrájának megalapozása és fejlesztése fejezetben található. Az, hogy a drámapedagógia egy teljes oldalt kitölt egy ilyen jeles programban, nagyon fontos sőt korszakos jelentőségű is, ám féltő, hogy aki csak innen ismeri meg a drámapedagógiát, megerősödik korábbi feltételezésének igazában, hogy ez bizony színjátszás, csak más néven és szerepe sem több, mint az úgynevezett művészeti sőt színházi nevelés. Ezt a képzetet erősíti meg a javasolt fejlesztési program, továbbá mindaz, ami az iskolafenntartók lehetőségeivel kapcsolatban leíródott; írjanak ki diákszínjátszó versenyeket, biztosítsanak fellépést stb.

Lehet, hogy eljött az ideje annak, hogy — a közös cél érdekében — beszélgetünk, fogalmakat tisztázunk, eszmét cserélünk? Hogy a fejlesztő intézetek építenek a szakmai egyesületekre is?

## TANULMÁNYOK

DR. LŐRINCZ JENŐ

### JÁTÉK, DRÁMAJÁTÉK ÉS A NEVELÉS — Arisztoteléstől napjainkig —

*Dr. Lőrincz Jenő orvos, a budapesti közgazdasági egyetemen drámapedagógiát tanít. Dolgozatában a drámapedagógiai szemlélet és módszer előzményeit vizsgálja, azt kutatva, közölve, hogy az elmúlt századok nagy nevelőinek elméletében és gyakorlatában hol lehetők fel azok a vonatkozások, amelyek összefüggésbe hozhatók a ma drámapedagógiának nevezett metodussal. A reformpedagógiák iránt érdeklődő olvasók különös haszonnal tanulmányozhatják dr. Lőrincz Jenő írását, amelynek eredeti címe: A dramatizáló játék a közgazdász hallgatók képzésében.*

A dramatizáló játék emberi cselekvés, a nevelés sajátos eszköze, amely a drámaiság jellemzőit a játékkedv felkeltésével, gyakran fiktív világot is teremtve improvizálja. Spontán strukturálódó cselekvéssel létrejött helyzetekben a résztvevők közötti viszonyok megfordulnak, megváltoznak. A folyamat megnyilvánulhat utánpótlásban, megjelentetésben, modellezésben.

Lényeges eleme tehát a drámaiság, ami mind a mindennapi életben, mind magában a drámában, mint irodalmi műfajban tanulmányozható, s feszültséget, cselekménygazdagságot, sűrítettséget, koncentrátságot, el-

lentéteességet, konfliktust foglal magában. A „drámai helyzet”-ben sorsfordító hatású mozzanatok kívánnak feloldást.

A dramatizáló játékokban való elmerülés közgazdász-hallgatóktól sajátos indítékokat kíván. A játék, pontosabban a játékelmélet problematikája már tanulmányaik kezdetén kísérőül szegődik, hiszen közismert, hogy a játékelméletet megalapozója, NEUMANN JÁNOS azt eleve gazdasági problémákra alkalmazta<sup>3</sup>, bár az elméletet később a társadalomtudományokban, a po-

litikában, a stratégiában, a futurológiában s általában konfliktusos helyzetek jobb megértése érdekében is felhasználták.<sup>4</sup>

Ezúttal azonban a játék nem a *game theory* értelmében kerül elő. Közgazdasági vonzatát mégsem veszi el, s erre éppen KEYNES teremt hivatkozási alapot. „Elérkezik majd egy olyan idő, amikor mindenki egybekezdi vetni a szabad idő növekedésének előnyeit a jövedelem növekedésével” — írja Általános elméletében<sup>5</sup>, s más helyütt azt fejtegeti, „nem hiszi, bárkinek is napi egy óránál többet kellene dolgoznia.”<sup>6</sup> BRIAN és SHIRLEY SUTTON-SMITH ebből meríti a keynesi játékszempontot, azaz a munka mellett a játék létjogosultságát, az igényt életünk kreatív újratervelésére, szemben DICKENS Karácsonyi énekének hőisével, Scrooge úr testi-lelki „zúmarájával”. A játék kultiválása vagy lefokozása munka, hatalom és gazdaság változó viszonyával mindig szorosan összefüggött.<sup>7</sup> A dramatizáló játékok értéke ennek fényében válhat lépésről lépésre nyilvánvalóbbá.

Maga a *játék* szó sokjelentésű. Etimológiailag bizonytalan eredetű. A feltételezett 'találós mese, szórakoztató beszéd' alapjelentésből származó 'kedvtelésből folytatott tevékenység', 'színmű előadása', 'szerelmeskedés', 'ritmikus mozgás a természetben' és más jelentésfejlődések, amelyek egyébként más nyelvekben is megtalálhatók<sup>8</sup>, nem elegendők a játékelméletek s a „*homo ludens*” jelenség megmagyarázásához.

A játék fontosságát mindig is hangsúlyozták a nevelés történetében. Az ókori görögök sok játékról sajnós csak általános fogalmaink vannak. Az *ostábla* például gondolkodtató játék volt, hasonló a mai sakkhoz. A homéroszi időktől népszerű volt a csontkockázás is. ARISZTOTELÉSZ szerint a gyerekeket olyan játékokra kell megtanítani, amit majd felnőttként komolyan csinálhatnak. A játék töltötte ki az antik Rómában is a gyermek életének javarészét. „Hogyha beszél a gyerek már és tud járni, hasonló játszótársak után vágyik” — írja Ars Poeticájában HORATIUS, rámutatva a gyermekjátékok társas jellegére. A játék kivételes jelentőségét a tanulásban aztán a XIX. században FRÖBEL emelte ki. Bár romantikus-panteista világszemlélete aligha fogadható ma el, kivételes jelentőségű intuitív felismerés volt részéről, hogy az önmagunkat építő aktív tevékenység formája a játék, amely az emberben rejlik „istenit” elvet kibontakoztatja, elsősorban a kisgyermekkorban. A gyermek játékos hajlamát segítik kifejlődni azok az egyszerű eszközök, melyeket FRÖBEL „adományai”-ként emlegetünk: a *golyó*, a *kocka*, a *henger* és a többi. Felfogása gyökerében más, mint a játékot időfecsérlésnek tekintő addigi pedagógiáé, vagy akár mint a Szent Ágostoné, aki a játékot a komoly munka alóli kibúvásnak állította be.

A játék megítélésének változásai a mibenlétére vonatkozó elméletek változatosságát is tükrözik.

Már SCHILLER a túl sok energia jelének tekintette a játékot, s az ő nézetét újította fel HERBERT SPENCER az ún. „erőfelesleg” játékelméletben. KARL GROOS abból indul ki, hogy a természetes kiválasztódás feltételezi az alkalmazkodást, ez pedig a tapasztalatok hasznosítását, ami viszont az örökölt készségek állandó gyakorlását, tökéletesítését igényli („begyakorlási-elmélet”). A katarzis-elmélet szerint, amelyet pl. Claparède képviselt, a kultúrelételeben ártalmas ösztönök levezetése történik a játékban. Rokon ezzel a „legyöngítési” elmélet: a játékban legyöngülnek velünk született káros ösztöneink. K. LANGE „kiegészítés”-elmélete szerint a játék a kultúrelétele egyoldalúságait ellensúlyozza. F.J.J. BUYTEN-

DIJK szerint belső hajtóerő kényszeríti az embert játékra, mely játszási kényszer a vitalitás egy formája. FREUD értelmezésében a játék: vágyak kivételése, azzal a céllal, hogy felülkerekedjünk rajtuk. E játékelméletek, akár teleologikus, akár kauzális típusú magyarázatok, számos előre megadott beállítást tartalmaznak.<sup>9</sup>

Ha elfogadjuk EINSTEINT, aki szerint „A játék a kutatás legmagasabb formája”<sup>10</sup>, akkor nem elégedhetünk meg olyan játékelméletekkel, amelyeket a „főös energiák levezetése”, „elhárított vágyak áttételes teljesülése”, „örömteli gyakorlás” s az ezekhez hasonló kulcsfogalmak reprezentálhatnak. Jóval inkább megiszívlelendőnek tekinthetjük a neurobiológus GRASTYÁN ENDRE megállapításait, aki szerint az ember az intenzív örömet a saját maga által állított akadály legyőzésével indukálja, a játék bonyolultabb formáiban céljai elérését már véletlen és szabály kombinációjával nehezíti, a játék művészi változataiban pedig a tartalom formába kényszerítésével támaszt és old feszültséget és teremt varázslatos atmoszférát.<sup>11</sup>

Bár a gyermekkori feszültségteremtő elemek később elveszthetik hatásosságukat, a játékedv felnőttkorban sem szűnik meg, hanem interiorizált formákban (pl. a fantáziában) illetőleg kreatív munkában tör a megvalósulásra. Ez azért is lehetséges, mert a játékban is a valóság tükröződik, a megismerés mechanizmusai érvényesülnek. Ezért mondhatjuk, hogy a problémamegoldó ember játékos ember, a játék alkalmas a problémamegoldás rutinjának az elsajátítására.

A játék vitális jelentőségét szemlélteti JEAN GABUS A karibu eszkimókról szóló könyvében<sup>12</sup> az *aéjgark* leírásával. „Amikor az eszkimók: felnőttek, nők és gyermekek a hóföretteg miatt hosszú időre össze vannak zárva az igluban, nem szórakoztatják őket eléggé a szokásos kis játékok... Öntudatlanul is szükségét érzik, hogy a szél gyötrő hatásától szabaduljanak (ami olykor megőrjíti és öngyilkosságba hajszolja őket)... A játékszer afféle golyófogó... az átfúrt csontot úgy kell eldobni, hogy ív alakot leírva pontosan a fogóhegyére pottyanjon vissza.” E szórakoztató funkció mellett az *aéjgark* szövege és kommentárjai, a vadász egy napjának életrekletésével a hideg elleni védekezés kötelező szabályait vési a gyermekekbe. Még ennél is fontosabb talán, hogy a figyelem elterelésével, a játékokra összpontosításával az orkán okozta veszélyekről, az éhínség réméről sikerül a játék óráira megfelekedniük az eszkimóknak, azaz a hóföretteg tartamára sajtós fiziológiai, pszichológiai szükségletet elégíti ki: az izolációból, a szenzoros deprivációból származó unalom elhárítását. Az ilyen állapotot GRASTYÁN ENDRE is életveszélyesnek minősíti, s a szorongás elleni védekezés morbid eszközeivel (kábitószer, alkohol) szemben „egy társadalmi méretű játékatmosfera” létrehozását javasolja.

Ami a *dramában* rejlik játék- és nevelési lehetőségeket illeti, ezek felismerése a század elejére tehető. A pedagógiában új, progresszív elvek jelentkeznek: a gyermekközpontúság és a gyermeki aktivitásra alapozott tanulás.

A korai elődök közt meg kell említenünk COMENIUST. Az oktatás színpadit formáját kezdeményezte a patki iskolában. A Schola Ludus Előszavában írja 1654-ben: „Az iskola valódi célja szerint nem lehet más, mint az emberség műhelye s az élet előjátéka, s itt mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi... De habár az élet előjátéka az iskola, nem szükséges, hogy az élet nehez feladatainak előpróbái is nehezek legyenek... Előjá-

tékok legyenek, hogy kellemesen vállalhassák és folytathassák is őket." A színpadi játékok bevezetését az iskolába azért javasolja, mert „az ilyenfajta nyilvános tevékenység által a nézők színe előtt jobban fokozódik az emberi szellem mozgékonyasága, mint ahogyan bármiféle figyelmeztetéssel vagy fegyveléssel elérhető lenne." A meglevenített dolog könnyebben megragad az emlékezetben, s a nyilvánosság „kiváló sarkalló eszköz." A legfontosabb pedig, hogy beszédben és cselekvésben megnyilvánulva, a színpadi játékok révén az ifjúság „tanuljon különféle dolgokat megfigyelni, sok kérdésre rögtönözve megfelelni, mozdulatait illendően alakítani, arcával, kezével, egész testével természetes módon viselkedni, hangját módosítani és elváltoztatni, egyszóval bármely szerepet illően eljátszani, és tanulja meg mindezekben a szabad emberhez méltó magatartást, leküzdve a paraszti elfogódottságot." 13

COMENIUS nagy hatással volt a kálvinista iskolai színjátszásra. A Schola Ludusban szinte az egész tananyagot dramatizálta. Mind a korábbi humanista, mind a későbbi (XVI. illetőleg XVII-XVIII. századi) protestáns és jezsuita iskolai színjátszásnak pedagógiai célja volt, azon kívül szerepet játszottak a magyarosodásban és a polgárosodásban is. Műsoruk az iskolák egyházi jellege szerint is változott. A hivatásos színjátszás megjelenésével az öntevékeny iskolai színjátszás szerepe is megváltozott. A darabolvasásra és -játszásra épülő hagyománnyal szemben azonban a gyermekkor önértékének ROUSSEAU-tól való felfedezéséig kell visszanyúlnunk. Eszerint a gyermekkor nem valami szükséges rossz, hanem a felnőttiséget előkészítő, önmagából magyarázhatóan ugyancsak tökéletes és jó stádium. 14

A gyermek tehát sajátos gyermeki világában autonóm lény, s ezt közből Claparède a funkcionális autonómia törvényeként fogalmazza meg. ROUSSEAU kora gyakorlatával ellentétes nevelési elveket hirdet. A gyermek személyiségének és szabadságának, spontaneitásának, természete szabad megnyilvánulásának, belülről való kibontakozásának, s nem valamely kulturális sablon szerinti alakításának a szószólója.

A gyermek kifejező tehetségének felismerésétől csaknem a közös dramatizálásig jut el LEV TOLSZTOJ. „Ki kitől tanuljon írni: a parasztyerekek tőlünk, vagy mi a parasztyerekektől?" című tanulmányában beszámol arról, hogy „A tanulók hajlamaihoz képest pontos, művészi, meghatározó, mulatságos, epikai témákat" adván fel, nem igazán sikerült megértetnie az írás, a művészet lényegét. „Következőképpen hibáztam rá véletlenül az igazi módszerre" — folytatja. „Minden közmondásról népi alakok jutnak eszembe, s a közmondás értelmének megfelelő összeütközésük. Megvalósulatlan ábrándjaim között mindig felöltött bennem egy sereg elbeszélés vagy inkább kép, amely közmondások alapján készült."

Tanítványait bevonta az elbeszélés megfogalmazásába, s meglepődött költői képek hitelességétől, szárnyaló képzeletüktől, sőt, megjelenítő készségüktől. Mindazt „látták" is, amit leírtak, „Fegyka még be is mutatta hogyan mondta ezt a paraszt: karját meglendítve és fejét csóválva."

Mi a pedagógiai jelentősége TOLSZTOJ felfedezéseinek? „Az ember tökéletesnek születik", vallja ROUSSEAU-val, és „amikor megszületik, az igazság, a szépség és a jó ősalakját testesíti meg." Ez a harmónia azonban megbomlik, s a nevelők, a gyermeki fejlődés állandó törvényeinek szem elől tévesztésével, a fejlődés erőltetésével ezt még inkább el is mélyítik. A felnőtt tökéletessé-

hamis ideáljához való ragaszkodás helyett a gyermeknek szabadságra van szüksége. „Neki tölem csak anyagra van szüksége, hogy harmonikusan és sokoldalúan gyarapodjék." 17

A század elejének dramatizáló tanítási törekvéseiben ez a szemlélet úgy jelentkezik, hogy a drámai szöveg interpretációja és a közönségnek szánt produkció helyett, de legalábbis ezeken túlmenően, a dramatizáló játék, a folyamat válik a fontosabbá. A dráma jó eszköznek bizonyul ahhoz, hogy a gyermek saját aktivitásán keresztül tanuljon, s ezzel megváltozik a tanító szerepéről kialakított kép is: a tanító nem az többé, aki magából, mint edényből a tiszta tudást önti a tanulóba...

Nehéz pontosan dátumhoz kötnünk, hogy századunk elején mikor kezdett befolyással lenni a haladó pedagógusokra a dráma nevelői értékének a felismerése.

HARRIST FINLAY-JOHNSON *The Dramatic Method of Teaching* című munkáját az elsők között kell említenünk. 18 A sussex-i falusi iskola igazgatónőjeként szinte valamennyi iskolai tantárgy tanulásában alkalmazta a dramatizáló megközelítést. Abból indult ki, hogy minden gyermekben megvan a hajlam a játékos megjelenítésre, s ebben maga a folyamat fontosabb, mint a bemutatásra szánt eredmény, sőt, a közönség szükségtelen is. A gyerekek képesek maguk megszervezni dramatizáló játékokat, s az elsődleges az ő boldogságuk. Ebben ROUSSEAU hatása érződik.

Jellemzően a dramatizáló játék színhelye sem az iskolaépület, hanem lehetőség szerint a szabad levegő, maga a természet, például a történelem tanulásakor a valóság eredeti környezet. A cél: mindent megnézni, megtapasztalni, eljátszani. Nem leckeit tanulnak, hogy kérdés-felelés formájában azt visszaadják, mivel FINLAY-JOHNSON szerint ez a módszer limitálja a kifejezés eszközeit, még az arcjáték sem jut szerephez. A természet végtelen gazdagságának a felfedezése arra készíti a tanítót, hogy a felfedezés öröme is hagyja rá a tanítványaira, a természettől tanuljanak, problémáikat önállóan oldják meg, a tanítónak csupán a problémák felvetése és az irányítás maradjon. A tanító együtt játszik és együtt tanul tanítványával, ez már nem az addig megszokott tanár-diák kapcsolat.

A század eleji törekvések között említendő EDMUND HOLMES-é is, aki 1911-ben *Utopian vision of education* címmel azt írja, „Utópia"-ban a (színészi) játék az iskolai élet szerves része, s amelyik tantárgy dramatizálható egyáltalán, azt dramatizálva kell tanítani.

A dráma nevelési alkalmazásának azonban hamarosan alternatív útjai támadtak. 1919-ben az akkori Közoktatásügyi Minisztérium a hagyományos iskolai színjátszás mellett foglalt állást, mondván: az angoltanításban módszertanilag fontos a dráma, a cél, hogy a darabot előadó tanulók tanuljanak meg helyesen beszélni, érzelmeiket megfelelően kifejezni, nagyobb közösségbe beilleszkedni, egyéni korlátaikat átlépni általa. 19

A dramatizáló nevelés több meghatározó egyénisége Angliában működött. Az elmélet, a módszertan és a gyakorlat fejlődését az ő munkásságukat ismertette kísérilem meg vázlatosan bemutatni. Az Association of Teachers of Speech and Drama a 30-as években sok tagot számlált. Felkarolta a dramatizálás iránti érdeklődést. Úgy tűnik, a dramatizálásban, mint az önkifejezés eszközében, mégsem annyira az önkiteljesítés lehetőségét, mint inkább az anyanyelven beszélni tökéletesítését ragadták meg.



Ehhez képest merőben újat jelentett a 40-es években PETER SLADE fellépése. 1954-ben megjelent Child Drama című műve, mely nemzetközileg is elismertté tette őt, a birminghami drámatanári működése során iskolában és iskolán kívül szerzett tapasztalatait dolgozza fel. Nevelői szemlélete gyermekközpontú, áthatja a gyermeki szükségletek iránti megértés és tisztelet. Az előadás követelményeit középpontba állító dramatizáló csoportban szerinte elfojtják a gyermekek természetes önkifejezési hajlamát. Hangsúlyozza, hogy a dráma a játékokban gyökerezik, lényege az alkotó kaland, s nem a felnőtt kezétől kialakított művészi forma. Mint ahogyan léteznek „gyermekművészet”, ugyanúgy léteznek, sajátos műfajként „gyermek dráma” is. A gyermek spontán dramatizáló játéka a felfedezés természetes útja.

SLADE a gyermekközpontúság paradigmájával ROUSSEAU-ra emlékeztet. A közkeletű metafora szerint a tanító az ő szemében is kertész, aki gondozza a palántát. A drámatanárnak az a feladata, hogy a dramatizáló játék fejlesztő hatásához a megfelelő környezetet megteremtse, ő maga azonban tudjon kívül maradni. E tekintetben SLADE MONTESSORI pedagógiájának a hatását is mutatja. MONTESSORI az, aki felhívja arra a figyelmet, hogy a hagyományos nevelői környezet a „felnőtt képére van teremtve”, márpedig a gyermekek világa nem azonos a felnőttek világával. A gyermeket engedni kell a maga feltételei alapján, a maga teremtő ereje szerint szabadon működni, játékaik révén az ember szellemi és kulturális világába belenőni. A nevelő ebben nem vezet, csak segít, ha éppen szükséges. A dramatizáló játékra alkalmazva SLADE szerint ez azt jelenti, hogy a tanár intervenciói nem lehetnek beavatkozó jellegűek a gyermeki kreativitás folyamatába. SLADE, a gyermekek dramatizáló játékaiban, amiket ő művészetnek tekintett, a szimbólumok alkalmazását kereste, és meg is találta a természetes ritmusban, a gyerekek térkitöltő mozgásában. Szabad, folyamatos mozgásuk során a gyermekek például nem tudatosan, a kör hatásos képét alakították ki. Az egyének által kreált eme kör önmaguk szimbólumává vált. A gyermek alkotta dolog helyett a gyermeket helyezve a folyamat középpontjába, SLADE a dramatizáló játék tartalmáról a részvevők szimbolikus jelentőségére irányította a figyelmet. A gyermeki kifejezés ezáltal esztétikai természetűből pszichológiaiáé lett. A dramatizálási folyamat fázisait elkülönítette egymástól. A „sztorira” ösztönzést a „sztori” „beiktatása” követte, ezután jött a finomítás majd az újra eljátszás. A „folyamat vagy produktum dilemmáját” azonban SLADE nem oldotta meg. Az első fázisban a gyermekek, érthetően, a „sztori” elbeszélésére vagy egymásra figyelve, „megtapasztalták” annak személyes jelentését. A második fázisban, az egész történet spontán eljátszásakor, mind maguknak, mind a többieknek a saját kezdeti személyes reakciójukat demonstrálták, tehát a történet strukturális jelentésétől eltávolodtak. A játék végén a tanár, aki addig külső megfigyelő volt, megbeszélte velük a játék történéseit, például a térkitöltés hatékonyságát, a dialógusok helyénvalóságát stb. A tanár nézőpontja azonban alig különbözik itt a közönségtől, hiszen a történet fonala és az egyéni akciók kerülnek szóba, nem pedig a munka értelme. Ebből a dramatizálási folyamat produkcióvá fejlődése és a drámai cselekmény narrációhoz kötése következik. Az egyén szabad kifejeződéséhez szükséges környezet megteremtése és a közös dramatizálási tapasztalat megszer-

zése közti ellentmondást sem SLADE sem követői nem oldották fel. Öröksége a dramatizálási játék gyermek-i perspektívájának megteremtése folytán jelentős.

Az 50-es és a 60-as években a drámai nevelés szerepe a haladó pedagógiai törekvésekben megerősödött.

Az elemi iskolák számára 1959-ben összeállított ajánlásokban a drámáról a következőket találjuk.

A gyermekek játékaiban föllelhetők a dráma elemei. Rajtuk keresztül kifejezhetik a mindennapi tapasztalataikkal kapcsolatos érzéseiket, meghaladhatják félelmeiket, kezelhetik problémáikat. Ezekben a játékokban szerepet játszik az utánzás, a képzeletbeli játszópajtás, később a hallott történetek megjelenítése, a történetek szereplőivel való azonosulás. Az egyedüli vagy kis spontán csoportokban való játszástól vezet az út a közönség előtt előadott, tudatosan interpretált játékig. Kezdetben a játékban a mozgás dominál, e köré épül később a monológ, a társalgás. Minél idősebbek a gyerekek, minél koherensebb a csoport, annál több a dialógus, bár 8-9 éves korban nagyobb szerepet játszik a „mit tegyünk” (testtartással, gesztusokkal, mimikával stb.) mint a „mit mondjunk”.

Egyre több iskolában elégedetlenek a hagyományos közvetlen dramatizálással, az előre megírt szövegekkel, és olyan tevékenységgel próbálkoznak, amely szabad utat biztosít az eredetiségnek. A tanárok feladata, hogy ügyeljenek arra, hogy a pantomimes játék öröme ne nyomja el a spontán nyelvi kifejezőkészséget. Fejlettebb fokon megjelenik az improvizáció, a közönségnek játszás igénye. Jó esetben a közönség tisztában van a játékosok érettségével, a gyermekjáték és a színházi játék különbségével. Az iskolai dramatizáló játékban kivált fontos a tanár személyes befolyása, ízlése, értékrendje. Tisztában kell lennie a gyermekek érzékenységével, sérülékenységével is, az iskola belső világának és a külső világnak a különbségéből fakadó nehézségekkel. Mindezek kezeléséhez tapintatra, ügyességre van szükség.

A 60-as évek Angliájában a „dráma” fiatal és növekvő tantárgy az iskolákban. 1967-ben 81 drámatanárt alkalmaznak. Aktivitásuk ugyan nagyon különböző, s ez azzal is összefügg, hogy tárgyuk identitása sem egészen világos. Mindenestre a gyermekek körében népszerű. Számukra az improvizációt, a pantomimet, a mozgást, a tanár „száműzését” (a dramatizálási folyamatból), olykor a táncot, muzsikát jelenti.

1967-ben jelenik meg BRIAN WAY műve, a Development Through Drama. Magán viseli szerzője gyermekszínházi tapasztalatainak nyomait. Olyan gyakorlatokat ajánl, amelyek az egyének öntudatosabbá válását segítik elő. A dráma az iskolában tehát a személyiség egészének a fejlesztője, azaz a tanári munka középpontjában is az egyéniség, s nem maga a dráma áll. A dráma nem más, mint pszichológiai preparáció a valódi világra. WAY gyakorlatai népszerűvé váltak, ügyességi tréningje a biztos fejlődés érzését nyújtotta. Hangsúlyozta a kooperáció és a koncentráció teljesség tételét a közös munka megkezdése előtt. Módszerének paradoxonjai és korlátai láthatóbbá válnak, ha a másik nagy drámatanárával, DOROTHY HEATHCOTE-éval vetjük egybe.

HEATHCOTE a newcastle-i egyetem előadójaként dolgozta ki programját. A végnélküli bemelegítő gyakorlatok helyett gyorsan tért rá a drámai cselekményre. Amit megkívánt a részvevőktől: beleegyezésüket, hogy egy képzeletszülte világba, a dráma fiktív világába lépnek be. A szerep felvállalásakor nem a karakter, a név, az életkor stb. a fontos, hanem egy attitűd elfogadása, a rá-

látás módja egy szituációra, a behelyezkedés abba. Épített a szereplők meglévő tapasztalataira. Mindenki érzelmei teljességével léphetett be a közös munkába. HEATHCOTE az önkifejezésről a drámára, a drámai jelentésre irányította a figyelmet. A tanár feladata a drámából felbukkanó közös értelem megértése és strukturálása volt. HEATHCOTE újításaként olykor a tanár is aktív részt vállalt a drámában. Ez felszabadítólag hatott a diákokra.

Az utóbbi időben többen is felfigyeltek arra, hogy a gyakorlati ügyesség fejlesztése, a szociális tudatosság szintjének emelése, a képzelet-teremtette világgal összekapcsolódó játék modelljének felépítése mellett kevés figyelmet kapott az esztétikai tapasztalat vizsgálata a dra-

*A továbbiakban azt vizsgálja a szerző; mi ad létjogosultságot a drámajáték tantárgynak a közgazdasági egyetemen. Hivatkozik KEYNESRE, aki szerint a közgazdaságtan erkölcsi tudomány tele pszichológiai vonatkozásokkal. Utal SCITOVSKY TIBORRA és KORNAI JÁNOSRA, akik megemlítik, hogy a homo oeconomicus is tele van belső konfliktusokkal, inkonzisztens cselekvésekkel. Hivatkozik Dedinszki Henrikre is, aki a játék eszközt voltát hangsúlyozza. „A játék során számos olyan ötlet merülhet fel, melyet később haszonnal lehet alkalmazni. A véletlen jelenségek szándékos felidézését szolgálja a brainstorming, az ötletroham. Az ilyen ötletrohamok megnövelik annak a valószínűségét, hogy a különböző emberek agyából kipattanó gondolatok megtermékenyítsék egymást. Drámajáték kurzusról szólván írását ekként folytatja a szerző.*

Az egyes foglalkozások felépítését lehetőleg egy bevezető fázis, egy játékfázis és egy megbeszélő fázis jellemezte. Fokozatosan erősödött bennem az a felismerés, hogy egyetemi hallgatók körében a megbeszélésnek különös fontossága van, s közgazdászhallgatók számára ez nemcsak a látókörük szélesítése, hanem gazdaságpszichológiai problémák valamint a vállalkozói személyiség, az innovációs készség, sőt, a tanári tevékenységre irányulás iránti érdeklődésük felkeltésére kell szolgálgjon.

VIOLA SPOLIN-nal együtt valljuk, hogy mindenki tud játszani, improvizálni. Ezt mindig a kurzus elején célszerű tudatosítani a hallgatókban-részvevőkben, elosztani azt az aggályt, hogy valamiféle olyan gyakorlatokra vállalkoztak, amikhez tehetség kell. Valójában az itt „megkívánt tehetség” a személyek nagy nyitottsága és befogadókészsége a tapasztalással szemben. Ebből a beállítottságból a személyiség temérdek rejtett képessége életre hívható. „A tapasztalás a körülményekbe való behatolás, organikus azonosulás, szellemi, fizikai és intuitív szinten egyaránt” — folytatja SPOLIN. A helyzet felismerésében igen fontosnak tartja az intuíciót, mely egyáltalán nem misztikus természetű. Vannak pillanatok, amikor képesek vagyunk meghaladni a hétköznapi-ságot s hirtelen „felszabadítjuk magunkban a szellemet. Amikor ilyen intuitív fokon történt a reagálás a tapasztalatra, amikor a személyiség a szűk intellektuális síkon túl is funkcionál, akkor nyitott igazán a tanulásra.”

A felszabadult cselekvés és átértett személyes szabadság pillanatainak kedvező légkör megteremtése a bevezető fázis célja. A csoportnak lazának, oldottnak, befogadónak kell lennie. A pszichodráma-csoporttól eltérően, a kezdeti szorongások, nem az egyéni és csoportellenállás oldása a célnak megfelelő módszer, hanem a személyes szabadság megteremtése. „Hogy játszani tudjunk, előbb szabadnak kell érezni magunkat. Fontos, hogy a körülöttünk lévő világ részévé váljunk, azt tapintva, látva, érezve, ízelve és szagolva valóságossá tegyük. Tulajdonképpen a környezettel való közvetlen kontaktus

matizáló játékban. A dráma nevelésben betöltött szerepének értékelésében ennek kutatása is fontos. E téren GAVIN BOLTON nevét kell említenünk. Azt vizsgálta, hogyan él a művészi nevelés élményén belül az esztétikai viselkedés. A tapasztalatot valódi esztétikai jelentőséggel ruhazza fel. A tapasztalást, amit általában a tapasztaló egyén sajátos beállítottságaként jellemeznek, BOLTON esztétikai célként, esztétikai figyelemként javasolja számbavenni. Az esztétikai cél magában foglalja a dramatizálás cselekményének értelmét. Elvárjuk a drámától, hogy cselekménye, eseményei, tárgyai szimbolikus értelmet hordozzanak. Ha ez jelen van a drámában, akkor mondhatjuk, hogy esztétikai célja is van.

az, amire törekszünk. A személyes szabadság megteremtése elvezet a tapasztalathoz, az én tudatosításához és az önkifejezéshez.”<sup>34</sup>

A játékfázis problémamegoldó technikákat kíván. Kinek-kinek rá kell ébrednie saját energiaforrásaira, erejére. A csoport játékvezetőjének állandóan friss problémákat kell teremtenie. Mindez természetesen semmiféle tekintélyvel nem enged meg. A játékban kibontakozó élményeket nem a vezető alakítja beavatkozásaival. Ha a konvenciók és a tekintélyelv nem béklyózza meg a csoportot, a kreativitás felszabaduló energiáit meg tudják osztani egymással, nincs szükségük érzelmeik elemzésére, vizsgálatára, a jelenetek, jellemek kritikái vagy pszichológiai megtárgyalására, régebbi tapasztalatokra való hivatkozásra (hiszen a csoport a jelen spontán tapasztalataiért dolgozik, az elraktározott tapasztalatok úgyis megvannak az emlékezetükben...).

A megbeszélési fázis valódi rendeltetése nem a felszínre került élmények megbeszélése, nem az érzelmi felindultság csökkentése, nem a feltörő szunnyadó élmények feldolgozása, hiszen a játék során sem a „saját érzelmek áthelyezése” történt a cselekvésbe, hanem a leendő közgazdász (és közgazdásztanár) pályaképe szempontjából fontos fejlődési lehetőség rögzítése.

Összefoglalásul az eddigi tapasztalatok alapján talán elmondható, hogy a dramatizáló játék, mint pedagógiai eljárás, a felsőoktatás pedagógiájában elhelyezhető, a közgazdászhallgatók képzésében várakozásokra feljogosító kurzusként vehető számba, mely mind a személyiségük egészének fejlesztésében, mind a szakmai érdekldésük és fogékonyságuk elmélyítésében mással nem helyettesíthető szerepet vállalhat. Ez elsősorban az ún. nevelési helyzetek teremtésében nyilvánulhat meg. Ismeretes, hogy a nevelési helyzet olyan pedagógiai tevékenységi egység, amely változó, gyakran konfliktusos viszonyt rejtve magában, eszköze a személyiségfejlesztésnek, s rokon vonásokat mutat a dramatizálással. Némi dramaturgiai szemlélet azért sem lehet érdektelen a közgazdász hallgatók képzésében, mivel szaktárgyaik didaktikája maga is felfogható úgy, mint az oktatás dramaturgiája.<sup>35</sup>



## Jegyzetek

- 3 MANFRED EIGEN — RUTHILD WINKLER: A játék. Gondolat, Bp. 1981. 32-33
- 4 ROBERT AXELROD: Az együttműködés kifejlődése: USA 1985/50, 21-25
- 5 J.M. KEYNES: A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete. KJK Bp. 1965. 351
- 6 BRIAN és SHIRLEY SUTTON-SMITH: Hogyan játszunk gyermekeinkkel? Gondolat, Bp. 1985. 223-224
- 7 Munka, hatalom, gazdaság. Munkaszociológiai tanulmányok. BKE-TEK Bp. 1990. 1-47
- 8 A Magyar Nyelv Történeti-Etimológiai Szótára, játszik c.
- 9 FÖRHÉCZ JÓZSEF: A játék pedagógiája. Bp. 1935.  
SUSANNA MILLAR: Játékpszichológia. KJK Bp. 1973.  
FARAGÓ LÁSZLÓ — KISS ÁRPÁD: Az új nevelés kérdései. Bp. 1949.
- 10 DEDINSZKY HENRIK: Lemaradás vagy felzárkózás: OMIKK Bp. 1990. 122
- 11 GRASTYÁN ENDRE: A játék neurobiológiája. Akad. K. Bp. 1985.
- 12 JEAN GABUS: A karibu-eszkimók. Gondolat, Bp. 1970. 130-143
- 13 COMENIUS MAGYARORSZÁGON. TK, Bp. 1970. 332-341
- 14 FARAGÓ LÁSZLÓ — KISS ÁRPÁD: I.M. 53-58
- 17 LEV TOLSZTOJ: Tanulmányok, cikkek, vallomások. Művei 9. Helikon, 1967. 10-34
18. HARRIET Finlay-JOHNSON: The dramatic method of teaching. Second edition, James Nisbet, London, é. nélkül.
- 19 CHRISTOPHER HAVELL: The case of drama. In: LIVING POWERS: The Arts in Education. Ed. by PETER ABBS. The Falmer Press. London, 1987.
- 20 PETER SLADE: Child Drama. London, 1954.
- 21 Primary Education. London, 1959. 174-178
- 22 BOLTON G.: Drama as Education. Longmans, 1984.
- 34 VIOLA SPOLIN: Improvisation for the Theater. Northwestern University Press 1963.
- 35 Magyar Pedagógia 1988/1, 97-106  
G. HAUSMANN: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg, 1959.

DR. PALÁSTHY ILDIKÓ

### A PSZICHODRÁMÁTÓL A DRÁMAPEDAGÓGIÁIG

avagy

### drámajáték hatásvizsgálat kisiskolások körében

*Dr. Palásthy Ildikó a Debreceni Tanítóképző Főiskolán pszichológiát és drámapedagógiát tanít. A drámajáték személyiségfejlesztő hatásával foglalkozik. A 20-as években az emberre mint személyiségre irányul a figyelem. Minden bizonnyal a polgári demokratikus társadalmak sajátos igényéből eredően történik ez így. Pedagógiai megfontolásokból — lásd Lőrincz Jenő dolgozatát — születik meg a személyiség-központú drámapedagógia is, míg pszichoterápiás gyógyító szándékból a pszichodráma. Mindkettő a játékra, a cselekvésre épít, jóllehet, funkciójuk más. Az utóbbi leágazásai segítették a drámapedagógia módszerének a kimunkálását is. Palásthy Ildikó a pszichodrámatól jut el a drámajátékhoz mint szocializáló pedagógiai tevékenységhez. 1981-ben végzett kísérleteinek — dolgozata második felének — csak a menetét és summázatát tudjuk közölni terjedelmi okok miatt.*

#### Moreno és pszichodráma

A dráma felhasználásával történő személyiségformálás egyre nagyobb szerepet játszik az oktatásban, a nevelőmunkában, a terápia, a regenerációs és a szociális munka területén. A drámajátékok alkalmazása Moreno azon felismerésén alapszik, hogy a dramatizálás egyidős az emberiséggel, a közösségi lét legelemibb szükségleteihez tartozik. Az ember tud dramatizálni, az „olyan mintha”-játék természetes számára. Morenoszerint „...a dramatizálás éppen úgy az emberi lét evidenciája, mint Descartes-nál a gondolkodás, vagy Sartre-nál a szorongás, vagy Camus-nál a helytállás.”

Erre az alapra építette Moreno a 20-as években szociónómiai rendszerét, melynek alkotóelemei:

- a szociodinamika (a szerepjáték és a csoportkötélek szerkezetének tudománya),
- a szociometria,

- a szociátria (a közösségek, csoportok gyógyításának tudománya).

Ebbe tartozik a csoportpszichoterápia, ill. a pszichodráma. Még elmélete kidolgozása előtt megalapította 1921-ben Bécsben a Stegreiftheatert, a Rögtönzések Színházát, ahol a „való élet módszereit” kísérlete meg emberi együttesek terápiajához felhasználni.

Ezek a próbálkozások azonban még nem nevezhetők terápiának. A pszichodráma mint terápiás eljárás csak a harmincas évek elején jött létre. Maga a pszichodráma szó Moreno írásaiban 1937-ben jelent meg. Ekkor fogalmazta meg a terápiás elvet és módszert: „pszichoterápia emberi kapcsolatokon és dramatikus játékon keresztül”.

A pszichodráma — lényegét tekintve — olyan pszichoterápiás módszer, amely nemcsak a verbális megnyilvánulásokra épít, hanem hangsúlyozza a cselekvés, a színpadon történő akció jelentőségét a lelki jelenségek,

készítések, vágyak felszínre hozásában, a konfliktusok feldolgozásában, a nagy indulati feszültségek levezetésében.

„Erre a realizálási módra bizonyos fokig szocializálva vagyunk. Gyermekkorunk és ifjúkorunk hosszú idő óta rátanít bennünket a szerepjátéokra és az utánzójátéokra. Ezeknek során rátanultunk arra, hogy viselkedésben fogalmazzunk meg mondanivalókat az „olyan mintha” regiszterben; olyan életformákat, amelyek átjárják a fantáziámat, meghatározzák a vágyképletemet; szeretném élni őket, de félek megélni ezeket, s a félelem jogos. A dramatizálás lehetővé teszi, hogy mégis létrehozam realizáljam.”

Moreno a pszichodramát a „pszichoanalízis antitézisé”-nek tekintette: a szavak elsődlegességével szembe az emberi aktivitást, spontaneitást, szabad önkifejezést, az individualitással szembe pedig a mások által meghatározott egyének közösségét, a csoport terápiáját állította.

Igaz ugyan, hogy terápiás célkitűzéseivel és katarziseleméletével végül is nem haladta meg Freud személyiség dinamikájának „gőzgép”-modelljét (az indulati-érzelmi feszültségszabályozásnak túlzott jelentőséget, a kognitív tényezőknél pedig kevés szerepet tulajdonítva) — viszont a pszichodramával olyan módszert alkotott, ami több mint a csoportpszichoterápia. Egyrészt, mert a cselekvő ember valamennyi kapcsolati és közlési formáját (nonverbális, metakommunikatív) bevonja a terápiába, másrészt, mert lényege az emberi kapcsolatok, konfliktusok, vágyak megjelenítése, dramatizálása, eljátszása. Így egyaránt alkalmat nyújt az individuális, a csoportos és a csoportpszichoterápiás megoldásra.

„A pszichodráma a pszichikum valóságos önkifejezésének társas hatásokban megvalósuló, cselekvő terpiás folyamata.” Dráma, hisz ábrázol, kifejez, megjelenít és pszichodráma, mert a játék forrása a pszichikum, az egyén lelki tartalma, készletesei, vágyai.

A pszichodráma során történő megjelenítés játékos realizáció, dramatikus improvizáció, melynek sikere a játék és a katarzisz élményétől, valamint a spontaneitás készségétől függ.

### A játék, a dramatic action

A terápiás játék ősmintája a gyermeki játék, amelyben a gyermek megszemélyesíti és megeleveníti világát, vágyait, szándékait, és levezeti indulatait, konfliktusait.

A játék, amely a gyermekkorban a pszichikum egészséges fejlődését szolgálja, a pszichodramában a személyiség formálásának, átalakításának, újraképzésének eszköze.

A játékszituációban több személy párbeszéde folyik (multilógus), s többek által meghatározottan az egyéb többbretűen nyilvánul meg.

### A katarzisz

Moreno felismerte azt az effektust is, hogy „minden élmény megismérlése a korábbtól való megszabadulást jelent”. Ez a gondolat vezette el az integrációs katarzisz jelentőségének felismeréséig. „A pszichodráma kialakít egy gyógyulási effektust — nem a nézőben (másodlagos katarzisz), hanem a szereplőben, aki a drámát létrehozta, és általa megszabadítja önmagát feszültségeitől.”

A cselekvés hatalom, a játék hatástalanítja a szorongást, a félelmet. Feldolgozásuk pedig többdimenziós realitástöbblet juttatja a személyiséget. (Ugyanakkor tartós személyiségváltozást nem idéz elő, így önmagában nem tekinthető pszichoterápiás effektusnak.)

### A spontaneitás

A gyermekre jellemző spontán önkifejezés csökkenésével magyarázta Moreno a viselkedés rugalmatlanságát, rigiditását. Ennek ellensúlyozására dolgozta ki „spontaneitás-gyakorlatait”.

Mindezek révén jutott el a 30-as évek közepén szociológiai, majd szociálpszichológiai, sőt pszichiátriai aspektusokat is magába foglaló szerepkonceptiójához, melynek dimenziói a szociális, a pszichoszomatikus s a pszichodramatikus szerep: ezen belül is különbséget tesz a terapiás, ill. az önismereti jelleggel létrejövő pszichodráma között: vannak játékok, melyekben a szerepek a személyiség, az én aktuális pszichés állapotának tükröződései, máskor pedig bármivé válhatunk az átváltás különböző szintjeinek segítségével (imitáció — mimikri — utánzó játék — azonosulás).

Ezek után vázlatosan ismertetjük Moreno triadikus szisztémáját:

#### a/ A csoportülések szerkezete

1. warm up (kezdő fázis) = involvációs vagy bevezető szakasz (beszélgetés, a játék kialakítása)
2. action (kezelési fázis) = a dramatizálás, a játék
3. sum up (befejező fázis) = csoportmegbeszélés, a játékélményének elemzése (ez az igazán hatékony szakasz)

#### b/ A csoportfolyamat rétegei

1. dramatikus játék-szint (az egyén lelki valósága)
2. szociometrikus szint (csoportdinamikai folyamatok elemzése)
3. csoportpszichoterápiás szint (az egyéni patológiák csoportban való kezelése)

#### c/ A pszichodráma játék mint formalizálási egység kritériumai

1. a játék kimondott (minden jelenlevő tudja, hogy játék)
2. játéktérben folyik (többnyire színpadon)
3. témája egységes (egy problémához kötött, ha ez változik, új játék kezdődik)

#### d/ A dramatizált játékok hatásmechanizmusa

1. a helyzet átélése, megértése (anélkül, hogy döntési helyzetbe hozná a résztvevőt, valamilyen módon növeli önismeretét)
2. dramatikus ventiláció (ha két egymással haragban levő szereplő a játékban is haragosokat játszik, csökkenhet bennük „igazi” haragjuk)
3. katarzisz (ha a néző beleéli magát a szereplők indulataiba, maga is megtisztul azoktól; és lásd: fentebb)

Moreno rendszerére építve, azt módosítva a dramatikus terápia rendkívül sok változata jött létre. (Korábban már létezett a színházterápia, a terápiás színház és a szcenikus kifejezés módszere.)

### A legismertebb pszichodráma-változatok:

— A klasszikus pszichodramát a korábbiakban ismertettük.

— Az analitikus pszichodráma, amely a pszichoanalízis és a pszichodráma szerencsés szintézise. (Az analitikus drámában a játék nem kifejezetten cselekvéses jellegű.) Tudatosan hívja elő a csoporttagok azonosulási-azonosítási törekvéseit azok megerősítése céljából. (Ezen

belül rengeteg változata van — az egyes képviselői egy-egy irányzatot jelentenek: Lebovici, Anzien, Widlöcher, Lemoine, Matossen, Jung, Adler stb.)

— A Gestalt-dráma: a protagonista főszereplő **egy-maga játszik el** — saját érzéseit megjelenítve — más-más személyeket, úgy, hogy partnerét egy üres szék jelzi.

— Viselkedésterápiás szerepjáték: tanuláselméleti és viselkedésterápiás alapokra épít. A játzó személyt a játékon keresztül deszenzibilizálják, így építik ki a kívánt viselkedésmódokat. (tomcsányi)

— A pszichodramatikus és a viselkedésmódosító technika (a behaviour-dráma) összekapcsolása Petzold tetradikus rendszerében valósul meg, melynek lényege, hogy a problémát nemcsak „az átélés evidenciájával és racionális feldolgozással közelítjük meg, hanem a mindennapi életbe (társadalmi keretbe) is integráljuk”.

*A terápiás folyamat felépítése ebben a rendszerben:*

1. emlékezés és konfliktusfeltárás (diagnosztikai fázis)
  2. dramatikus újrajátszás, emocionális tapasztalás, racionális belátás (kezelési fázis)
  3. viselkedésmódosítás (shaping = záró fázis)
- A csoportülések fázisai:
1. bemelegítési fázis (warm up)
  2. játék (action-methods)
  3. megbeszélés (sum up)
  4. visszajelentő (feed-back) fázis
- A pszichodráma a 60-as évektől virágkorát éli a lendülő csoportmozgalmak révén. Alkalmazzák technikáit

- gyógyító célú csoportterápiás eljárásokban,
  - a vezetőképzésben,
  - a nyugati ifjúsági szubkultúra részeként működő szentizációs, érintkezési (touching) és meztelen maratoni csoportokban,
  - egészséges személyek egyre divatosabb önismereti csoportjaiban,
  - a nevelési gyakorlatban is egyre nagyobb tért hódít.
- A pszichodráma azonban a nem terápiás céllal működő közösségekben nem mindig fordul elő „tisztá formában”, s gyakran lényegében más dramatikus eljárásokról van szó. Könnyen összetéveszthető

a szociodramával, ami csoportproblémák megoldását célozza, az axiodramával, ami értékkonfliktusokat pl. szeretet, önfeláldozás, jelenít meg, az agodramával, ami egyszerű jelenetek rögtönzése, pl. ajándékozás, vagy a szociáldramával, ami társadalmi problémákkal foglalkozik. Ezek a formák a játékot gyakran kombinálják agogikus (előrelendítő, cselekvésre készítő, lendületbe hozó) folyamatokkal, ami jelentős eredményeket hoz a személyiségformálás, önkifejezés terén.

A hazai szakirodalomban az iskolai oktatás és a való élet közti szakadék, a szocializáció, a kapcsolatteremtés, az alkalmazkodás problematikus voltának felismerése következtében vetődött fel a személyiségformálás olyan lehetősége, módja, amely nagyobb viselkedési biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (család, iskola, kortárs csoportok, stb.).

A drámajáték lenne ez a lehetőség.

A drámajáték „rögtönzött, nem önmotogató drámai forma, amelyben a szereplőket arra tanítják, hogy emberi tapasztalatokat képzeljenek el, jelenítsenek meg, tegyenek bírálat tárgyává.”

Ezek a kezdeményezések a drámajátékot **különbözőképpen értelmezik:**

Az egyik felfogás a gyermeknevelés középpontjában álló humán tantárgynak tekinti, s drámaoktatásról beszél — a szakok integrálásának, a projekt-oktatásnak az igényével. Vallja, a drámaoktatás összekötőkapocs lehetne a különböző tárgyak között, s ha a projektoktatást a dramatikus játékokkal együtt alkalmazzuk, bizonyára könnyebben áthidalható lenne az iskola és az élet közti szakadék (Mezei Éva kísérlete is).

Mások a drámajátékban nem annyira tantárgyat, mint inkább hatékony módszert látnak, amely alkalmas különböző tárgyak megközelítésére (Zsolnai).

Én egy harmadik felfogásmód híve vagyok. Mégpedig annak, amelyik a drámának azon képességére épít, hogy a gyermekeket összeköti önmagukkal és másokkal, hogy eleve teszi az emberi lét realitását és lehetőségeit.

A drámajáték alkalmazásának gyökere magában az emberi lény megismerési és közlési vágyában, a közösségben végzett munka igényében, az önkifejezés vágyában, s abban a sajátos vonásában található meg, hogy az összes többi élőlény közül feltehetőleg egyedül képes „mintha” (as if) szituációban létezni.

Az ember szerepjátszó tevékenysége kisgyermekkorban kezdődik, s a szocializációs folyamatban a társadalmi szerepvállalások során fejlődik, változik.

A drámajáték lehetőséget nyújt arra, hogy a résztvevők eljátszák a drámai kifejezési formákat, melyek a mindennapi kapcsolatfelvételt és -tartást is megkönnyítik.

Lehetővé teszi, hogy megismerjék **önmagukat**, a másik embert, a világot egy gesztus, hanglejtés, a mimika, a különféle viselkedésbeli megnyilvánulások tükrében. Képesek lesz arra, hogy önmagukat testi adottságaiknak és személyiségüknek megfelelően a legkülönbözőbb élethelyzetekben pontosan és tisztán tudjuk kifejezni.

Azaz a dramatikus játékot szocializáló tevékenységnek tekintem.

### A drámajáték

„A dráma az emberi viszonyok válogatott jelenségeinek kifejezésével foglalkozik. Az emberi cselekvést emberi cselekvés révén jeleníti meg. A drámajátékban a gyermek cselekvőként és közreműködőként képzeletben és tevékenyen él meg élethelyzeteket.

A kitűzött cél gátlások nélküli, aktív, kreatív egyének nevelése. A játék szereplői egymást váratlan helyzetek elé állítják, spontán reakciókra készítik. A rendszeres játéktevékenység ezáltal gyakorlótér: viselkedési biztonságot nyújt. Előbb-utóbb kialakul a játékosokban az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről figyeljék. Az alkotó dramaturgia legfontosabb, legtartósabb hatása (mint általában véve a pszichodramáé is) itt ragadható meg: az önismereti elemek tudatosításában. A résztvevők helyzeti-viselkedési önismerethez jutnak. „Nem arról van szó, hogy „milyen vagyok”, milyen tulajdonságaim vannak, milyen jellegekkel lennék leírható, hanem arról, hogy adott feltételek közt hogyan viselkedek, milyen reakcióval felelek meghatározott felhívásra. Nagyon keveset tudok magamról, ha valamilyen módon megállapítják rólam — s erről önismereti belátásom lesz —, mondjuk, hogy diszkrét, titoktartó ember vagyok. De ha olyan helyzetbe kerülök, amelyben a körülmények próbára teszik ezt a vonásomat, akkor szerezhetek a titokkészségemről, titokérettségemről igazi önismeretet.”

Az önismeret lehetővé teszi egyrészt az életszemléleti, gondolkodásbeli, viselkedésbeli korrekciót (lásd Petzold tetradikus rendszerét!) (corrective emotional experience), másrészt ez az első lépés mások megismeréséhez. Kapcsolatot (kontaktus) és kölcsönhatást (interakció) létesítenek másokkal, másvalakinek, vagy másvalaminek a problémáiba képzelik bele magukat. „A társadalmi kommunikáció annak a képességnek a kifejlődésén múlik, hogy az ember át tudja-e élni a többi ember szerepét, vissza tudja-e tükröztetni magatartásukat önnön valóságában, és megtanul-e úgy reagálni önnön viselkedésére, ahogy arra mások reagálnak...”

A szóbeli megnyilatkozás önmagában is kifejező, a partner számára többnyire érthető. Hatékonyságát azonban fokozhatjuk a metakommunikációs eszközök révén. Ezek tudatosítása (az encounter-technikák erre igen alkalmasak) is fontos feladata a drámajátéknak.

A drámajáték az önmegvalósításnak, az önkifejezésnek is eszköze: elősegíti a kreativitás, a teremtőkészség, az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését. A gyermek számára fontos, hogy tevékenykedjen, hogy az érzékelés és cselekvés állandó kölcsönhatásban legyen egymással, ezáltal fejlődik ki benne az önkifejező, alkotó tevékenység képessége. Az alkotó munkára is lehetőséget ad a drámajáték.

S ugyanakkor a művészettel való találkozásra is, amennyiben esztétikai jellegű tevékenységet is (mesélés, ének, rajzolás, bábozás stb.) bevonunk a játékba. A drámával mint műnimmel való találkozás fogékonyá tehet a színházi előadások iránt is.

A csoportban folyó, közösségért végzett tevékenység, a kollektív örömök, közös sikerélmények szorosabbá fűzik a gyerekek kapcsolatát. A játék kezdetét tulajdonképpen mindenkor a szereplők kis csoportjának egymásrautaltsága jelenti. (A közös feladat vállalását csak fokozatosan váltja fel az egyéni érdek, az önérvényesítés.) Spontán csoportképző hatása van. A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és szociabilitására.

## A vizsgálat

### Hipotézis

1. Feltételezem, hogy a drámajáték pozitív irányban hat a társas viszonyulásokra, azaz fejleszti az egyének empátiás képességét, nyíltabbá tesz, s a felelősség vállalására is rávezet.

2. A drámajáték révén kielégítődnek bizonyos szükségletek

- így a jókedv-, vidámság-, játékgény,
- az önkifejezés igénye (ezek vizsgálatára jelen dolgozatban nem térek ki),
- megvalósulhat a frusztráció, büntudat csökkentése.

3. A drámajáték fejlesztő módon hat többek között a tevékenység-specifikus szociális képességekre:

- a szerep- és személyközi viszonyok észlelésére,
- a szociális alkalmazkodásra,

- a konfliktusok megoldására,
  - az önismeretre, emberismeretre
- s mindezek révén magára a csoportképződésre.

### A kutatás körülményei

A kísérletet és a vizsgálatokat 1981. január-június hónapjaiban végeztem. A kísérleti csoportot az általános Nevelési Központ (Debrecen) 3/a osztályának 20 napközis tanulója alkotta.

A kontroll csoport az osztály további 14 tanulójából, a Debreceni Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának 3/c osztályából (27 fő) és a gyakorlóiskola báb-szakköréből (14 fő) (Összesen 52 fő) állt össze.

A foglalkozásokat az osztályvezető tanítónő tartotta Karika Rozália.

### Alkalmazott módszerek

megfigyelés (kötött, közvetlen, nyílt), vizsgálati módszerek: szociometria, karakterológiai szavazólap, empátiás felmérés, Torrance-teszt (figurális körteszt), PFT-gyermek-teszt, kísérlet (kétszorosított természetes kísérlet elő- és utóvizsgálatokkal)

A kísérlet lényege a dramatikus alkotójáték volt. Négy hónapon keresztül tartottunk heti egy alkalommal egyórás foglalkozásokat, melyek lazító és koncentráló gyakorlatokból, mozgásimprovizációkból, érzékelő, mímes improvizációs helyzet- és fantázia-, valamint szöveges improvizációs gyakorlatokból, szituációs etűdökből álltak.

### A kutatás eredménye

Bizonyítva látjuk, hogy a körületek tekintően, tervszerűen alkalmazott dramatikus alkotójátéknak helye van a gyermeknevelésben.

Kutatási eredményeinket összevetve a hipotézissel, megállapíthatjuk, hogy a drámajáték módot ad a gyermeknek saját személyisége személyközi viszonyokban való megismerésére. A szituációk, jellemek átélése lehetővé teszi a pontosabb, biztosabb emberismeret kifejlését (karakterológiai szavazólap).

A drámajáték eszköze az egészséges személyiség formálásának, amennyiben segíti a frusztráció, a büntudat csökkentését (PFT), fejleszti alkalmazkodó és empátiás képességünket (PFT és empátiás felmérés), s rávezet a felelősségvállalásra (PFT).

A csoportképződésre gyakorolt hatása nem egyértelmű: úgy tűnik, a gyerekeket igencsak befolyásolja társai játékban való részvétele.

Az eredmények magukért beszélnek. De tudnunk kell, hogy az alkotó drámapedagógia a gyermek fejlődésének nem célja, hanem igen fontos eszköze, olyan pedagógiai lehetőség, amelyet gyakorló pedagógusoknak, jövőendő tanítóknak el kell sajátítaniuk s munkájukban alkalmazniuk kell.

## Kiemelés Ferenczi Sándortól

„A magát igazán ismerő ember szerényebb lesz. Mások hibáival szemben elnéző, megbocsájtásra hajlandó. Indulatainak motívumait szétboncolja, és ezzel szenvedéllyé való növekedésüknek útját állja. Bizonyos derült humorral szemléli a különféle jelszavak alatt tülekedő embercsoportokat, cselekedeteiben pedig nem a nagyhangon hirdetett „erkölcs”, hanem a józan célszerűség irányítja. ... Ma az egész társadalom neurótikus. E betegség orvossága sem lehet más, mint a leplezetlen belátás az ember igazi és teljes egyéniségére; óvszere pedig a belátásra, célszerűségre és nem dogmákra alapított illetőleg alapítandó pedagógia.”

(„Pszichológia és pedagógia” 1908.)

### PUBLICISZTIKA

TRENCSÉNYI IMRE

## HOGY IS VAN EZ KÜLFÖLDÖN? — Elmondja Hollós József a MDT tiszteletbeli elnöke —

Valójában azért kerestem meg Josef Hollost — azaz Hollós Józsefet, vagy közismertebb nevén Jocót —, hogy mint a drámapedagógia nemzetközi tájékozottságú szakemberét, kifaggassam: miként van jelen ez a diszciplína Európa különböző országainak intézményes kultúrájában. Talán a hely szelleme volt a ludas abban, hogy e jól körülhatárolt témától minduntalan elkanyarodtunk. Avagy, ki tudja...

### Genus loci

Bécs belvárosának aluljárói ifjúsági információs irodájában beszélgetünk. Jocó erős két évtizedes tanári gyakorlat után most ennek a vezetője. Ha valaki Magyarországról téved be ilyen helyre, óhatalmanul az iránt kezd érdeklődni, mit tehet az iroda a munkanélküli fiatalokért (lévén a munkanélküliség nem speciálisan magyar jelenség). Innen a beszélgetés egyenesen a vendégmunkásokra és a menekültekre terelődik, minthogy az osztrák fővárosnak ebben a kerületében nem jelentkezik számottevő problémaként a hazai fiatalság munkanélkülisége. Vastag papírcsomókat pörget át bizonyosságul a házigazda: ezek a napi munka- és képzési ajánlatok; s valóban nem kapkodnak tömegek ezekért. A gondok inkább az iskolákban jelentkeznek, s főleg azokon a területeken, ahol túlsúlyba kerülnek a vendégmunkás-családok. Vannak már olyan osztályok, melyekbe alig jár osztrák gyerek — elképzelhető, miként dolgozza föl a közvélemény a nyelvi akadályok rohamozására kényszerülő oktatás színvonal-süllyedését.

Az osztrák drámapedagógia hosszú időn át sikeresen tudta ellátni kettős feladatát (természetesen több oldalú az, de az utóbbi esztendőik fejleményei e kettőt állították előtérbe): fejlesztette a többségben a másság iránti toleranciát — és oldotta a kultúrák közti feszültséget az által is, hogy játékos formákkal segítette a jövevények nyelvi-kommunikációs beilleszkedését. Jelenleg azonban a Jugoszláviából érkező menekültek nagy száma is megbilenti az egyensúlyt, s a törökök körében terjedő szellemi áramlatok sem könnyítik meg a pedagógusok dolgát. A szándékba vett integráció ellenében ma számos dezintegrációs folyamat és erő munkál.

Nem tudni pontosan, miként akarják erősíteni az osztrák nevelésügyet a mostanában beharangozott pénzügyi intézkedések, melyek meglehetősen felzaklatni látszanak a pedagógus-társadalmat. A „múzsai tárgyak” —

művészeti tárgyak, ezek közé sorolják a drámaórát is — jelentős visszafogását tervezi a kormányzat takarékosági okokból. Beszélgetésünk idején folynak a tárgyalások az állami szervek és a szakszervezet között, s ha nem jutnának eredményre — vallja Jocó —, abból általános tiltakozás lehet.

— Hogyan? — csodálkozom. — Egy viszonylag vékony pedagógus-réteget érintő kérdésért az egész szakma utcára menne?

— Igen. Az osztrák pedagógusok összetartanak. Meg a szakszervezet is erős. És azt is tudja mindenki, hogy ha valahol megbontják a szerkezetet, az nem csak egyeseket érint hátrányosan. Itt van rögtön egy példa (érdemes idézni!). Egy évben négy drámapedagógiai szemináriumot tartottunk. Ebből hármat el akarnak venni. Pedig a törvény előírja a pedagógusnak az évente kétheti továbbképzést. Eddig négynapos szemináriumok voltak. Négy napi távollét esetén helyettesítési díjat kell fizetni. Most csak háromnapos szemináriumokat akarnak engedni. Erre a helyettesítő kollégák tiltakozhatnak, hogy nem hajlandók senkit ingyen helyettesíteni. A nyári szünetre pedig nem lehet tenni a továbbképzéseket, mert a kilenc hét szabadságot törvény biztosítja a nevelőknek. Most tessék a hivatalnak a rendeletet a törvénnyel összhangba hozni, különben demonstráció lesz...

### Csillagállás

Szomorú paradoxon — de hát ilyenek sorából áll össze a történelem —, hogy amikor sűrűsödik a baj, mindig a mentőládát hajítják ki először (a csónakból, vagy akármiből). Ahogyan Jocó sorolja — végre eredeti témánkhoz érve —, az egységről álmodó Európa egyre több feszültségtől fortyogó országaiban egyre mostohább helyzetbe kerül a feszültségek oldását szolgálni akaró drámapedagógia.

Angliában, ahol a dráma nemzeti ügy (még szép!), s ahol a településenként működő Drama Center-ek mint afféle „kulturális szolgáltatóházak” széles skálán mozogva „kulturális szolgáltatóházak” széles skálán mozogva szociodramatikus csoportterápiától az iskolai drámaelemzésig és amatőr előadások segítségével, e mintaszerű neveléskultúra több vidéken visszaszorult, leépült a Thatcherianus gazdaságpolitika következtében, jóllehet a szegényebb vidékeken egyre nagyobb szükség volna rá. Németországról nem lehet egységes képet alkotni, hisz

tartományonként más és más az intézményrendszer. Van, ahol főiskolai szinten oktatják a drámapedagógiát, de a hetvenes évek lendülete megtört. Hollandiában hasonló a helyzet. Belgiumban a francia részen hasonló fel-futás kezdődik, mint amilyenre Magyarországon törek-szenek. Svájcban kantononként más és más a kép, de Ausztriához hasonlóan alapos a képzés (helyenként Né-metországban is megtalálható az alábbi forma). A peda-gógiai főiskolákon színházi, a színművészetieken peda-gógiai képzést is adnak, s így egy színházpedagógusnak nevezhető minden animátori szakma jön létre, mely-nek képviselői a drámai élmény befogadásának minden módjában segíteni tudják a gyerekeket.

A latin országokban — Olaszországban, Spanyolor-szágban, Portugáliában, Franciaországban — nem érzik szükségét a drámapedagógiának, mint ahogy a pszicho-lógiának se nagyon. Skandináviában viszont annál in-kább. Akárcsak Angliában, itt is sokféleképpen alkal-mazzák különféle társadalmi problémák, alkoholizmus, drogozás és egyéb devianciák kezelésére. A gazdasági kö-rülmények azonban itt is romlanak, Izlandról például azért nem jöhetnek el a gyerekek nyáron Békéscsabára, mert nem tudják előteremteni rá a pénzt. Görögország-ban, Törökországban, Cipruson inkább színház van, mint pedagógia...

Skandináviában egyébként komoly szakirodalma van a témának, akárcsak Angliában, Amerikában, Németor-szágban és Svájcban.

Ami a keleti országok gyakorlatát illeti (Magyaror-szágról most talán nem kell beszélni), Cseh-Szlovákiában voltak hagyományai a drámajátéknak, de ott most szem-élyi problémák vannak, ugyanis elindult egy leváltási folyamat. A szakemberek mint vezetők, politikai funkci-ókat is betöltöttek, és most ez fennakadásokat okoz. Len-gyelországban a gazdasági nehézségek akadályozzák a korábbiakban jó teljesítményeket felmutató munkát. A teljes pénztelenség mindenben gátolja őket; bezárkóz-nak, utazni sem tudnak. Romániában, Bulgáriában még sehol sem tartanak. Oroszországban gyerekszínház van, a tehetségek képzésére sok gondot fordítanak, de ez pro-fiképzés, mint akár Hollywoodban...

#### Miniszter Úr, ez így nem megy...

— Ha jó megnézzük tehát, Ausztria a amga gondjai-val együtt is oázis pillanata nyílag a recesszió sivatagjában. A drámapedagógiát főiskolai szinten oktatják a pedagó-gusképzésben, a tanrendben — ha mostanában korlátoz-nák is — helye van, s nektek, bécsieknek még arra is telik az energiátokból, hogy más országokbeli kollegáknak se-gítsentek. Hogyan tudtatok ilyen pozíciókra szert tenni? És hogyan tudjátok megtartani az elfoglalt hadál-lásokat?

## HOGY IS VAN EZ A JÁSZSÁGBAN?

A minap egy falusi polgármester ekképp jellemezte (finom kifejezés!) az intelligenciát — az első számú cím-zett természetesen a tantestület volt —: „Régen, mond-juk meg nyíltan, faluhelyen tudatlan emberek éltek, a ta-nító kivilágolt közülük, mint a fényszóró. Ma már azért a nép általában többet tud, tanult is, látott is ezt-azt, ki-egyenlítődt a különbség. Nem ez a baj, hanem az, hogy az értelmiség nem tudom mitől értelmiség! Ha ő nem jár

— Alaposan felkészültünk. Amikor annak idején a drámatársaságunk vezetője levelet írt a miniszternek, hogy „ez így tovább nem mehet”, akkor már a módszer pontosan ki volt dolgozva, a tanterv el volt készítve, költ-ségvetéssel együtt. A hierarchián fölfelé haladva — igaz-gatók, tanfelügyelők, tartományi hivatalok — már min-denkinék bebizonyítottuk, hogy ez a módszer lényegesen javítani tudja a pedagógiai munka minőségét. Testi és szellemi fogyatékosoknál, meg nyelvi-kulturális kisebb-ségi csoportoknál ennek nagyon látványos bizonyítékai vannak...

— Ez csakugyan viszonylag könnyen belátható; de arról hogyan tudták meggyőzni a felsőbbiséget, hogy az „átlagos” gyerekek is szüksége van erre a diszciplinára?

— Egy szakember rögtön látja a különbséget, milyen az, ha a gyerek ízekre szed és eljátszik például egy balla-dát, vagy holnapra megtanul egy szakaszt, hét végére az egészet...

— Nálunk ez, sajnos, nem lenne eléggé nyomós érv egyébként a mi drámapedagógusaink is írtak az általad említetthez hasonló leveleket minisztereknek. Mi prag-matikusabb világban élünk, a tieiteknel jóval nyomósabb érvekre lenne szükségünk. Hogyan véd meg például a dra-matikus helyzetgyakorlat a munkanélküliségtől, és így tovább...

— Erre a módszerre nálunk sem csak a gyerekek van szüksége, hanem a tanárnak legalább annyira. Az iskolás korosztály létszáma egyre csökken, a munkaidő úgyszin-tén. A szabadidő-szférában ugyanakkor egyre több fel-készült szakemberre lesz szükség. A pedagógusnak kon-vertálható tudást kell szereznie, hogy megtalálhassa a he-lyét a népfőiskolákon, a nyugdíjasok klubjaiban, az ide-gefenforgalomban. Nem szólva arról, hogy nem árt néha egy-két évre megszakítani a tanári munkát, és más terü-leten feltöltődni. Az én álom valamiféle általános, azaz sokoldalú animátori szakma. Ausztriában legalábbis, ahol a művészet nemzeti tőke, ahová a sportolási lehet-őségeken kívül művészeti élményekért jönnek az emberek más országokból is, kitűnően érvényesülhetnek az ilyen szakemberek. Gondolj arra, hogy akár egy sítúrát milyen programokkal lehet összekapcsolni...

— Hát igen, ezek Ausztria adottságai...

— Kétségtelenül sok tekintetben kedvezőbbek, meg előbbre is tartunk a kihasználásukban. De Magyaror-szágnak éppen ezért most jobban kellene koncentrálnia az energiáit. Az is baj, én úgy látom innen, hogy valahogy a kollégák sem húznak egymás mellett...

Az interjú készítője csak a postagalamb szerepére vállalkozhat. Az üzenetet a kollegáknak kell továbbgon-dolniuk.

elől a kultúrában, ki után igazodjon a hétköznapi ember? Itt volt például a zeneiskolának a növendékhangverse-nye! Hát eljött valaki a tanárok közül azokon kívül is, akiknek a gyereke szerepelt?”

Bizonyára még sok polgármester — és más, felelősen gondolkodó ember — ostorozhatná hasonlóképpen sa-ját szűkebb és tágabb, falusi és városi környezetét, mert nem találkozott még a reménysugárként feltűnedező ellen-



**példákkal:** azokkal a hivatástudattal és szakmai igényességgel megáldott-vert tanítókkal-tanárokkal, akik részint személyiségük saját, részint alma materük közvetett sugárzásával különféle hasznos emberi energiákat tudnak mozgásba hozni, felszabadítani maguk körül.

Ilyen tekintetben figyelemre méltó alma mater a Jászberényi Tanítóképző Főiskola. Több mint egy évtizede működik itt a drámapedagógiai speciálkollégium. Ez a felsőoktatási intézmény hazánkban az elsők között engedte be falai közé a '70-es években az amatőr színjátszás csatornáin át beszívárgó nevelési módszert, melyet tölünk nyugatra és északra évtizedek óta sikerrel alkalmaznak iskolákban is. Bizonyos elemeit azóta minden alternatív pedagógiai modellben föllelhetjük, de maga a drámajáték, mint önálló foglalkozástípus, nem tud a tanrendben — mint akár Ausztriában, Svájcban, Hollandiában, Németországban, a skandináv országokban — igazán polgárjogot nyerni. Annak ellenére sem, hogy akik kísérletileg belevágtak, jelentős nevelési sikerekről számolhatnak be. Tekintsünk bele egy-két ilyen beszámolóba talán közelebb kerülünk a lényeghez.

A jászberényi főiskola nemrégiben kétnapos találkozóra hívta össze azokat a volt hallgatóit, akik valaha is vizsgát tettek a szóban forgó választható tantárgyból. Meg kell jegyezni, hogy a kurzusokat olyan gyakorló pedagógus vezeti vendégként, aki világlátésben falusi iskolában tanított, így sodródott bele sorsszerűen az amatőr színjátszásba-rendezésbe, majd tudatosan képezte és képezi magát minden lehetséges módon a drámapedagógia területén. Ennélfogva tehát a jászberényi főiskolások nagyon is életszerű, gyakorlati okítást kapnak e mesterségből. Az alábbi vallomásokból talán kiderül, hányféle helyzetben hasznosíthatják például a pályakezdő nevelők a drámajáték eszköztárát.

„Három éve végeztem, először egy ezer fős iskolába kerültem, harmadikos társaságot kaptam, huszonnyolcan voltak napközisek. Az első héten csak verekedtek és kiabáltak, én meg ordítottam. Az első hét végén azt mondtam magamban: én ezt nem csinálom tovább. Aztán hétfőn elébük álltam, lehalkítottam a hangomat: gyerekek, én ennél nem fogok hangosabban beszélni, nem fegyörnek jöttem vagy ilyesminek, én meg akarok érteni benneteket, hogy mit miért csináltok. Tudom, sok a konfliktus, ha konfliktusba botlunk, akármit csinálunk, megállunk... Ujjongtak: mást se fogunk csinálni, csak megállni!... Meg is álltunk tízpercenként. Nem azzal kezdtem: te ilyen, te olyan, miért csináltátok; hanem azt mondtam: játsszátok el, ahogy történt... Nagyon durva dolgok is voltak; aztán amikor eljátszották, kicsit már meg tudták figyelni önmagukat, hogyan vesztették el a fejüket, hogyan jöttek indulatba; el tudták már mondani, mit, hogyan, miért csináltak... No, akkor most próbáljuk meg másképp is eljátszani, hogyan lehetne a konfliktust megoldani...

Így ismertem meg őket; huszonnyolcuk közül csak négynek volt épa családja. Volt, akinek előző nap költöztek szét a szülei, órákig ballagott, mire beért a tanyáról... Ha valakiben akkora volt a feszültség — behoztam egy szivacszönyeget a terem sarkába —, azt mondtam: ha most nem tudsz velünk lenni, pihenj le, aztán ha kedved lesz, gyere közénk, itt vagyunk... Idővel mindent el lehetett játszani velük, számos személyiségfejlesztő játékot, ami csak a drámapedagógiában létezik...

Elvittem egyszer őket, már negyedikben, egy gyerek színjátszó-találkozóra, hadd lássanak ilyet is. Ott összebészeltünk, hogy meglepnek majd engem valamivel. Eljátszák a Jancsi és Juliskát az elsősöknek, hadd részesüljenek azok is valamiben! Elkérték az esernyőmet, az volt a kemence... Év végén nagy sírások közepette búcsúzkodtunk... Én nagyon hálás vagyok a drámapedagógiának. Nekem ez stílust adott. Ha nem találkozom vele, megundorodtam volna magamtól. Egyszerűen nem tudtam volna tükörbe nézni, hogy egy életen keresztül csak ordítani fogok...”

Az idézett tanítónő, csakúgy, mint szinte valamenyinyi társa, szomorú tényként említi meg, hogy a gyerekek nem tudnak játszani. Sokakat mellbevágott kollégáik közönye, gyanakvása is. Volt aki még a szülőket is bele tudta (és merészelt!) vinni egy kis játékba, hogy megmutassa, milyen módszerekkel próbálja színesíteni a gyerekek iskolai életét. Más még a kollégáktól sem kapott bizalmat, amikor meg akarta osztani velük a főiskoláról hozott friss szellemi táplálékot. „Dráma a mi életünk, minek még bőhöködni is?!”

Ami a pályakezdő tanítónő számára friss csalódás, az a drámapedagógia tapasztaltabb szakemberei előtt régóta nem titok: baj van a magyar pedagógustársadalom kommunikációs készségével. Gondoljunk csak a tanároktól felő gyerekekre, és még inkább a gyerekektől felő tanárookra (és tanítókra). Ha az oktatás érdekazonosságon alapuló kapcsolat — márpedig az (hacsak nem tekintjük tanuló érdeknek, hogy teljesítmény nélkül lehessen jó bizonyítványt kapni) —, akkor csakis kommunikációs zavar állhat a konfliktusok hátterében.

Ezen a felismerésen alapul a magyar drámapedagógusok másfél évtizede hol szorosabban, hol lazábban együttműködő munkaközösségének nevelési programja, mely hosszas ajánlgatás után immár hivatalos rangra emelkedett: a több tanítóképző főiskolán részleteiben kipróbált és bevált kommunikációs-készség-fejlesztő tervet a Művelődési és Köznevelési Minisztérium magáénak vallja, megvalósítását szorgalmazza.

A drámajáték valójában kommunikációs (és személyiségfejlesztő) tréningnek tekinthető, nem színház, nem a közönségnek szól, de annyiban azért rokona a színpadi cselekvésnek, hogy résztvevői megjelenítik a konfliktusokat, tehát a külső szemlélő számára is követhetővé válnak a szándékok, indítékok és történések. Konfliktust jelenthet például a kis elsősnek, ha sikervágya belső gátlásaiba ütközik, amikor váratlan kérdésre társai előtt kell válaszolnia: hasonló cipőben jár a kamasz is, például ébredező szerelmi érzéseivel. A drámaszakkör — mint megértő, jóindulatú közösség — lehetőséget ad arra, hogy a gyerek értékes személyiségvonásai, természetes érzelmei — a tanár megerősítő figyelmének melegében — egészségesen, durva külső hatásoktól és viselkedési mintáktól a szükséges mértékig védetten fejlődjenek.

Jó gyakorlóterepe a jászberényi főiskolának a jászfényszarui általános iskola. Itt tanít Kovács Andrásné, a speciálkollégium vezetője — valamint már jó néhány egykori falubeli és jászberényi tanítványa. A drámapedagógiai program valamilyen formában minden osztályban — alsóban és felsőben — jelen van. Az áprilisi „Lámpások találkozójának” résztvevői csaknem minden osztályra kiterjedő bemutatósorozatot láthattak itt. x (A cikket a *Heti Magyarország* május 1. számából vettük át, rövidítve.)

BARANYAI GIZELLA —  
 NYISZTORNÉ DEBRECZENI ÁGNES

## A KARATÉTÓL AZ ÚJ BOLYGÓIG

— Drámapedagógiai foglalkozások leírása egy harmadikos fejlesztős osztályban —

**Osztálylétszám:** 10 fő — ebből kilenc fiú és egy lány.  
**Helyszín:** egy lakótelepi iskola.

### Az előzmények

A gyerekekkel mi, akárcsak a tanító néni, ez év szeptemberében ismerkedtünk meg. Magam — Debreczeni Ágnes — felső tagozatos tanár lévén tartottam az alsós tanulókkal való foglalkozástól, ezért kerestem meg Baranyai Gizellát és kértem működjön velem közre, hisz Ő gyógypedagógus. Első benyomásaink rémisztőek voltak. Sem a mi, sem az osztálytanító jelenléte nem mérsékelte őket abban, hogy összeverekedjenek, káromkodjanak, pad tetején ugráljanak. Önmaguk és mások cselekedeteit nem kontrollálták, egymással semmiféle elnézést nem tanúsítottak. Tetteiket csak az indulataik irányították. Különösen nehéz a helyzete az egyetlen kislánynak, akivel a fiúk félelmetesen ellenségesek. Ez az aránypedagógiai szempontból is teljesen helytelen, de sem a szülők, sem más nem tesz ellene. Nekünk pedig „külsőként” nincs hozzá kompetenciánk.

Mi az, amivel több órán keresztül szívesen foglalkoznátok? — kérdeztük egyszer.

Eleinte nem értették a kérdést, később mindannyian a karatét emlegették. Töprengedtünk hogyan lehetne ezt a témát drámajáték formájában feldolgozni úgy, hogy az épülésükre szolgáljon.

Tovább kérdeztünk: mit szeretnétek e téma keretén belül játszani? — Verekedést — hangzott a csoportos kiabálás! Kiállni a másikkal!; Legyőzni az Andrist!; Jól behúzni a Csíkოსnak!; Amit a videon láttunk! Ahogy ott is csináljuk. Kiderült, amit amúgy is sejtettünk, hogy a karatében is az agresszió lehetősége vonzotta őket. Ezt erősíteni nyilván nem lehetett célunk. Mi volt az, amit pedagógiai célként elérendő magunk elé tűzhattunk. Karate — önfegyelem, kitartás, teherbírás, bizonyítani akarás. Erről kellene szólni a játéknak.

### I. óra.

**Pedagógiai cél:** Jöjjenek rá, hogy a karatét is tanulni kell.

Tanítványaim között szerencsénkre volt egy karatés kislány. Irmának hívják, Ő tíz éves, negyedik osztályos és már zöldöves karatés. Mellesleg kitűnő tanuló, csendes, szerény gyerek. Először neki mondtam el problémánkat és kérdeztem, tudna-e segíteni. Kértem, hogy hozzon könyveket, képeket, karate ruhát. Ő önként felajánlotta, hogy bemutatja az edzéseken szereplő gyakorlatokat, néhányat a karate vizsgákhoz szükséges gyakorlatokból, „katákból”. Felkészítettem arra is, hogy ezek a fiúk lehet, hogy össze akarják majd mérni erejüket vele és lehet, hogy kihívják verekedni. Megkérdeztem tőle, hogy mindezeket tudva is szívesen jönne-e? Ő örömmel vállalta.

Irma levezetett egy rövidke karate edzést. A legegyszerűbb feladatokat is nehezen bírták azok a fiúk, akik folyton az erejüket fitogtatják s állandóan verekszenek.

Utána fekvőtámaszt végeztek a kislánnyal erőpróba-ként... Közülük a legtöbbet Andris bírta lenyomni — 38-at. Andris túlkoros, hisz 11 éves letére még mindig harmadikos. Irmától ötven fekvőtámaszt vártak el. Mi azt mondtuk, hogy ebbe ne menjen bele, hiszen ez irreálisan sok, még egy férfinak is dicsőségére válna. Ő azonban lenyomta az ötven fekvőtámaszt. Állandóan erről kérdezték, hogy meg tudja-e verni azokat a fiúkat, akiktől ökfélnek. Nem értették, amikor Irma azt mondta, hogy ő nem szokott verekedni, mert sem nem ad rá okot, sem nem provokál ki olyan helyzeteket, hogy verekednie kelljen.

A fiúk kérésére kiállt velük verekedni. Előtte tisztáztuk azt a szabályt, hogy a karatében az ütéseket nem szabad „bevinni”, nem lehet a küzdőtárhoz hozzáérni. Látzólag elfogadták ezt, de amikor megérezték, hogy Irma ügyes, fürgé mozgásával és persze tudásával ki tud védeni mindent, megint elvesztették önuralmukat. Bebizonyosodott az, hogy ezek a gyerekek a kudarcot nem képesek elviselni, rögtön a szabályok megsértésével reagálnak.

Fejlesztő osztályba (ebben az iskolában nem egy van), olyan gyerekeket helyeznek, akik tanulmányi eredményükben, szociális magatartásukban, az életkori normáktól eltérnek. Ezt a szakirodalom POS-nak, (GYERMEKKORI PSZICHOORGANIKUS SZINDRÓMÁNAK) nevezi. Ez nem azonos a szellemi fogyatékkal! Ez a fejlődő központi idegrendszert ért különböző behatásokra vezethető vissza. A probléma általában akkor válik „nyilvánvalóvá” ha a gyermeknek teljesítenie kell (óvodában, de főleg iskolában). Ezeknek az igényeknek a POS-gyermek azért nem tud megfelelni, mert „másfajta” idegrendszeri működése teszi ezt számára lehetővé. Nem tudják a koruknak megfelelő szintet nyújtani tanulásban, koncentrációban, észlelésben. Az alapzavarokhoz gyakran társulnak még bizonyos részképességzavarok (olvasás, írás, számolás gyengesség..) is.

### 2.-3. foglalkozás.

**Célunk,** hogy a nagy egészen belül mindenki aláljon magának erejéhez, türelméhez, kitartásához, fantáziájához méretezett feladatot. Segíteni tudjunk abban, hogy ezáltal minden gyerek sikerélményhez jusson és mindenki a saját bőrén érezze, hogy a másik nélkül nem boldogul. Folyamatosan módja legyen társa segítésére, élje meg saját fontosságát, hasznosságát. A karate témát időbe, térbe helyeztük, fantáziájukra bízva a játék kibontását. Kitálatunk egy fiktív játékot: Ezt mondtuk nekik. Véletlen folytán hozzánk került magnószalagra „TITKOS” üzenetet kaptunk. A titkos üzenetet megfejtettük. Így hangzik: „A Földön lehetlenné vált az élet. Minden földrészen fegyveres harcok dúlnak. Az emberiség veszélyben van! Szeretnénk egy szebb világot létrehozni, de itt ez már lehetetlen.

Tudós Társak! Rajtunk a sor. Fantasztikus technikai tudás van a birtokunkban, élnünk kell vele!

Hívunk benneteket a tanácskozó terembe. Még ma meg kell alkotnunk egy új bolygó tervét, hogy mielőbb átmenthessük az emberiséget oda. Figyeljétek a jelt, és gyülekezzetek a kijelölt helyen!"

Mindenki benne volt a játékban. Izgatottan készítették tudós névjegykártyáikat. Ez idő alatt bújtak egy másik figura bőrébe. Ilyen professzor nevek születtek: NIMAND, DZSERI, VASEK. Megtörtént az átváltozás. Egyenként foglalták el helyüket a tanácskozó teremben, kézfogással üdvözölték egymást, mindenki (a tanárok is) magázódott, s egyenrangú lett.

Elkezdődött a tanácskozás. Szakértőként magyarázták: Miért és hol célszerű az új bolygónak elhelyezkednie? Milyen védőburkot kell közé építeni. Már a védőburok is az Ő ötletük volt, melyet a Földön keletkező szennyezett levegő új bolygónkra való bejutása ellen kell létrehozni. Hogyan jutunk át az új bolygóra? A többrétegű levegőszűrő ötletétől, egyszerűen a szánkat tátottuk. Rajzoltak és magyaráztak, a többiek pedig kérdéseket tettek fel. Elgondolkodtunk azon, mitől is olyan makogók és bizonytalanok a tanórákon? Sokan inkább meg sem szólalnak, nehogy butaságot mondjanak, s így legyenek a csúfolódók célpontjai. Inkábbrosszalkodnak, s magatartásukkal vonják magukra a figyelmet, mert szívesebben „bohócok”, mint buták.

A tudós szakértők vezetője, az egyik tanár a következő szöveggel folytatta az órát:

... „Elégedett vagyok munkájukkal. Különösen jelentős segítséget jelentett számunkra a Föld levegőjének megszűrésére kidolgozott módszer, az új bolygó és az átszívárogató alagút védőrendszerének és az orbolygók megőrsítései megalkotása.

Ezúton mondanék köszönetet érte és elküldöm legkedvesebb csemegémet, legújabb találmányomat a PEZ szeletet. Kívülről csoki a bevonata, de a töltelékben már megtalálható az új világ kiváló tápláléka a DEZIXO LIBELIN nevű növényi zuzalék, amiből elő lehet állítani húsféleséget, de porrá törve lehet a kenyér alapanyaga is.” A kísérőlevél titkosírással volt írva, közös megfejtéséhez meg kellett találni a „kulcsot” és csak azután kósolhatták meg a földönkívüli csemegét.

## LELKES ÉVA

### EGY AUTENTIKUS ESET

— Részlet egy svéd-magyar drámapedagógus könyvéből —

*Lelkes Éva Én így tanítok című könyvét a Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet adta ki 1991-ben. Ebből közlünk egy fejezetet. A szerző „kreatív konfliktus-megoldásnak” nevezi módszerét, amellyel osztályközösségek életét zavaró, személyes ütközésekből származó problémák elrendezésére tesz kísérletet. A drámapedagógiát ő is úgy tekinti, mint a személyiségfejlesztés eszközét, szocializáló tevékenységet. Munkájához videokamerát használ, amellyel mindent rögzít, és amelyet a gyerekeknek lejátszik, s ha szükséges újraforgat. Abból indul ki ugyanis, hogy a gyermek ezáltal tükröben látja magát, melyet törölhet is, de másként módosítva újra megjelenhet benne.*

*Lelkes Éva Svédországban Stockholm egyik külvárosában dolgozik, Täbyben, ahol a polgármesteri hivatal kulturális osztályának munkatársa. Drámatanár, aki hat általános iskolában vezet kötelező tantárgyként tanmenetbe iktatott drámajátékot.*

Egy autentikus esetről akarok beszámolni, hogy jobban meg tudjam értetni, mit nevezek „kreatív konfliktus-megoldás”-nak.

Majd GAEB (a másik tanár) egy titokzatos földönkívüli professzor újabb fontos feladatot adott, melyekről vitaanyagot kellett készíteni. Milyen állat és növényvilágot képzelnek el az új bolygón? Hogyan működnek a kiépülő táborok? Milyenek legyenek a lakóhelyek és települések? Milyen legyen a közlekedés? Néhány ötletük megmelengette a szívünket: Az egyik „tudós” kisfiú azt javasolta, hogy a rózsát feltétlenül telepítsük át, mert az az anyukája legkedvesebb virága.

#### 4. foglalkozás.

Célja az igazi önfegyelem, kitartás és összmunka megérettetése.

„Elérkezett az utolsó megmértetés ideje. GAEB professzor jelen lesz és ő bírálja el, ki elég kitartó, pontos, fegyelmezett ahhoz, hogy az új bolygón helye lehessen.” (Hatalmas táblán pontosztunk). Minden feladat teljesítésével lehetett pontot szerezni, de veszíteni is. 1. feladat: Észrevétlenül megközelíteni a termet (ez volt a belépő azon a folyosón, ahol máskor örjögve rohagáltak, most lopakodva, néha csendben jöttek végig).

2. feladat: Vakvezető játék. Különböző akadályokon kellett társukat a terembe átvezetni.

3. feladat: Egy képzeletbeli rúdat átugrani, úgy hogy megőrizzék bokájuk épségét.

4. feladat: Erőgyakorlat, az önvédelmi sportokban szereplő alapállás, melyet egy percig kell tartani.

5. feladat: Kulcslopás — ügyességi gyakorlat — pissenés nélkül.

6. feladat: Vészhelyzetben „futás a sötétben” ütközés nélkül.

A feladatokat egyenként kellett teljesíteni, s minden gyakorlatot értékelés követett. Volt akinek nem sikerült, de természetesen lehetett javítani. Önkéntes jelentkezéssel társuk helyett is megcsinálhatták a feladatot, s így az is megkaphatta a pontokat. Talán az volt a legcsodálatosabb, ahogy egy emberként segítettek egymáson. Még annak a kislánynak is segítettek, akivel a nap minden percében elutasítóan viselkedtek.

Így mindannyian átjutottak az új bolygóra, bizonyítottak önmaguknak, s tanítóiknak.

Az eset, amiről szó lesz, egy egyszerű kiközösítés. Nemcsak azért választottam ezt, mert viszonylag rövid idő alatt szerencsés megoldást nyert, hanem azért is,

mert nemcsak tipikus svéd probléma, hanem a világ bármelyik osztályában előfordulhatna. Egy fontos eseményt képvisel egy érzékeny korban.

A szereplők tizenegy évesek. Ez az a kor, amikor a gyermek énje még mindig könnyen befolyásolható, de a csoporthoz tartozás életének már nagyon fontos részévé válik.

Ezt az osztályt évek óta kis rivalizáló és állandóan változó csoportok egymást gyötrése jellemzi. Különösen a lányok között, ahol minden új csoportképződésnél néhányan kívül maradnak és szenvednek ettől.

A lánycsoportnak nincs igazi, csak alkalmi vezetője. A gyerekek pletykálnak egymásról, a pletykák igazságtartalma vitatható.

A helyzet akkor vált akuttá, amikor Malin egy napsírvaszaladt el az iskolából. A kislány órák múlva, kétségbeesve, az utcáról hívta fel a munkahelyén az édesanyját, azzal a szöveggel, hogy ő nem bírja tovább... Az anyja azonnal kapcsolatba lépett az iskolával.

Malin összeroppanásának hátterét senki sem ismerte. Ekkor mozgósítottak engem, hogy próbáljam kideríteni és megoldani Malin problémáját.

Első feladatként a gyerekek levelet írtak egy képzelt barátjukhoz, melyben beszámoltak az osztály életéről, arra voltam kíváncsi, hogy észlelik-e, látják-e, hogy egyáltalán van problémájuk. Minden gyerek tudott róla. Ha mást nem, de minden levél megemlítette, hogy Malin elszaladt az iskolából.

A következő feladat közös volt. Egy hatalmas csomagolópaóírt terítettem le a földre, és mellé tettem a szívárvány minden színében játszó krétacsomagot. Közösen készítették el az osztály relációs diagramját. Minden gyereket más-más szín képviselt, sorban rajzolták fel saját magukat a fehér papírra, majd vonalat húztak azokhoz, akikkel barátkoznak. A kapcsolatok, mint színes háló, úgy váltak láthatókká.

Mit mutat egy ilyen diagram? Ebben az esetben azt, hogy nemcsak Malin, de Helena és Annmarie is kívülrekedtek a közösségen, hiszen hozzájuk sem vezettek szálak.

A görög mestert, Szókratészt tartják a modern pszichológia atyjának. Szókratész mindig a legegyszerűbb kérdésekkel kereste az igazságot. Tudta, hogy az ehhez vezető úton a legfontosabb lépés az, hogy tudatosan vélekedjünk önmagunkról, és másokkal szembeni viselkedésünkről.

Az ő módszerét használtam.

A gyerekeket körbe ültettem, s azt kérdeztem, mit gondolnak, miért nem vezet egyetlen szál sem Helenához, Annmariehoz és Malinhoz.

Egy egyszerű „miért”-tel elkezdődött egy nagyon komoly beszélgetés, aminek az volt a tartalma, hogy milyen elvárásai vannak az embernek a pajtásaival szemben. Hogy milyenek legyünk és milyenek ne legyünk egymáshoz.

Aztán két csoportra osztottam őket, ügyelve arra, hogy a legnépszerűbbek és a kiközösítettek ugyanabba a csoportba kerüljenek.

Az első improvizáció feltárta, hogy Malin minden szünetben aggódalmasan sorra kérdi pajtásait, hogy játszhat-e velük. Azok a háta mögött összenéznek, s minden alkalommal nemmel válaszolnak.

Amikor Malin megnézte az improvizációját a TV-n, elhatározta, hogy ő ezentúl bizony soha többé nem fogja megkérdezni, mert úgyis tudja, hogy mi lesz a válasz.

— Tudod mit, Malin, játsszuk el ezt a jelenetet úgy — javasoltam — hogy te nem kérdezel semmit, de részt veszel a többiek játékában.

Eljátszották. A helyszín egy „mintha” ugrókötélverseny volt. Malin a többiekkel együtt ugorhatott, sőt, ő ugratta át legtöbbször a nemlétező kötelet.

Megint megnéztük a produkciót. Malin egy azonnali sikerélményt kapott, egy „mintha” sikerélményt, de mégis. Amikor nem nyafogva kérdezte a társait, hogy játszhat-e velük, akkor azoknak eszükbe sem jutott kiközösíteni. Hiszen nagy különbség van a között, hogy valakit aktívan kitaszítanak, vagy csak rossz szokásból nem fogadnak be. Egy sztereotip kérdésre könnyebb nemmel válaszolni, mint agresszíven támadásba menni.

A következő beszélgetésünk témája a pletyka volt. Csakhamar kiderült, hogy legtöbbször Malinról pletykálnak. Például, hogy Malin megbízhatatlan.

Eljátszották azt a jelenetet, amikor egy téli reggelen Jessika és Mária mínusz húsz fokos hidegben az utcákon várta Malint, hogy együtt menjenek az iskolába. De hiába várták. Malin nem jött. Dühösekké lettek, hiszen átfáztak. Így indult útjára a pletyka, hogy Malin hazudós.

Amikor közösen megnéztük a jelenetet, Malin sértődött felháborodással közbekiáltott:

— Aznap beteg voltam!

— De telefonálni tudtál volna! — vágott közbe agresszívan Jessika.

— Hánytam — mondta Malin.

Csakhamar rádöbentem a legnagyobb problémájukra. Apró sérelmeiket elraktározzák, ahelyett, hogy ki beszélne azokat. Inkább kiközösítik egymást, sem hogy szembenézzenek a mindennapi tévedéseikkel.

— Te mindig hánysz — mondta Jessika rosszmájúan vádaskodva.

— Álljunk csak meg egy pillanatra! — javasoltam.

— Milyen érzéssel jön az ember az iskolába, ha tudja, hogy ott kiközösítik?

— Nekem minden vasárnap fáj a hasam — mondta Annmarie.

— Én rosszul alszom — válaszolt Helena.

— Minden nap hányingerem van — mondta Malin csendesesen.

— És hogy érzi magát az, aki rosszindulatú?

— Esténként mielőtt elalszom, gyakran gondolok arra, hogy esne nekem, ha én lennék Malin helyében — mondta Jessika.

— És örülök annak, hogy nem vagyok ... — tette hozzá.

— Beszéltél erről Malinnal? — kérdeztem.

— Nem, soha — válaszolta Jessika.

A videokamera szüntelenül dolgozik. Senkit sem zavar, megszokták.

A következő rögtönzés színhelye egy este Jessikáéknál.

Jessika, akinek gyakran van lelkiismeretfurdalása amiatt, hogy hogyan viselkedett Malinnal, elmeséli azt az anyjának, aki azt javasolja, hogy hívja fel Malint és kérjen bocsánatot tőle. Jessika húzódozik.

— Menj, hívd fel! — kiáltják be a többiek.

Jessika odamegy a „mintha” telefonhoz, és úgy csinál, mintha tárcsázna.

Malin felveszi a „mintha” kagylót.

— Bocsánat, hogy megbántottalak — mondja Jessika és vár.

Malin morog valamit, majd lecsapja a láthatatlan telefonját.

Amikor ismét a képernyő előtt ültünk, és Malin szembe került önmagával, elpirult és azt mondta:

— Milyen bután válaszoltam, és nagyon gyorsan újra akarta játszani szerepét, hogy ki tudja javítani önmagát. Majd új feladatot kapott.

A következő improvizációban Malinnak kell eljátszani Jessika szerepét, és Jessika kapta meg Malin feladatát.

Malin segítséget kért:

— Mi történik akkor, ha az anyja veszi fel a kagylót?

Fontos, hogy a gyerekek átéljék egymás érzéseit azonos helyzetekben. A szerepjátékon keresztül így ismerik meg egymás cselekedeteinek rugóit és problémáit, mint saját maguk által átéltet. Malin csakhamar belátta azt is, hogy felhívni a másikat, illetve bocsánatot kérni attól, akit megbántottunk, nem is olyan egyszerű.

Szókratész szerint az emberi rossz a legtágabb értelemben nem tudatos. Hiszen az ember csak azért választja a rosszat, mert nem tud a jóról, vagy azt hiszi, hogy a rossz a jó. Minden ember alapvetően jó akar lenni, csak nem mindig tudja, hogyan kell jól viselkednie.

Az ilyenféle konfliktus-megoldó órákon elindul egy olyan folyamat, melynek során a gyerek megismeri önmagát. Szembenéz azzal, hogy viselkedésében mi a helyes és mi a helytelen. Önmaga jön rá a megoldásra.

Ezúttal így találta meg Malin a helyét a csoportban és Jessika meg a többiek így lettek kedvesebbek és megértőbbek egymással.

A versengő csoportok lassan-lassan megszüntek versengeni egymással. Év végére Malin, Helena és Annmarie is megtalálta a helyét. A háborút ezuúttal „lefűjtük”. De a minden drámaórát befejező szertartás egész évben emlékeztette a gyerekeket, hogy békét kötöttek. Minden drámaóra után körbeálltak, kezükből egy láncot képeztek és egyszerre kiáltották: „Dagen D” amit úgy tudok csak lefordítani, hogy „attól a naptól fogva”. Az élet állandó összeütközések sorozata. Ezek ellenére, vagy talán éppen emiatt, vagy ezért fejlődik az „emberi-én”, a „személyiség”.

Mégiscsak nagy ritkán beszélünk a konfliktusok szerepéről a személyiség fejlődésében.

Vannak olyan konfliktusok, amelyeket se feloldani, sem megoldani nem lehet. Ezt a gyermek egy egész életen át cipelheti magával. Vannak olyan konfliktusok, amelyeket a gyerekek egyedül kell megoldania. De vannak olyanok is, amelyekben a pedagógusnak segítenie kell, sőt szükségszerű is, hogy segítsen!

Itt elsősorban azokra a problémákra gondolok, ahol a fel- és meg nem oldott konfliktus nemcsak az egyént sújtja, hanem az osztály munkáját, fejlődését, életét is megzavarja.

a kreatív konfliktusmegoldás módszere lehetővé teszi, hogy az ilyen konfliktusokat feltárjuk, tudatosítsuk, enyhítsük, mégpedig úgy, hogy azok a gyermek, a közösség életében ne válhassanak traumatikussá.

## AZ ELSŐ LOVAG

— Drámaóra általános iskolásoknak —  
O' Neill-C. Lambert-A. Linnell ötlete  
nyomán készítette: Debreczeni Tibor

*Az angliai iskolában a tanár negyedikes tanulók részvételével vezette le a drámaórát, valószínűleg azért negyedikesekkel, mert az angol lovagkorról, lovagkori történetekről akkortájt tanulnak a kisdíákok. A magyarországi tanár is akkor nyuljon a témához, amikor a gyermekeinek már van ismerete a lovagi életről és szokásairól, a lovagi erkölcsökről, amikor a tankönyvben is szó esik erről. A drámajátékkal, melyet leírunk, természetesen nem az a célunk, hogy a lovagkorról szóló ismeretekben tegyük jártasabbakká a gyerekeket — ez persze eredménye lehet a foglalkozásnak —, hanem hogy erkölcsi érzékenységüket finomítsuk.*

*PEDAGÓGIAI CÉL: cselekvő részvétellel döntéshelyzetbe hozni a gyerekeket, hogy állást foglalhassanak erkölcsi kérdésekben, és alapot teremteni morális témájú, személyiségformáló beszélgetéseknek. Én magam főiskolásokkal dolgoztam fel a témát (nagykörösi és kecskeméti elsős tanítóképzősökkel), az itt leírtakban az ösváltozat és a saját gyakorlat tapasztalatai összegződnek.*

### A foglalkozás leírása

**A tanító (tanár):** Közli a tanulókkal, hogy szerepjátékos órát tervez az ő részvételükkel. Számítsanak rá, hogy ő is velük játszik. A tervezett lovag témájú játékban maga lesz a király.

— Ha a lovag témakörben a tanulók otthonosak, akkor rögtön belevághatunk a történetbe, ha viszont tájékozatlanok, jobb tisztázni velük, mik is azok a lovagi erények, hogy jószerével minden, ami a keresztény életfelfogás szerint is erény, az önfeláldozó bátorság, a hősiesség, a gyermekek és nők védelmezése, az elhagyottak gyámolítása, a hűség és jóság, a becsületesség, adott szó megtartása, a mértékletesség, az önfegyelem stb., szóval minden olyan emberi tulajdonság, ami napjainkban is értékek

tekinthető. Tisztázni lehet a bevezető beszélgetés során, hogy miféle olvasmányélményeik vannak eme eszményekkel kapcsolatosan, és szólni lehet Arany János Toldi trilógiájáról, s arról, hogy miként élnek tovább a magyar lovagkor ideái a magyar reformkorban, a romantika idején Katona Bánk bánjában, Jókai regényeiben. (A kollégák figyelmét felhívjuk a témával kapcsolatosan J. Hui-zinga A középkor alkonya c. könyvére.)

**A tanító (tanár):** Hogy a gyerekek az óra más minőségéhez szokjanak, interakciós helyzetgyakorlatokat játszik velük. Olyanokat, amelyekkel nemcsak az eljövendő foglalkozás dramatikus voltát érzékelteti, hanem a témáját is. Odamegy a gyerekekhez. Az egyikhez így szól: „Kérlek, jó ember, segíts rajtam, rablók támadtak meg az úton, és kifosztottak.” A gyerek reagál: „Mit sze-

retnél?" A többiek is rájönnek, hogy segítségkérésről van szó. Támaszt vár a kifosztott ember. Egy másikhoz így szól: „Fogadalmam tiltja, nagyúr, hogy bort igyam veled.” Egy harmadikhoz: „Hátulról támadtál rám, te, gaz! Védd az életed, nincs kegyelem!” A tanulók általában „veszik a lapot”. Érzékelik az új minőséget, a tanító (tanár) most partnerük. Játsszik. A gyerek a kettős szerepet könnyen elfogadja. Segíti őt ebben az a bizonyos kettős tudat.

Eddig a hagyományos osztály keretben zajlott a játék, most fordulat áll be. A padokat a fal mellé tolják, s a gyerekek a székeikkel körbe ülnek. A tanár szertartásos mozdulattal középre helyezi a sajátját. Leül, majd feláll mint király. Hangja, stílusa, mozdulata királyian szertartásos.

**Király:** Üdvözöllek benneteket, dicső lovagok, ismerem hűségéteket, hallottam kiváló tetteitekről. Köszönöm, hogy hívásomra megjelentetek. Kardotokat kivonva kiáltuk: üdv a magyar honnak.

Fontos nap ez a mai. Ma jelölöm ki vezetőtöket, legfőbb segítőmet, akinek az „első lovag” címet adományozom. Kérlek benneteket, lovag urak, sorban egymás után ki-ki mondja el legemlékezetesebb lovagi tettét, ezzel is segítsen nékem, hogy a legméltóbb lovagra essen választásom.

— A király és a lovagok elfoglalják helyüket. Aztán szólni kezdenek. A gyerekek mint lovagok kitalálnak egy-egy hősi történetet, melyeknek ők maguk a főszereplői. Improvizálniuk kell, s ez bizony nem könnyű feladat. De lesznek, akik átveszik a tanító-király stílusát, hanghordozását is. A stílus lehet a közölnél archaikusabb. Lesz, aki nem szólal meg, ám a tanító (tanár) akkor se eshet ki király-szerepéből, ne rója meg a lovagot. Mindazonáltal az fontos, mit és hogyan mesélnek a lovag-gyerekek. A tanító-király kommentálhatja is a történeteket.

Itt jegyezzük meg, hogy a király többféle próbatételnek is kiteheti a gyerekeket: — Mutassák meg magukat szoborként, milyen tulajdonságot tartanak önmagukban a legfontosabbnak!

— Párokba állva alkossanak egy-egy ellenséges kettőst, amelyben az egyik ütni, szúrni akar, míg a másik védekezik, majd ezt alakítsák át a barátság emlékművévé.

— Adjon a király olyan feladatokat, amelyekben állóképességüket, koncentráció-készségüket kell bizonyítani. Mindezeknek alapján szülessék meg a döntés, s a legalkalmasabbra ruházza az „első lovag” címet.

**Király:** Próbátételeitek után immár meghozom döntésemet. Körbesétálok, s aki mögött megállok, és vállát megérintem, ő lesz az „első lovag”.

— A király körsétája szertartásos, az érintés is az. Majd a lovaggá ütés ritusa következik. A király előtt féltérdén az „első lovag”. A király az „első lovagot” jobbára ülteti, aki így fogadja a többiek köszöntését.

Ha a tanár úgy gondolja, királyi szerepkörében indokolhatja is döntését, hogy miért éppen arra a lovagra esett kiténtető választása. A történetek elemzése a lovagi cselekedet szempontjából fontos lehet. Én eszerint jártam el, bevált. De ha az idő kevés, el is maradhat.

Míg a köszöntés vagy a királyi indoklás zajlik, kopogás hallatszik kívülről... Fontos drámai változás előjele ez. A király kiküld egy lovagot, aki amikor visszajön, egy leve-

let nyújt át neki, és azt mondja (ez a lovag-gyerekek is meglepetés lesz): az ajtó előtt egy szegényesen öltözött idegen férfi ül, és ő küldi a levelet a királynak.

**Király:** Ki az aki ilyen országos jelentőségű ünnepségen zavarni merészel. Hadd olvassam fel előttetek a levelet!

— Megjegyezzük, hogy az ajtó előtt levő szegény ember egy másik pedagógus vagy nagyobb diák, akit a játék kezdete előtt kérünk fel a szereplésre. Ám a gyerekek erről mit se tudnak. Szerepe néma szerep. Egy szót sem szól, de nem is távozik el. A levelet előzetesen a tanár írta meg, és azt veszi át a szegény embertől a lovag.

A felolvasott levélből kiderül, hogy a szegény ember a király egy régi vitéze, aki most kétségbeejtő helyzetbe került, anyagi romlásba, és kéri a király segítségét. Hivatkozik régi barátságukra.

**Király:** Első lovag úr, íme, itt az első feladatod! Intézd el ezt az embert! Küldd el, ne zavarjon! Jöjjön máskor, és egyébként tégy, amit akarsz!

— Az első lovag kimegy, aztán nagysokára jön csak vissza. A király türelmetlen, dühöng, majd amikor visszatér az első lovag, közli, hogy a feladatot teljesíteni nem tudta, a szegény ember nem megy el.

**Király:** Hibásan döntöttem! Parancsomat nem teljesítetted! Visszavonom kinevezésedet! Menjen a másik lovag, s ha ő sem ér célt, menjen a harmadik!

— A feladatot senki nem tudja megoldani, hiszen a mozdulatlanul ülő felnőttet a kisebbek nem tudják elmozdítani, de az is lehet, hogy nem is akarják...

**A tanító (tanár):** Kilép a királyi szerepből, és azt mondja: Elérkezettünk a játék végéhez. Átalakulunk beszélgetőké.

Most következik a drámaóra harmadik része, az úgynevezett **feldolgozási szakasz, a megbeszélés**. Az alábbi kérdések hangozhatnak el: Milyen király volt ő? Amit kívánt a lovagoktól, teljesíthető volt-e? Miért merhetett ez a szegény ember levelet írni a királynak? Lehet-e zavarni egy országos hatáskörű ünnepélyt? Helyesen döntöttek-e a lovagok? Igaza volt-e a királynak, amikor megbüntette az első lovagot? Tudnak-e hasonló helyzetet saját életükből?

A cél érdekében alkalmazott lépések:

— A játék **előkészítő szakaszában** két mozzanat volt fontos:

1. Információk a **gyermek témaismeretéről**.

2. A tanár improvizációs helyzetgyakorlatai a gyerekekkel.

— A **feldolgozó szakaszban**:

1. A tér szertartásos átrendezése.

2. A tanár szerepvállalása.

3. A próbatételek, melyekkel a kiskamaszokat bizonyításra készíti.

4. Ritusmozzanatok: az első lovag kijelölése és a lovaggá avatás.

5. A tanárkolléga szerepeltetése néma szereplőként.

6. Kiélezett konfliktushelyzetek teremtése.

— A **feldolgozó szakasz** egy fontos mozzanata: a megbeszélés során a tanulságokat a gyerekeknek kell levonniuk, és nem a tanárnak. A tanár rezonorként csak összegez.



## SZÜLŐ-GYERMEK JÁTSZÓTÁBOR OPPENAU BAN

*A jeles drámatanár, Nickel professzor nevéhez fűződik az a kísérletsor, melynek egyikéről, az oppenauról ismertetést közlünk Ambrus Éva értő közvetítésével. A szülő-gyermek táborozás tapasztalatairól szóló írást a Gyermekdramaturgia I című kézirat gyanánt megjelent füzetből vettük át. Úgy gondoljuk, eljön az idő, amikor a játék által egybekapcsolt generációs együttlétekre nálunk is gyakrabban kerül sor. Bucz Hunor és Boros Anni ilyen jellegű vállalkozásai is megerősítik, nem hiú ábránd, amit feltételezünk.*

*A játék mint összekötő kapocs; ez itt a lényeg. És játszani a családoknak nem csak táborban lehet.*

A kísérlet tárgya maga a család. Olyan eljárást kellett ehhez találni, melynek során rövid időn belül sok interakció valósul meg, s amely eljárás megismételhető, megváltoztatható, s amely legalább a család egy része számára mindennapi tevékenység. Kézenfekvő módon ez csak a játék lehetett. A játék, amelynek fontosságát időnként elhanyagoljuk, s amelynek szerepe különösen elsikkad a családban.

El kellett játszani azt, hogyan élnek és hogyan élhetnek otthon a családban, kipróbálhattak olyan szerepeket, amelyek a valóságban már vagy még nem játszhatók el (pl. gyerek játszik felnőttet ill. fordítva). És itt vagyunk az eljárás lényegénél: végső módszerük a szerepjátszás lett. A szerepjátszás, amelynek nem a produkció a célja, hanem a személyiség kibontakoztatása, az önmegismerés.

A hat napos tanfolyam egy a várostól is különálló épületben zajlott le. Nyolcvan fő jelentkezett az újsághirdetésre, messze meghaladva az eredeti tervezést. A felnőttek megoszlása: 7 férfi és 26 nő, a gyerekeké: 22 lány és 23 fiú. A felnőttek nemcsak saját gyerekekkel érkeztek. Volt, aki a barátai gyerekeit is elhozta, de érkeztek intézeti gyerekek nevelőnőkkel és egyedülálló, gyermektelen fiatalok. Mint később kiderült, minden felnőtt rendelkezett már előzetes pedagógiai, vezetési tapasztalattal, illetve ilyen irányú érdeklődéssel. A játékvezetői csoport, melynek feladata főként a kiscsoportok irányítása volt, 7 főből állt.

A játékvezetői beavatkozás mértéke szerint négyféle tevékenységet végeztek a résztvevők:

1. Különböző akciók (pl. kirándulás) lebonyolítása önállóan csak végcél volt adott;
2. Játékok a nagycsoportban (Irányított, apró lépésekre lebontott tevékenység);
3. Játékok kisebb csoportokban (A nagycsoportban felvetett ötletek kötetlen, alkotó jellegű továbbjátszása);
4. A kiscsoportonként kialakított „produkció, azaz szerepjáték gyakorlása és bemutatása (Önálló, kreatív tevékenység).

Szigorúan ügyeltek arra, hogy a hat fős kiscsoportok között ne jöhessen létre rivalizálás, éppen ezért igyekeztek a nagycsoportos foglalkozásokra helyezni a hangsúlyt, s kiküszöbölni a versengést, a teljesítmények mérését és összehasonlítását a produkció jellegű előadásoknál.

A nagycsoport játékaiban mindenki részt vett, egy játékvezető segítségével. Formailag ezek a játékok a/ interakciós játékok — pantomim, tükkör-pantomim, vakjáték stb.; illetve b/ szerepjátékok bábjáték átvezetéssel.

Az interakciós játékok célja a feszültség feloldása. A feszültség abból adódott, hogy gyerekeknek felnőttekkel, illetve felnőtteknek gyerekekkel kell együtt játszaniuk. Nehezebb dolog volt a felnőttek „tartásának” feloldása. Ezt a célt szolgálta a következő szellemes játék: A felnőttek a terem közepén „sövényt” alkotnak, a gyerekek ezen kell átjutniuk, s közben azt kiáltják: 'Vigyázz, tüske!' — aztán ugyanez fordítva. Az ilyen „felhangoló” játékokat egészen nyugodt, csendes pantomimikus ill. vakjátékok követték. Ezek segítségével könnyen lecsendesíthetünk egy mégoly fegyelmetlen gyerekcsoportot is. Pl.: Körben állunk, kézen fogva. Behunyjuk a szemünket. Most így „vakon” alakítsunk ki ebből a körből egy nyolcast, egy csillagot stb.

A nagycsoporton belül kaptak a résztvevők impulzusokat a szerepjátékokhoz, amelyeket aztán a kiscsoportokon belül játszottak el. Az interakciós játékok után — amelyek főként mozdulat-játékok, tehát nem verbálisak, — meg kellett találni az átvezetést a szerepjátékokhoz, melyek nagyon is igénylik a szóbeli megnyilatkozást. A rögtönzés során a játékosnak saját véleményét kell elmondania. Így választották a bábjátékot a szerepjáték bevezetőjének. Rendkívül egyszerűen oldották meg: csomót kötöttek egy kendőre, azt ráhúzták a kézre, s aztán egy felfordított szék mögött, az arcot eltakarva a bábu mondhatta a magáét, s a szereplő jótékonyan mögéje húzódhatott.

A kiscsoportok személyi szimpátia alapján alakultak ki, a szervezők csak arra ügyeltek, hogy minden csoportban egyenlő arányban legyenek felnőttek is. A kialakítók végül is a gyerekek voltak.

A kiscsoportokon belül elsősorban szociodramatikus játékokat játszottak, az együttélő csoportokból adódó vagy a csoporton belüli problémák játékos feldolgozásával. A felvetett problémák lehettek az oppenauri életre vonatkozóak, de lehettek otthoniak is.

Tapasztalat: a gyerekek sokkal oldottabbak a játék ideje alatt. Ők lettek az irányítók, a felnőttek játéka visszafogottabb volt s főként szóbeli megnyilatkozásokra korlátozódott.

Az összes résztvevőt megmozgató akciók, ezek a szinte irányítás nélküli közös cselekvések, többféle célt is szolgáltak: fokozták a társaság közösséggé formálódását; fejlesztették az egyéni megfigyelőképességet, a tájékozódni tudást; közvetve le lehetett mérni rajtuk, mennyire vált készséggé az interakciós gyakorlatok során elsajátított ismeret.

Ezek az akciók tulajdonképpen pontosan körvonalazott céllal rendelkező közös túrák voltak. A megadott feladat összefogta a résztvevőket, s nem hagyta, hogy kis beszélgető csoportokra essen szét a közösség.

Első kirándulás: Feladat: a közvetlen környéken gyűjtsenek érdekes természeti tárgyakat, leveleket, köveket, gyökereket. Rajzoljanak vázlatos rajzot pl. az egyik házról úgy, hogy a rajz alapján később meg lehessen találni azt a helyet, ahonnan lerajzolták.

Második kirándulás: Feladat: Egy közeli kőbánya szikláit kell kifesteni; (Szabad, kötetlen festés, a fantázia szabad kiélése)

Harmadik kirándulás: Feladat: Egy másik csoport rajza alapján meg kell keresni azt a nézőpontot, amelyből a ház vázlatos rajza készült.

Negyedik kirándulás: Célpont: A város. Ez a túra összegzés: használt-e a szeminárium, nyitottabbá váltak-e a résztvevők új kapcsolatok létesítésére?

DEBRECZENI TIBOR

## SZOCIODRÁMA TÁBOR MEZŐHEGYESEN

*Első ilyen kísérlet 1987-ből, máig érvényes tanulságokkal. A dolgozat akkor nem jelent meg. Sem a békésiek nem közölték, sem a KULTÚRA és KÖZÖSSÉG. Most, hogy újra olvasom, megdöbbenek, milyen ellentmondásokat, feszültségeket fedezett fel, kurta idő alatt az a színjátszóból álló társaság, olyanokat, amikről mostanában szokás elfeledkezni. Lehet, hogy azért nem jelenhetett meg? A mostani olvasónak azonban — a tartalmon túlmenően — a módszer leírása is érdekesnek tetszhet: hogyan jut el egy amatőr társaság a felgyűjtött szociális problémák konstatálásától a színjátékos feldolgozásig. Hogy ne felejtsem elöljáróban közölni: a táborlakók MEZŐHEGYES népet faggatták, s a szervező Fabulya Lászlóné volt. A most közölt dolgozat az eredeti rövidített változata.*

Árulkodjunk el mindjárt, hogy a mi táborunk (nem terápiás céllal) létrejött társulás, tehát, nem igazi szociodráma tábor. A fogalmat tágasabban értelmeztük, mint azt Moreno (a szociodráma megteremtője) nyomán a szakma hazai nagy egyénisége, Mérei Ferenc teszi. A pszichodráma-hoz hasonlóan ugyanis a szociodráma is gyógyítóeszköz, a csoportterápiában résztvevők számára. A mi táborunkban természetesen nem a táborlakók szociodramatikusságát vettük tervbe, hanem a társadalomét, pontosabban Mezőhegyesét; azt vizsgálandó, hogy milyen szociális problémákkal, ki nem mondott, megoldatlan konfliktusokkal küszködik, létezik az itt élő ilyen-olyan csoporthoz, réteghez tartozó állampolgár.

Mérei Ferenc, Moreno nyomán azt hangsúlyozza, hogy a szociodráma sosem az egyén, de mindig a csoport, a közösség tehát a társadalmi, szociológiai képződmény feszültségeit, problémáit jeleníti meg mégpedig a játékban résztvevő egyén érdekében, annak feszültségét levezető, tekintettel arra, hogy betegségét a társadalmi problémák okozzák.

A mi táborunkba pedagógusok, diákok, magukat kereső, különböző helyeken tevékenykedő magyar dolgozók kerültek, elsősorban azért, mert játszani és rendezni óhajtottak, úgy mint máskor, korábbi színjátszó táborokban.

Csak remélhettük, hogy őket is izgatja majd az új feladat; egy faluközösség tükrében felfedni a társadalom feszültség gócait, azt improvizatív módon feldolgozni és felmutatni azoknak, akiktől a mintát vettük. Természetesen tisztában voltam azzal is, hogy ez a művelet csak akkor sikerülhet, ha a csoportbéli kolléga a felfedezett

Feladat: a/ Különböző ismereteket kell szerezni a városról, melyek megszerzése csak úgy lehetséges, ha szóbaelegevődnek a városlakókkal.

b/ Cserebere játék lebonyolítása. Magukkal vitt bábut kell minél több tárgyra cserélni. (Nagyon jól sikerült, vidám játék lett belőle.)

A záró „produkció” szövegét, a szerepeket, a rendezést — az egyes csoportokra bízták. A megadott instrukció mindössze ennyi volt:

Adott két főszereplő: egy piros sapkás lány, és egy fiú, akinek állandóan teli vannak a zsebei. Testvérek. Közös jellemzőjük, hogy nincsenek mindig összhangban a világgal. Mi történik velük?

A szereposztás a gyerekek feladata volt, így aztán a felnőttek csupán epizódszerepeket kaptak, vagy kiszabott feladatuk szerint statisztáltak.

Minden produkciót értékelték, de minősítésre, „helyezések” kiosztására nem került sor.

problémák közül azt a jelenetet, azt az etüdet játssza el, amelyik őt magát is foglalkoztatja. Remélhettem, hogy így módon áttételesen benne is feszültségek oldódnak, mint az kívánatos a valódi szociodráma eredményeként.

Ha tehát pontosan akartuk volna megfogalmazni kísérletünk, kezdeményezésünk célját és módszerét, inkább azt kellett volna írunk, mondanunk: szociodramatikusság tábor.

Egy ilyen szociodramatikusság színjátszó tábor létrejöttéhez több tényező jelenléte kellett. Először is egy konfliktusokban nem szükölködő társadalmi korszak. Ez ugye adott. Aztán egy demokratikus háttér, hogy a feltárt problémák felmutathatóak legyenek. Ez, a tábor végére kiderült, nem adott, ugyanis a konfliktusokat feldolgozó improvizatív játékokat, életjátékokat, színjátékokat nem lehetett bemutatni a falu lakóinak, mégpedig a szervezői félelem miatt. „Ti elmentek, de én itt maradok a megyében.” — mondatott akkor. Kell aztán még egy alkalmas módszer, szociológiai érzékenységgel kérdezők, improvizálni képes színjátszók, és irányítók.

S aztán kell a település, a maga mindennapi életével, feszültségeivel.

### A település

A tanácselnök véleménye szerint az 50-es évek itt lelkes lázban teltek el, földet ugyan osztottak a volt cselédeknek, de azok visszaadták, vagy tsz-be tömörültek, mint mondta, kulák sem volt a faluban.

Ma is olvasható viszont ilyen utcanév, hogy Sztálin utca. Talán egyedülüként az országban. Riportereink kérdésére ilyen válaszok gyűltek be: „Ha a vezetésnek jónak

látja, hogy legyen, akkor így van rendjén". „Büszkék vagyunk rá!" „1956 után úgy döntöttek, hogy maradjon, maradt is." A mieink, akik mikrofonnal a kezükben, vagy anélkül beszélgettek az emberekkel, egymás után jelezték, hogy kényesebbnek tetsző témánál kikapcsoltatják a magnót. Többen menekültek „bölcességbe", mondván: „Ne szólj szám, nem fáj fejem." Volt, ki így beszélt a hívők híján bezárt tempolomokról: „Várjon egy picit, míg elmegy a szomszédom, tudja az illető párttag". És hányan közölték, hogy ők nem tudnak semmiről semmit, mígnem az egyik: „Üljön fel ide a bakra — a lovakat hajtotta meg — itt nem hall senki, s letagadhatom azt is, amit mondtam". Mesélte az állami gazdaság vezéreinek a történetét, meg emlegette a nevezetes vadászházban történt mulatozásokat, amelyekre a "fenti" elvtársak is le szoktak ruccanni. Kulissza-titkokat regélt, már ahogyan ő hallotta.

Mit tudtunk még meg? Hogy a nőknek nincs, vagy alig van munkaalkalmuk. Egy gyár kihelyezett melléküzemében, méltatlanul alacsony fizetésért, dolgozhatnak. Aztán, hogy a kórház, mint a megye elfekvő intézete „üzemel". Hogy megoldatlan a hétvégi orvosi ügyelet is. Egy központi megyei intézkedés hátrányos a községre nézve, mégsem tudják megváltoztatni, pedig a tanácselnök is vétőzött és még a falugyűlés is hallatta a hangját.

Beszélgettünk az orvossal és a katolikus pappal is. Ami szavaikból kitelett: „Az értelmiség szívesen él itt, mert a település szép, a civilizációs elnönyök vonzóak. Keresni is lehet. Ugyanakkor, — mondta az orvos — magán is érzi az elvidékiességet, a kényszerű hasonlást az élenjárók szemléletéhez és ízléséhez. A lelkesztől, de másoktól is hallottuk, hogy az evangélikus és református templom pap és hívek híján zárva van, hogy a katolikus hívők, ha nem nyugdíjasok, félnek templomba járni, inkább a szomszéd községben keresztelik meg a gyerekeiket, s a városokban kötnek egyházi házasságot stb. Elterjedt a „nikodémus" vallásosság, másként a titokban hívése.

Kiderült, hogy ellentét feszül a pedagógusok és a népművelők közt is. Az előbbieket ugyanis kapnak földjárandságot; kukoricaföldet, ahol címerezhetnek, az utóbbiak pedig nem. A címerezők szerencsések, ily módon 40.000 Ft kiegészítő jövedelemhez jutnak. Emlegették, hogy az állami gazdaság deficites, hogy a nagyhatalmú vezérigazgató nyugalomba vonulása után furcsa kimenettelű csatározás folyt az utódlásért. E faggatózásunkra senki illetékestől nem kaptunk konkrét választ.

Később kerültünk csak ki néhányan a majsorságokba. Lepusztult régi épületeket láttunk, és cselédházakat, s a cselédházakban szánnivaló szerencsétlen öregeket. Ez a kép egy cseppet sem hasonlított a reprezentatív fogadóhoz és étteremhez, az európai színvonalú luxushoz. Minden településen lehet látni a különbséget, a jólét és szegénység ellentéteit, de olyan élesen mint itt, talán sehol.

Azt mondták, hogy 1956-ban itt nem történt semmi. Aztán kezünkbe került egy 1957-ben kiadott „fehérkönyv", az „ellenforradalmárok garázdálkodásáról", akik — olvashattuk a műben — mi mindent megcselekedtek volna, ha több idő áll rendelkezésükre.

### A csoport

A tábor lakóit — 18-an voltak — szakszerűen szólván, informális csoportnak tekinthettük, mivel önkéntes döntés alapján jelentkeztek, s mert az individuumok szempontjából fontos tevékenység, a színjátszás volt érkezésük legfőbb motiváló tényezője. A csoport tagjai

bármilyen mértékű lehetett is a kötöttség, — szabadnak érezték magukat, s a közösségi létezész szubjektíve mint kötetlent élték meg. Mutatta ezt az is, hogy senki nem távozott el a táborból, noha megtehetette volna.

Amikor egy csoport működésének az időtartama szűkreszabott, szerencsésnek mondhatja magát a vezető, ha csak elvétve akad köztük, befeléforduló, magányos. Ellenkező esetben többet kell foglalkoznia azok személyes életével. Informális csoport nem létezik anélkül, hogy létre ne jöjjenek a különféle kapcsolódások, ahogy a szakirodalomban olvashatjuk, a pár; hármas; zárt négyes; lazaszálú, meg az ún. személyközi kapcsolatok. Így nevezik a vonzások és lazítások, a kötődések és távolodások megannyi változatát, a szeretet megnyilvánulásától a féltékenyséig, az uralkodni vágyástól a hódolat kifejezéséig.

Jómagam nem emlékszem, hogy lettem volna olyan táborban, amelyikben ennyire nyíltan és élesen fogalmazódtak meg az indulatok és a más vélemények, de olyanban sem nagyon, amelyikben oly nagy tűrőképességgel viselték el a másikat.

A csoport nem lett közösség. Ha minden feltétel adva lett volna, ennyi idő alatt, akkor sem válhatott volna azzá. Mégis, az utolsó napokban, már feltűnedeztek azok a jegyek, amelyek jelezték az odafigyelnőnek, hogy tartós együttlét avagy visszatérés esetén azzá válhatnak, közösséggé. (Amikor már a végső összegezésre készültünk, a bemutatkozásra, a megmutatkozásra, akkor mindenki egyre jobban közelített a másikához, többen szerették egymást, mint korábban.) Az egyéni érdekek — tapasztalhattuk — háttérbe szorultak, szinte érezhetőnek tetszett a közös erőfeszítés: önmagunk és ellendukkereink legyőzése árán is fel kell mutatnunk alkotó munkánk eredményét.

### A munka menete

Az első három napon a problémákat rögzítettük, a fiatalok ismerkedtek a lakosokkal, beszélgettek, riportokat készítettek, s amit lehetett magnóra, képmagnóra rögzítettek, a negyedik naptól ekként alakult a program.

Félórás lazító tréning reggel, utána — ebédig a közös improvizációs játékok készülnek, adott és hozott témára, etüd variációk zenére, hogy ezzel is előkészítsük a konkrét mezőhegyesi témák feldolgozását. Délután csoportmunka. Vacsora után pedig megbeszélés, vita, képmagnós felvételek megtekintése, az egész nap teljesítményének elemzése.

A konfliktusokat hordozó, s valamennyiünk előtt kirajzolódó témakörök közül nem egy nagy vitát váltott ki, esténként vagy a munka során gyakorta volt beszédtema. Ezek a következők:

- Mi az egyház szerepe a jelen társadalom körülményei között, különös tekintettel a lelki, pszichoszomatikus gondozásra? A hit szerepe az emberi életben és a társadalmi életben.
- Milyen esélyünk van a társadalmi-gazdasági kibontakozásra, ha a vezetők nem érzik a felelősség felvállalásának kötelezettségét, valamint a konzekvenciák levonását?
- A magyarság helyzete a határainkon túl. (Megtekintettük a Gyulai Várszínházban Sütő András: Álomkommandó c. drámáját, s ez indukálta a témát.)
- Fasizmus-e, ha egy kisebbségnek hátránya fakad abból, amiről nem tehet, tehát nemzetiségi létéből? Mit tehet az „anyaország?"

– Sztálin utca van Mezőhegyesen. Hogy is állunk a személyi kultusz időszakának iskolai tanításával, s az egész megítélésével? Rákosi miként úszhatta meg büntetés nélkül politikai gyilkosságait?

A napközben hallott, megélt konfliktus-helyzetek közül kellett választani; kit mi foglalkoztat legjobban, s úgy alakítani, hogy lehetőleg azok játsszák el az etüdot, jelenetet, akik hozták az alapötletet. Négy etüd a tanácselnökkel, az orvossal, a katolikus tiszteletendővel folytatott beszélgetés élményéből táplálkozott, ezekből forgatókönyv született. Jelenet, a pap tehetetlenségéről, aki nem tud mit kezdeni a templomfalat dobáló gyerekkel, aztán a tanácselnök szervilizmusáról, aki azt is megkérdezi a főhatóságától, hogy milyen zászlót kell kitenni az ünnepen. Az orvosról, akit lelkiismereti dilemmája sodor a rosszulébbe, az idős párttagról és feleségéről, akik között kibékíthetetlen az ellentét, mivel az egyik marxista, a másik hívő, mindaddig, amíg az asszony halála pontot nem tesz drámájukra.

Mimes jelenet is alkotódott. Az egyik zenére, a pantomim nyelvén, arról, hogy miképp viselkedik a kispolgár, a Kisz-titkár hivatalában és otthon. A másikat az ihlette, hogy elromlott a község kútja és zárva tartott a strand. Szellemes improvizáció lett mind a kettő.

Életjáték kerekedett néhány etüdből. A reggeli ABC-s sorbanállásból mindenekelőtt amely mindig más-ként sikerült, de mindig igazán. Egy másik izgalmas életjáték az állami gazdaság ebédlőjében zajlott, ahol étkezés közben négy pompás figura, a takarítónő, a nyugdíjas szaki, a Kisz-titkár, és az új vezér szeretője sziporkázó beszélgetéséből, — amely végig és mindig improvizáció — megtudjuk, hogy a megváltozott személyi kapcsolatok nyomán miként változik a hatalom, s milyen erők nyomják el a régit. (A takarítónő természetesen mindent tud, még azt is, hogy a Kisz-titkárt le fogják váltani, s ezt a funkciót a vezérigazgató szeretője kapja.)

A falu bolondja a kocsmában. (Ebből is remek improvizációs életjáték született.) A riportereink faggatóznak, kéri a bolondot, beszéljen. A bolond nem logikusan, de merészen politizál. A felszolgálónő és a többiek kitéssékelik a riportereket, azt hiszik ugyanis, hogy a bolond ellen akarnak adatot gyűjteni. A hatalom ellenében védik a hozzájuk tartozót.

Egy másik, majdnem abszurdra sikeredett, noha nem nélkülözötte a valós élményeket. A művelődési ház igazgatója és helyettese a padlószőnyegből szedi a bolhát, ugyanis nyugati delegációt várnak. Hívják a két beosztott népművelőt is, hogy jöjjenek segíteni. De ők nem, nem mennek az istennek sem, nem azért tanultak, nem ez a feladatuk — mondják. Ám jön a felső ellenőrzés, a két népművelőt azonnal kirugják, s ők ott maradnak hárman, a főhatóság képviselője, az igazgató és a helyettese, ott maradnak még pedig vakarózva.

Dolgozatunk elején leírtuk, hogy a tábor lakói az eredendő szándék szerint sem alkothattak hagyományos értelemben vett szociodráma csoportot, ugyanis elsősorban a település, s csak másodsorban önmaguk érdekében óhajtották felfedezni és eljátszani a megélt konfliktusokat.

Mérei Ferenc azt írja, hogy a szociodrámanak 3 fontos mozzanata van: előzetes beszélgetés a témáról, melynek nyomán a figyelem ráterelődik a konfliktusra, aztán maga az improvizatív játék, mely a játékosokra bízta, tehát kimenetele bizonytalan, végül pedig a játék utáni beszélgetés, a játékosok és a játékmester elemző tevékenysége.

Elmondhatjuk, hogy noha a mi játékaink nem terápiás célzattal készültek, a klasszikus menetrend mégis megtartott, főként ami a nyitó és záróbeszélgetést illeti. Ezekről az időt sosem sajnáltuk, hiszen a játszó számára ilyenkor született meg a felfedező élmény, az „ahá... élmény”, s nemegyszer ő maga is ekkor értette meg saját társadalmi problémáját, sőt helyzetét.

Mi azonban eredendő szándékunk szerint azt óhajtottuk volna, hogyha ez a felismerő élmény nézőinkben születik meg, amikor bemutatjuk a bemutatnivalót, azt amit ott születtünk, általuk, az ő segítségükkel. De hát erről le kell mondanunk.

A tábor feleidejében támadt az a gondolat, — mégpedig e sorok írójában —, hogy hozzunk létre színjátékot, mégpedig az epikus dramaturgia műfaja szerint. Vegyük alapul — mondtam a csoportnak — Wilder: A mi kis városunk című színművét. Játsszuk el úgy, ahogy mi látjuk, láttuk, gondoltuk és megéltük eme település életét, reggeltől estig.

Kialakult, melyik etüdnak a formáját csiszoljuk véglegesre, döntöttünk arról, hogy mi marad improvizáció gyanánt, s hol jelöljük ki a dramaturgiai súlypontokat. A szociológus társadalom felfedező izgalma átváltott a színész-dramaturg-rendező alkotói szenvedélyévé. Mindenki játszott, a riporter kislányok is, s legalább hatan rendeztek, vagy segédkeztek a rendezésben.

Valamennyiünket elkapott az alkotói láz, már az sem érdekelt senkit, hogy mi volt az eredeti élményforrás, háttérbe fakult ekkor a szociodramatikus indíték, egy foglalkoztatott valamennyiünket, egészében és részleteiben, jó színjátékot létrehozni, és azt a közönség előtt bemutatni.

Az utolsó napok egyikén derült ki, — említettem az elején — hogy az etüdotket félkész állapotban látva, meg a megbeszélésünket hallgatva, nem mernek közönséget szervezni és senkinek nem küldenek meghívót, aki interjúalanyunk volt.

Selérkezett az ünnepi pillanat, elkezdődött a játék, és siker lett. És taps.

Happy and? Az igazgatóhelyettes azt mondta: „Mégis csak kár, hogy nem kértük meg az illetékeseket, hogy jöjjenek el?” Ő ugyanis a színjátszásban nem talált semmi bántót. Eltűnődtem, vajh miért? Talán mert a narrátor szöveg a maga iróniájával, öniróniájával kioltotta a személyesség paraszát. Aztán meg azért, mert az alkotói folyamat során a szociodramatikus tényrögzítéstől eljutottunk az etüdhöz, s ami még ennél is fontosabb, a színjátékhoz; azaz a terápiás, a pedagógiai funkciótól az esztétikaiig; ismét másként az egyestől az általánosig. Mire a folyamat végére értünk, már a teljes magyar társadalom problematikája jelent meg, az a konfliktusokkal terhelt társadalomé, amelyben benne van a maga egyediségével, egyszersmind általánosítható tendenciájával Mezőhegyes is.

Úgy gondolom, minden olyan esetben, amikor szervezők, szakemberek azzal az ambícióval fognak az ún. „szociodráma tábor” kialakításához, hogy abban a csoporttagok és a település „terápiás” kezelésén, azaz a konkrét problémák felmutatásán túl, színjátékot is létre akarnak hozni, akkor nem kell félni sem a demokrácia hiányától, sem a vezetők érzékenységtől, mivel a munka folyamata szükségszerűen visz el az általánoshoz, az egyedintúlmutatóhoz, az esztétikai törvényszerűségekhez.

S mert a kép ily módon inkább absztrakt, mint konkrét, a közönség „felismerő élménye”, az a bizonyos „ahá élmény”, terápiás módon nem jöhetett elő. Mivel szín-

játékot hoztunk létre, a felismerés csak azesztétikum közegében születhetett meg. Másként ha az egész falu ott tolongott volna a bemutatókon, konkrétan akkor sem ismertek volna rá sem a tanácselnökre, sem a tisztelendőre, sem az orvosra, sem a falu bolondjára és konkrétan a problémákra sem. Áttételesen igen noha lehet, igazabbul.

Az egyik mezőhegyesi népművelő kollégával beszélgettem egy félév múltával, azt mondta, nem is volt az a játék olyan absztrakt. Mégis csak jó lett volna, ha eljönnek a vezetők és látják. A faluban ugyanis minden változatlan, mintha ott sem lettünk volna.

## GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS

### AZ ELSŐ FÉLIDŐRŐL

#### — A WEÖRES SÁNDOR ORSZÁGOS GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ TALÁLKOZÓRÓL —

A beszámolót saját és más kollégák tapasztalatai alapján írjuk. Így próbáljuk leszűrni azokat a tanulságokat, amelyek máris nyilvánvalóak.

Bizonyosnak látszik, hogy jelenlegi korszakunkban központi felhívás, szervezés és támogatás nélkül minden megyére kiterjedő kulturális megmozdulást megvalósítani nem lehet. Az elmúlt évben a DPM hasábjain még arról számoltunk be, hogy mintegy nyolc megyében bemutatkozási lehetőség nélkül maradtak a gyermekszínházak, nem volt, aki kezdeményezzen, nem volt, aki szervezzen. Társaságunk mostani felhívása eredményeként viszont most minden megye megrendezte gyermekszínház-találkozóját. Április 30-ig Csongrád, Szolnok és Bács megye kivételével már mindenütt lezajlottak a bemutatók. Tizenhárom megyében régi partnereink a megyei művelődési központokból, ők voltak a fő szervezők, a többi megyében most kellett megtalálnunk azokat az új embereket, akik szívügyüknek tekintik a gyermekszínház-találkozót. S ez nem kevés időbe telt. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szervezői munka során a gyermek érdeke jobban középpontba került, mint máskor. Nem zsúfolták agyon a programot, több helyen két napig tartott a találkozó, s így a gyermekek végignézhették egymást, s több helyen nekikvaló más látnivalóról is gondoskodtak. Ugyanakkor működtek még a régi beidegződések. 20 csoportot is „lezavartak” egy nap alatt. Megyei kollégáinkat dicséri, hogy több találkozót kisebb településen rendeztek, ahol a gyerekek összejövetele eseménynek számított. Talpraesett szervezőink megtanulják felderíteni az anyagi forrásokat, amiből kulturáltan megszervezhető a találkozók. Volt hely, ahol pénzsűke miatt csak oklevelet kaptak a gyerekek, s olyan is, ahol minden csoportnak hat ezer forint támogatás jutott.

Fontosnak tartottuk, hogy közöljük szakértő kollégáinkkal, akik zsűriztek egy-egy találkozót, hogy megértően és humanusan végezzék munkájukat. Figyelembe kell ugyanis venni, hogy — egy-két terület kivételével — az utóbbi fél évtizedben egyetlen egy megyében sem indítottak rendezői tanfolyamot, ahol a fiatalabb kollégák el-sajátíthatták volna a rendezés mesterségét. A gyermekszínház-csoportokat általában hölgyek vezetik, akikre az iskola mellett a család terhe is ránehezedik. Általában az a tapasztalat, hogy amikor eljutnak a fiatal anyaság korszakába, akkor abbahagyják a rendezést, még ha ta-

Kinek volt hát haszna ebből a tíz napból? Nekünk táborlakóknak, mindenképpen. Valóságismeretben, társadalomismeretben gazdagodtunk. A szakmai munkában erősödöttünk. Magyarságban és közösségi érzésben szilárdultunk. És hittünk megint valamiben; az alkotó munkánkban.

nulták is korábban. Egyébként tudnia kell a szakmabélinek, aki megfertőztetett drámapedagógiával, hogy még az esztétikai értéket nem hordozó gyermekprodukciónak is jelentős pedagógiai haszna van.

Ez persze nem ment fel az alól, hogy a hiányosságokat észre ne vegyük, és ne közöljük. Pedagógusaink olykor a legalapvetőbb rendezői ismeretekkel sincsenek tisztában. Egyik-másiknak még az ízlése is megkérdőjelezhető. Arra szoktak hivatkozni, hogy nincs megfelelő játszható darab. A művek szerzőit sem tisztelik, nem írják ki a nevüket.

Mindazonáltal mind a hagyományörző műfajban, mind a mesefeldolgozásban és a szociális fogantatású életjátékokban bukkantunk figyelemre méltó eredményekre.

Az máris nyilvánvalónak látszik, hogy feladataink közé kell, hogy tartozzék új műsorfüzetek megjelentetése, ill. a régi jó darabok újraközlése, továbbá szorgalmazása annak, hogy minél több helyen tartsanak rövidebb vagy hosszabb tartamú alapfokú rendezői tanfolyamot, s hogy enyárra már a Társaságnak is indítania kell egy kurzust.

Májusban kerül sor a regionális találkozókra. Nagy ambícióval készülnek rá kollégáink Veszprémben, Pakson, Szentendrén (Pest megye), Debrecenben és Lakiteleken. Abban reménykedünk, hogy a programban megfogalmazott szemléletváltás a gyakorlatban is realizálódik, azaz gyermekközpontú lesz, nem a verseny dominál benne, többféle játékos alkalom nyílik tapasztalatcserére. Szerencsések lesznek azok a gyerekek, ahol a szervezők a természetet is belekalkulálják az együttlétbe. Az elnökség egy húsz tagú „ad hoc bizottsággal” egyetértésben úgy döntött, hogy az Arany János Színházba tervezett gálát (döntőt) áthelyezi Lakitelekre. Egyrészt azért, mert a tervezett időben a színház renováálás miatt már bezár, másrészt mert Lakiteleken kevesebb pénzből lehet megszervezni, s harmadsorban azért, mert a Lakitelek Alapítvány jóvoltából ugyanebben az időszakban az említett helyen jelen lesz 25 határon túli magyar gyermek-együttes is. Fontosnak tartjuk, hogy az odaátról jövők lássák a mieinket, a legjobbakat is, s avégett is, hogy a mieink is találkozhassanak, barátkozhassanak a határon túli-

liakkal. A lakiteleki rendezők, szervezők az odaérkező csoportokat a környékbeli helyiségekben is szerepeltetik, Tiszasason, Tiszaugon, Tiszakécskén stb.

Befejezésül és ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy a Weöres Sándor Gyermekszínház talákozó a megyékben dolgozó kitűnő kollégáink nélkül nem jött volna

létre, mint ahogy nem jöhetett volna létre a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Közművelődési Alapjának anyagi támogatása nélkül sem. Köszönet mindenkinek, aki segített.

Monzák Péter — Kósa Vilma

## Pest megyei Gyermekszínház Talákozó

Hét együttest, kilenc produkciót láthattunk 1992. április 25-én az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának Marató utcai épületében. A díszterem szépen megtelt, a csoportok jó közönségei voltak egymásnak, mindvégig érdeklődő, szórakozó, színházszerű volt a légkör. Nem farkodtak a gyerekek a lelkes tetszésnyilvánítástól.

Nem feladatom e helyen az előadások minősítése, inkább csak néhány pedagógiai és művészetpedagógiai tanulság följegyzésére vállalkozom. Különös tekintettel arra, milyen eszközöket leshettünk el a rendezőktől, melyekkel bárki megpróbálkozhat, ha a gyerekek belső alkotóerejének felszabadítására törekszik.

A kartaliak mesejátékában (A király pantallója) maga a tanár úr (László Ferenc) játszotta a királyt. Tiszteletre méltó példamutatás, hisz tudjuk, hogy sok faluban még a gyerek „bohóckodását” sem sokra becsülik. Hasonló esetben viszont nem árt a nagy kamaszokat arra serkenteni, hogy ha mesejátékot játszanak, hagyományos színházi helyett kritikus emberábrázolásra, megfigyelésen alapuló figurateremtésre törekedjenek.

E korosztálynak jó önkifejezési formája az életjáték, jóllehet e műfajjal szemben már mi magunk — mint közönség — vagyunk igen kritikusak, hisz nics nehezebb, mint a hétköznapi életéről újat mondani. Bizonyosságul arra, hogy az életjáték csak akkor színpadképes ma már, ha van benne valami különös dramaturgiai ötlet, a vácszent-lászlóiak **Egyperces dráma** című produkciója szolgál (rendező Rágyánszky Zsuzsa). Az előadás akkor emelkedett a naturalista közhelyszerűség fölé, amikor a lányok anyáik **képzelt** osztálytalákozóját játszották el.

Az inárcsi kamaszok regénydramatizálással léptek színre. **Bambi**, a kis óz az ózek életét jellemző állandó fenyegetettségben cseperedik ifjú ózbikává. Ez az erdei misztériumjáték (legjobb pillanataiban azzá tudott emelkedni) megpróbált egy önmaga belső törvényei szerint működő világot teremteni a színpadon, melynek at-

moszférája önnön világának fenyegetettségére tudta olykor rádöbbsenteni a nézőt. Sajnos, színészi játékkal és rendezői ötletekkel nem tudja végig kitölteni Kovácsné Lapu Mária a széles dramaturgiai ívet. A továbbfejlesztetlen elemek szcenikai takarásával (világítás vagy egyéb eszköz) és lehetséges tömörítéssel sokat nyerne a produkció.

A Fóti Gyermekváros három produkciójának elemzésével betelne a papír (Pilinszky-versen alapuló etüd-játékot és két népmese-feldolgozást adtak elő két rendező (Kis Tibor, Majsai László) rendezésében). Mind a tragikus, mind a komédiai hangvételű előadásokban szíporakáltak a gyermeki egyéniségek. E ténynek nyilvánvalóan az a módszertani tanulsága, hogy ha tiszteljük a személyiséget, varázsolni is tudunk.

Az alsós korosztályt két — hagyományosan — kitűnő együttes képviselte. Bagon Fodor Mihály új elsős generációval fogott munkához. **Ki ölte meg Szunyog urfit?** címmel tulajdonképpen etüd-sorozatot hozott a bemutatóra. A produkció plasztikusan mutatta (a szakembernek) az alkotó munka lélektani felépítését, azt a folyamatot, melynek során a „rendes” gyerek eljuthat a „rendkívüli” művészi teljesítményig — a próbafolyamat és az egyes előadások során.

A Budakeszi Színház Száll a madár, száll az ének címmel — ha szabad ezt a műfaji megjelölést használni — sámánisztikus rítusjátékban jelenítették meg a rekonstruált magyar eredetmondát. Ha elfogadjuk azt a tételt, hogy az egyedi fejlődés megismétli az általánost, akkor ezek a gyerekek meggyőztek bennünket arról, hogy van az emberi fejlődésnek egy mitológikus szakasza. (Vezetőik: Bezeczy Erzsébet és Lukács László).

Summa summarum: amit láttunk, annak örülhetünk. Csak azt sajnálhatjuk, hogy mindössze hét gyerekegyüttes jött Pest megyéből.

Trencsényi Imre

## Gyermek- és diákszínház talákozó KAZINCBARCIKÁN

Immár idén másodízben. Mellékízekkel. Avagy hogyan válik szét szándék és megvalósítás. Legalább az eredetről: 1990. Szentes. Drámatanári kurzus. Voltunk egy Bácskai tanár úr vezette csoport. Egy akarattal elhatároztuk, nem hagyjuk annyiban. Évenként találkozunk valahol, csoportostul, kész vagy készülő produkcióval, játékkal örvendeztetve meg magunkat, tanulni egymástól. Szándékunk szerint. Így született az első. S idén ugyanez a vágy hajtott bennünket másodjára is oda. Öntevékeny kezdeményezéssel, a Város, a Drámapedagó-

giai Társaság, s az Országos Diákszínház Egyesület támogatásával. Elsősorban Klementné Bíró Anikó munkájának köszönhetően. De szinte függetlenül tőlünk, zajlott a fesztivál 1992. március 13-16. között.

Produkció produkciót követett ott fenn az Egressy Béni Művelődési Központ színpadán. A színvonallal sem volt semmi baj, de mégis. Megint csorbát szenvedett a szándék, a műhely-jelleg. Hajtós versengéssé változtatta a színházi környezet, a zsűri, a közönség.



Ami nem rossz önmagában; csak hogy merőben más, mint amit mi szerettünk volna. Elvesztette intimitását, őszinteségét. Sandaság költözött közénk. No, de sorjában. Ludanyi Attila polgármester úr megnyitóját követően a helybeli zenekolások ritmusjátékkal avatták be szívünket. A péntek este két előadást ígért: a házigazda Irinyi János Műszaki Középiszkola Diákszínpada nagyszerű musical-jével, a CSOKOLÁDÉHÁBORÚ-val, a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium III. drámai osztályának lányai a MACSKÁK egy betétdalával-táncával lettünk gazdagabbak. Másnapra beindult a nagyüzem. Íme a színlap: diákcsoport Dunaszerdahelyről. Kiváló, kevés eszközzel nagyszerű teret teremtő NEMZEDÉKEK-rendezés. AZ EMBERKE TRAGÉDIAJA a legjobb színjátszói hagyományokat követő (Toldi, János vitéz) humorral telt aranyra érett bolondozása a pápai Türr István Diákszínpadtól — Németh Ervin tanár úr színrevitelében és főszereplésével. Az egri Dobó István Gimnázium növendékei dr. Loboczkyné Hársas Ibolya tanárnő rendezésében a Szentivánéji álom Mestember-jelenetet majd a Tamási-novella alapján balladáivá stilizált, szép énekkel kísért SZÉP DOMOKOS ANNÁ-t mutatták be. A délutánt a FÓRUM SZÍNHÁZ (Vörösmarty Mihály Gimnázium) SZEMÉT-SÉG című

zenés darabja nyitotta. Írta és rendezte Gedeon Tímea. Diák Bálint Cintia a következő mű (Cocteau: Ma éjjel...) átdolgozó-rendezője is. Mindketten Székely-tanítványok. Pestről érkezett a Montagh-kör gyermekcsoportja is. Zenés játékok — DILIBUGI — zeneszerzője Gaál Tamás, rendezője Tóthné Petro Márta. A pápai diákok második produkciója az Adrian Mole Naplójából felidézett válogatás volt. A tavaly még főszereplő barcikai Kazai Henrietta csoportvezető-rendezője avanszált. Gyermekszínpada is zenés darabot választott, a HATALMAS SZÍNRABLÓ-t. Az est mélypontja a miskolci Déryné Színjátszó Kör színpadi megjelenése lett, a Képzelt riport (különben jól hangzó élő előadású) zenéjével vegyest.

Vasárnap, a zárónapon ugyancsak a helybeliek, a Polák Mihály Általános Iskola színjátszói arattak sikert rövid remeklésükkel: KÉSZ CIRKUSZ-címen. Vezetőjük: dr. Károlyi Lászlóné.

A legkisebbeket Rágyanszky Zsuzsa tanárnő vácszentlászlói gyerekei képviselték derűsre festett, a felnőtt-világot játékká szelidítő farsangi villanásaikkal. Köszönet a szervezőknek, köszönet Barcikának, köszönet az olvasónak.

Székely István

## Hagyományörző gyermekcsoportok bemutatója Jászkiséren

A Jászság legszebb művelődési házában a Makovecz Imre tervezte szépséges házban, JÁSZKISÉREN, Csete Balázs szülőfalujában népi gyermekjátékokat, néphagyományokat vittek színpadra 1991. december 14-én a hagyományörző csoportok.

Az „APÁRÓL FIÚRA” közösségi játékokon 13 csoport szerepelt, s a hatalmas ház telis-tele volt. Ott voltak: Jászapáti, Jászberény, Jászboldogháza, Jászárokszállás, Jászládány és természetesen Jászkisér lelkes pedagógusai, rendezői, muzeológusai, népművelői és a gyermekhad. Jöttek szülők, testvérek, érdeklődők, s a hangulatot emelte, hogy Makula Zoltán vezetésével ott volt a cigány néphagyományokat kítűnően bemutató Rác család apraja, nagyja: meséltek, táncoltak és persze muzsikáltak. Az egész bemutatót a családiasság légköre tette kellemessé.

Módrisné dr. Mihályi Ildikó, a nagyközség jegyzője köszöntötte a rendezőket, a megjelenteket, s örömet fejezte ki, hogy már második alkalommal sikerült a „gyűjtésből” előadást létrehozni. S bizony, mondom én, a kívülről, milyen jó volna, ha minden tájegység meg tudná mozgatni hasonlóan a tanulóifjúságot, s az apák-anyák ilyenképpen adnák tovább a játékokat, a szokásokat. Gál Ildikó tanárnő (Jászládány) néprajzos szakköröse — hat furulyás tanuló zenekísérete mellett — ráolvasó és kuzuzsló szövegekkel játszottak. S ha gondosabban ügyelnek a színpadszerűsége, a megfelelő hangerejű szövegmondásra, bizonyára sikeresebb lesz a produkció. De gyűjtésük értékes, s 14 szereplő örömet lelte a játékban. A jászkiséri 4. cések gyermekjátékai derűt, életkedvet sugároztak, s a gyerekek olyan természetesen játszottak, mintha nem is színpadon lettek volna. Dicséret érte Mihályi Angélnak, aki „betanította” a játékokat. Jászárokszállás két mesemondója tehetség. A Bolond Mihók című mesét Kaszab Edit adta elő, a Csörsz árka című pe-

dig Matus Gábor mesélte. A PENDZSOM elnevezésű tanyai szórakozás életképszerű volt, de még nyers, kidolgozatlan. Érdekes játékok jelentek meg, például a jakobzás, amit a drámapedagógusok is szívesen játszanak gyerekekkel, s talán nem is gondolnak arra, hogy réges-régi tanyasi, falusi játék ez. Faragó Jánosné szakkörvezetőt dicséri a bemutató. Nagyon szépek voltak a serdülő lányok, akik kilencen Csicsi baba tente címmel saját gyűjtésű gyermekjátékokkal léptek színre. Suskababával, helyi népviseletben kulturáltan énekeltek, s a körjátékok varázsával bűvölték a közönséget. Még a kissé hosszadalmas Ninive — játékot is feszült figyelem kísérte. Jászapáti gyermekkönyvtárosa, Mihályi Jánosné rendező remekelt a lányokkal. Jászboldogháza Betlehemes pásztorjátéka Bódi Margit tanárnő rendezésében ugyancsak élményt nyújtott. 27 gyermeket mozgatott a nagy színpadi téren, s csaknem mindig sikerrel. A gyűjtött szöveg színvonalas, érződött, hogy még élő hagyományt emeltek színpadra. A kényesebb ízlés talált volna csiszolnivalót, de az őszinte és lelkes játék feledtette a rendezői csetléseket, botlásokat. Jászapáti betlehemesét is sok-sok ötlet tette hangulatossá, ám a négy fiú, akik előadták, többször nem találták fel magukat a nagy színpadi téren. Hortiné, Bathó Edit muzeológus összeállítása volt a harmadik betlehemes játék. Gyönyörű subában jöttek a pásztorok, s az „öreg” már-már pogány hangulatot teremtett humorával. A „házigazdáék” viszont nem tudtak bekapcsolódni a játékba, s így a befejezés is suta lett. De mind a három misztériumjáték ill. betlehemes azt mutatta, nem is olyan régen még hozzátartozott a közösség életéhez, hogy házról házra járva szórakoztassák egymást. Ezt az elgondolást sugallta Balogh György és Rác György összeállítása is. Megőrizzük a székelyföld emlékét, hirdeti a cím. Szüreti mulatság köré csoportosították a dalokat, de locsolkodást, húsvéti szokást is bemutattak. Hadd írjam le

a kedves versikét: „Én vagyok a török, locsolkodni jövök, ha nem adnak hímet, mindent összetörök.” Jász Kisért öt csoport képviselte, de még nem szoltunk a CEFREVÁ-GÁST feldolgozókról. Azt a lányt csúfolták ki e játékkal a fiúk, aki farsang után sem ment férjhez. Rossz cserépedényt megtöltöttek rondasággal, s a lányos udvarra bevágták. Zárásul, mint már említettem, cigány néphagyományt adtak elő fergeteges sikerrel.

Igazi közösségi megmozdulás volt ez, ahol a felhívást közzétevők: Győri Jánosné, Darabánt Anna, dr. Gulyás Éva és Varga József örömet szereztek mind az előadónak, mind a nagyrdemű közönségnek. Az ajándékok is szépek, értékesek voltak.

Sikert kíván a III. alkalomra is.

Dr. Kósa Vilma

## A MAGYAR GYERMEKSZÍNJÁTSZÁSRÓL

*A dolgozat a Békéscsabai Európai Gyermekszínházi Találkozó bulletinjába készült.*

A gyermek játszik, így tanulja az életet. A magyar gyerek is játszik. És játszott, amióta csak beszéli ezt a magyar nyelvet. Napjainkban népi gyermekjátéknak nevezzük azokat a játékokat, melyeket a nép azaz a parasztok és polgárok gyermekei, teremtettek az évszázadok során a maguk gyönyörűségére. Hasonlatosak ezek a nyugat-európai népek népi gyermekjátékaihoz, amiben különböznek, az a kifejezésmód; a sajátosan magyar ének és táncos mozgás. A század első felében néprajzos szakemberek felgyűjtötték ezeket a népi gyermekjátékokat, mielőtt kivesztek volna. Az életforma változásával a játék is változik. A mai magyar gyerek ezeket már tanulja óvodában, iskolában, színpadon. Kiderült, hogy elemei beépíthetőek a gyermekszínházi játékokba és a drámapedagógiába is.

A régi pogány eredetű gyermekjátékok ott vannak — s ennek ezer éve már — a keresztény népi rítusokban is. A misztériumjátékokban is játszottak gyerekek, delétrejöttek az ünnepekhez kötődő dramatikus játékok is, mint amilyen a Jézus születéséhez kapcsolódó betlehemes. Napjainkra ebből is színpadi játék lett. Kimondottan nevelési szándék szülte, a XVI. századtól kezdődően, az iskoladrámákat mégpedig a protestáns és a katolikus piarista iskolákban. Kis és nagy diákok játszották ezeket, tanáraik irányításával. Comenius, a nagy pedagógus, amikor Magyarországon, a Sárospataki Református Kollégiumban tanított, nemcsak írt ilyen pedagógiai célzatú műveket, de egy teljes rendszert dolgozott ki a dramatikus nevelés hasznáról. A magyar drámapedagógusok éppen ezért, őt tekintik egyik szellemi elődüknek, példaképüknek.

Magyarországon a kötelező iskolai oktatás százhusz évre tekint vissza. Azóta beszélhetünk mai értelemben vett gyermekszínházi játékról. Ennek kezdetektől két irányzata honosodott meg. Az egyik az úgynevezett ünnepi műsor forma, amely elsősorban az előadóművészet elemeire épült; a versmondásra, szavalásra, a szavalőrúsrá, az énekekre, énekkarra és a néptánra, ezt nevezzük oratórikus formának is, a másik a realista jellegű színházi játék, mesejátékok, gyermekdarabok előadása, olyan művéké, melyeket mások írtak, s nem maguk a gyerekek.

Az ünnepi műsornak mindig volt társadalmi funkciója, hiszen ezek az oratórikus formájú alkalmi műsorok valamelyik társadalmi ünnepünkhöz kapcsolódtak. 947. leginkább a magyar szabadságharc ünnepéhez és leveréséhez, 1848 március 15.-éhez és 1849. október 6.-ához, a szovjet rendszer meghonosodása után pedig az oroszok bejövételéhez, az úgynevezett „felszabaduláshoz és ok-

tóberi szocialista forradalomhoz, november 7.-éhez. Most, hogy a szovjet csapatok kivonultak hazánkából és ismét polgári demokrácia van, újfent előtérbe kerül mindaz az ünnep, amely a nemzet szabadságküzdelmével kapcsolatos. Március Tizenötödike mellé az 1956-os magyar forradalmunk megünneplése.

A párt-diktatúrához kötődő ünnepi műsorokban sok volt a hamis pátosz, a gyermek számára nem illő szó. Szeretnénk elfeledni, hogy ilyesmire is rákényszerült a gyermekszínházi játékos.

Az úgynevezett realista jellegű gyermekszínházi játék mindig is népszerű volt, mivel a gyermek szeret alakoskodni, szerepbe bújni, a szülő, nagyszülő meg az osztálytárs szereti nézni a színpadi látványt. Az évtizedek során sok bugyuta didaktikus darab is színre került, de köztük gyermekeknek írt remeklések is. A rendezések is magukon hordozták a felemásságot. A pedagógusok többnyire leutánozták a professzionista színházakban látottakat, avagy átvették azt a fajta rendezési módot, de születtek esztétikailag értékes gyermekszínházi játékok is. A gyermekek számára mindig is voltak megmutatkozási alkalmak. Saját községükön kívül eljutottak a távolabbi iskolákba, de felléphetek regionális vagy országos gyermekszínházi fesztiválokon is.

Lényeges változás — szakmailag — 1972 óta tapasztalható. Ekkor kerültünk kapcsolatba a nyugaton már honos drámapedagógiával. A Népművelési Intézet szakembereinek irányításával és kezdeményezésére ekkortól indultak olyan szakmai tanfolyamok, amelyeken a pedagógusok megismerkedhettek a drámapedagógiai módszerrel, a gyermekszínházi játék sajátos dramaturgiájával, a jelzésséggel, az életjátékkal. Ekkortól indultak kurzusok gyermekszínházi rendezőknek, ekkor hirdettünk forgatókönyv pályázatot, ekkor került új, gyermek és nevelésközpontú koncepció a fesztiválok programjába és ekkortól születnek olyan gyermekszínházi alkotások, amelyek esztétikai mércével is mérhetőek, ekkortól szerepeltek magyar gyermekcsoportok külföldi fesztiválokon is, sikerrel.

Mi most a nagy változások korszakát éljük. E tekintetben is. Tanuljuk a demokráciát. S mindezt úgy, hogy az ország a diktatúra dősságát most nyögi. Kevés a pénz. A kultúrára is kevés. De azért szervezünk drámapedagógiai és gyermekszínházi tanfolyamokat és táborokat, meghívunk külföldi szakembereket, mi is próbálunk eljutni oda, ahol tanulni lehet. Pluralizmusban gondolkodunk a pedagógia területén is. A drámapedagógia bekerül a pedagógusképző felsőoktatásba. Társadalmasodik a drá-

**mapedagógia és a gyermekszínház, megyei és országos egyesületek jönnek evégből létre és minisztériumi alapítványból pénz is akad képzések és rendezvények létrehozására.**

1992-ben nagy költőnk nevével fémjelzetten országos felfutású gyermekszínház fesztivált hirdettünk. Ötszáz gyermekcsoport indult el a megyei találkozókra.

Az ország öt helyén, gyermekszínházban találkoznak egymással a jobbak és júniusban Lakiteleken a legjobbak és itt a határon túli magyar gyermekszínház csoportok is. Nálunk a drámapedagógia most van feljövőben. Ezért bízunk a gyermekszínház jövőjében is.

Debreczeni Tibor

## SZEMELGETŐ

Tanulmányozásra ajánljuk az ISKOLAKULTÚRA című folyóirat II. évfolyamának összevont 6-7. számát. Ebben található Zsolnai József és munkatársai által készített nagy lélektelű dolgozat. **A magyar közoktatás minőségi megújításának programja.** Az összes tartalmi fejlesztési feladatot a problémaháttér rövid összefoglalásával kezdik, ebből eredően határozzák meg a célkitűzést majd a fejlesztési programot. Kilenc kultúraterületet határoznak meg, s ezeken belül több az, ami a mi feladatainkkal szinte teljesen egybeesik. Kérjük olvasóinkat, küldjék el véleményüket az egészről vagy az egyes részekkel kapcsolatban. Továbbítjuk, felhasználjuk, közöljük.

Az ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE egyre több érdekes reformpedagógiai vonatkozású tanulmányt, cikket közöl. Az 1991/7-8. számban bukkantunk **Leveleki Eszter pedagógiai játéka** ismertető írásokra. A szerzők: Farkas Endre, Kereszty Zsuzsa, Fábri Ferenc. 1938-tól 1978. nyaralattott gyerekeket Bánkon, Leveleki Eszter, olyan pedagógiai elvek alapján, amelyben meghatározó volt a gyermek személyiségének ismerete és a játék. Módszere tanulságos, követhető és folytatható. A gyermekeknek módjukban volt saját államot szervezniük, és itt saját legjobb lehetőségeit kibontaniok. Könyv készül Leveleki Eszter pedagógiai gyakorlatáról.

Az ALTERN füzetek 3. számára hívjuk fel a figyelmet, mely a **Világkerék** címet viseli, és komplex művészetpedagógiai projekteket közöl az Iskolafejlesztési Központ gyűjteményéről. A kötet összeállítója Trencsényi László. Olyan foglalkozás leírásokat olvashatunk benne, mint Egy nap a görögöknél; Táborozás a reneszánsz korban; Történelemidézés Bakonyoszlópon. Ol-

vasható Gesztessy Zsuzsától egy beszámoló: Lengyel „import”-pedagógia adaptálása a szentlőrinci művészeti nevelés programjába. Drámapedagógusaink valamennyi műhelytanulmányt haszonnal tanulmányozhatják. Én az utóbbit tartottam a legizgalmasabbnak.

**NONVERBÁLIS PSZICHOTERÁPIÁK**, ezt a címet viseli az a tanulmány-kötet, melyet a Magyar Pszichiátriai Társaság jelentetett meg 1991-ben Budapesten. Izgalmas élményt jelenthet a drámapedagógusnak a Ritus és a Játék fejezetekben található gyakorlatok, módszerek olvasása Juhász Sándor írta a Rituális innovatív terápia címűt és Játssz velünk Benedek László. A szerző egy kísérletét írja le, miként foglalkozik és táborozik hátrányos helyzetű gyerekekkel.

Konfliktus-megoldás csoportmunkában, így határozza meg könyvének tartalmát **Leimdorfer Tamás**. A szerző NEM MESE EZ című kötetét a szolnoki Megyei Pedagógiai Intézet jelentette meg 250 példányban. Az olvasó jó ötleteket meríthet az Angliában élő gyakorló pedagógus módszeréből, gazdagíthatja drámajátékos gyakorlatait is általa. Figyelemre méltó a Szolnoki Pedagógiai Intézet kiadói vállalkozása. Nálunk jelent meg Lelkes Éva Én így tanítok című könyve, melyből lapunk mostani számából közlünk egy részletet.

Gyakori a panasz pedagógusok körében, nincs műsorfüzet, nincs színház szakkönyv. Hadd hívjuk fel a figyelmet a Móra kiadó KUCKÓSZÍNHÁZ sorozatára. Igaz a sorozat időközben megszűnt, de néhány kiadványa felhasználható. Ajánljuk forgatásra a következőket: Bicskei Gábor: Én leszek a török császár; Mezei Júlia: Gyermekjátékszínház; Lengyel Pál: Színházasdi.

—Dété—

## TAPASZTALATCSERE

### DRÁMAPEDAGÓGIA AZ IRODALOMÓRÁN

*Helye: a budapesti Bocskai Általános Iskola 2/b. osztálya.*

*Időpont: 1992. január 14. 14-15 óra.*

*Résztevők: 18 gyerek, 30 hallgató.*

*A foglalkozás anyaga: A kis gömböc című magyar népmese feldolgozása.*

*A székek körben, középen a cselekvési tér.*

Jó hangulatban, lazító gyakorlatokkal kezdték az órát. Beszédléggzéssel folytattuk, Vidor Miklós nyelvtörőivel. Ezt követték az artikulációs gyakorlatok — mely magánhangzósor elmondása ötször, hangerő váltással.

A téli szünetben tanítványaimnak hat könyv elolvasása közül lehetett választaniuk. Aki a könyvismertetést vállalta Fekete István Vuk című könyvét mutatta be a többieknek, azokat a részleteket, képeket kiragadva, ami neki a legjobban tetszett. (A könyvismertetést nagyon

fontosnak tartom már 1. osztályban is, mert önművelési tevékenység, előkészíti a könyv- és könyvtárhasználatot.)

Az írásvetítőre kivetített látószögnövelő gyakorlatot — ebben az esetben a népmeséből kiragadott emberi tulajdonságok szempontjával kezdtük és a felvillantott szavak eljátszásával fejeztük be. (Pl.: Légy mohó!, ürge!, nagytékű!)

Mivell a foglalkozás du. 2-kor kezdődött, figyelembe kellett vennem a gyerekek fáradékonyágát, ezért lefektettem őket a szőnyegre, és relaxáltunk. Gondolatainkból még az utca zaját is kikapcsoltuk. Teljesen lazán, becsukott szemmel pihentek, én halkán adtam az utasításokat: — Fordítsd a fejed jobbra!, középre!, balra! — Emeld meg a jobb kezed, puhán, lazán ejtsd vissza! stb.

Az ébredés pillanata után törökülésben folytatódott a megbeszélés A kis gömböc című magyar népmese feldolgozásával.

A népmese, népköltés, népdal jellemzőinek elmondása után, a példákat meghallgattuk, énekeltünk is, kezdődött olyan kérdések sorozata, ami az improvizációs játékot készítette elő. Kik a népmese szereplői? Melyek a népmese helyszínei? Mi az, ami humoros a mesében? Hány képben tudnátok lerajzolni, hány részre tudnátok bontani a népmesét? Adj címet is a részeknek!

A tartalom összefüggő elmondása helyett előkerült a „varázsdoboz” és indult a játék! Két csoportot alkottunk. Mindkét csoportnak ugyanazt a feladatot adtam: — Játsszátok el a népmesét! Egymás között beszéljétek meg a szerepeket, a „varázsdobozból” elővett rongyokba öltözzetek be úgy, hogy a közönség is tudja, ki milyen szerepet játszik!

Öt percet adtam a felkészülésre. Ezt a rövid időt én is végigizgultam. Igaz hetente legalább egyszer beöltözve játszunk, de most azért izgultam. Fellélegeztem, amikor az első csoport megkezdte a játékot.

Hogy a gyermeki fantázia mikre képes! Pillanatok alatt piros rongyból vér lett, merev anyagból kék bécsi bicska, rózsaszínből szalonna, barna rongyból fakanál, kenyér, letakart arcú, fekete jelmezes kislánból kis gömböc, seprűnyélből kard, kasza.

Gyemrekeim játéka élményt nyújtott a harminc vendégnek is.

Levezetés gyanánt szobor-játékot játszottunk. Ők sétáltak én utasításokat adtam: — Légy ház, padlás, szegény ember, legnagyobb lány, kaszás, katona, kanász, malac, bécsi bicska, stb.! Nagyon-nagyon élvezték.

Vége lett a foglalkozásnak, de ők még nem akartak hazamenni. Jutalomból tárgyjátékot játszhattak.

Szöllősiné Újvári Lilla

## DRÁMAJÁTÉK EGY NAPKÖZIOTTHONOS OVIBAN

Három és fél éve vagyok a pályán. Óvónő Pesten a Vágóhíd u. 35. számú napköziotthonos óvodában. Tele bizonytalansággal, kérdőjellel, hiányosságokkal — érzékenyen az újra, mindenre ami segíthet. Nekem és a gyerekeknek.

Az idén úgy éreztem megérintett valami, találkoztam az igazán rámszabott feladattal. Történt ugyanis, hogy vezető óvónőm invitálására résztvettem egy a drámapedagógiáról szóló kiselőadáson. Ott hangzott el az ígérlet: tanfolyam indul szeptembertől. Ez a sors keze — gondoltam. Ezt kerestem tudat alatt évek óta. És beiratkoztam.

Most, 1991 decemberében pedig tollat kell, hogy vegyek a kezembe, mert e röpke két hónap alatt is feltöltődtem sikerélményekkel, ötletekkel, visszatért az elveszítettnek hitt önbizalmam és úgy érzem ezt — ha nem is világga — de mindenképpen szét kell kürtölnöm, meg kell osztanom másokkal is. El kell mesélnem azt a „csodát”, ami velem történt alig néhány hete.

Váratlanul csöppentem egy délelőtti műszakba, kolléganóm kérésére. Belekkantottam a heti tervbe, mi is van aznapra — „bárcsak ábrázolás, vagy irodalom lenne!” gondolatokkal. Természetesen sóhajtasom nem talált fülekre, napi „parancs”: környezet megismerésére való nevelés, ősszel témakörben. Most légy okos, biztatam magam, és lázas keresgélésbe kezdtem a szekrény legmélyén, a már unásig ismert szemléltető képek után. De csak a múlt héten otffejtett Drámapedagógia füzetem akadt a kezembe. Ösztönös mozdulattal dobtam volna a többi tetejére, amikor az a bizonyos „isteni szikra” villant belém. DRÁMAPEDAGÓGIA... álljunk csak meg egy pillanatra! Miért is járok erre a továbbképzésre, ha nem azért, hogy kamatoztassam. De vajon megpróbálhatom-e én, aki szinte még a képzés „gyerekcipőjét” sem

mondhatom magaménak, afféle „rugdalózós” kezdő létemre. Sikerülhet-e csöppnyi két hónapos múltamban kapaszkodót találni?

Úgy döntöttem — megpróbálom. Végül is mi lehet rosszabb egy szokványos, sablonokra épülő foglalkozásnál, egy izgó-mozgó és csak fél szemmel odafigyelő képnevezetésnél?

És eljött a pillanat, amikor minden játék a helyére került, és sok kis apró szempár leste, hogy vajon mi is fog történni.

Az történt, hogy őszi fákká változtunk. Hatalmas szélvihar hajlítgatta törzsünket, rezegtette ágainkat és hallkan peregni kezdtek rölünk az őszi falevelek.

Tágranyílt szemme várták a folytatást. Én is szinte elvarázsolva gondolkodtam, miközben felfedeztem, hogy az én csoportom nem is fészkelődik, nem is hangoskodik, az én csoportom a legaranyosabb középsőcsoport az egész óvodában. Megérdemlik, hogy saját falevelük legyen. Már is visszaváltottunk kisgyerekké, és óvatosan felemeltük a földről a számunkra legszebbet a sok közül. „Milyen színű a leveled?” — tettem fel sorban, csendesén a kérdést. Nem volt két egyforma levél, nem volt két teljesen egyforma szín, örömtől sugárzó arccal igyekeztek túllícitálni egymást.

Lassanként elfelejtettem, hogy ez foglalkozás, sőt azt is, hogy óvónő vagyok. Velük együtt fáztam és öltöztem fel jó meleg ruhába, velük együtt nyitottam ki az ernyőmet, mert eleredt az eső. Kis bogár voltam, aki összebújuk társaival, pont olyan bogár mint ők, egészen olyan.

Apropó kiscsicske! „Hiszen nem voltunk még költöző madarak!” — és máris szálltunk melegebb égtájak felé, az Afrikának kinevezett szőnyegre, hogy fészket rakjunk. Melengettük fázós szárnyunkat és közben sikerült azt is megtudnom: ki, milyen madár. És amíg ők a fész-

kükben tollázkodtak, én fekete varjúként szálltam a „pad-ősz” felé. Már nem is csodálkoztam, amikor varjú-társak vette körül s hangos káromással várták velem együtt az ősz után — a telet.

„Itt a vége, fuss el véle” — mondaná a mesemondó, de én tudom, hogy ez most valaminek a kezdete, valami olyasminak, ami egy kicsit, de lehet, hogy nagyon. mindenesetre biztosan közelebb viszi a pedagógust a jövő apró nemzedékéhez.

Molnárné Rozsnyó Kinga

## JÁTSZÓHÁZAS JÁTÉK EGY BUDAI ÓVODÁBAN

Néhány évvel ezelőtt, amikor nyilvánvalóvá vált ünnepeink kiüresedése, azon törtük a fejünket, hogyan lehetne újra élővé tenni népi hagyományainkat nagyvárosi óvodánkban. Ez idő tájt volt szerencsénk részt venni a Tér Színház társulatának hasonló indíttatásból megszervezett iskolásoknak szóló játszóházi foglalkozásain, s azok a személyes élményszerzésen túl, ötletet adtak a téma óvodai megvalósításához is. Külön szerencsénk, hogy a társulat két tagja óvodai csoportunkban (Zanotta Veronika, Monzák Péter) vállalta a játék levezetésében való részvételét.

A farsangi multságot általában hosszas készülődés előzte meg. Most is, de egy kicsit másfajta. Míg régebben a terem díszítésén, a jelmezek készítésén volt a fő hangsúly, most a farsangi időszak igazi tartalmának megéreztetése lett a célunk. A valójában kevés kinti örömet nyújtó rideg, szürke téli napokban a tavaszi megújulás élményeit idézték fel beszélgetéseink. A telet megjelenítő hatalmas maszkot már napokkal előbb bevittük az óvodába, hogy a legkisebbek se rémüljenek meg a játék napján. (Vesszőkosárra applikált medvefülű, hatalmas szájú szivacsfej + fekete lepel).

Gyönyörű, sugárzó sárga napot téptünk és ragasztotunk a gyerekekkel közösen a készülődés napjaiban. Együtt gyúrtuk, kevertük a farsangi süteményeket. Kerestük a zajkeltő tárgyakat, amelyeknek hangjával a hideget és a sötétséget fogjuk elűzni. Gyakran meséltük, dramatizáltuk az évkörnek ehhez az időszakához kapcsolódó Kismalac és a farkasok c. mesét. Székely Éva változatos maszkok egyszerű elkészítésére tanított bennünket. — Reméltük, a télikirályt menekülésre készítetik.

Farsang napjára meghívtuk a testvéreket, szülőket, barátokat. A NAP-ot fő helyre függesztettük, elővettük a zajkeltő „hangszereinket” s megkezdtük a télüzést. A legnagyobb zaj közepette megjelent a maszkos Télikirály (animátor) és figyelmeztette a zajongókat, hogy ne zavarják hangoskodással a nyugalalmát.

Újult reménnyel nézek a jövő felé, és most már azt is tudom, hogy ez a csodálatos nagy játék, a drámapedagógia, legalább annyira felnőtte szabott, mint amennyire gyermekcentrikus és ha segít a gyerekeknek, hát kétszer annyira segít a néha bizony elfáradt, időnként borulató, elkedvetlenedett óvónőknek, tanároknak egyaránt.

— No mi ugyan nem ijedünk meg holmi fenyegető-zéstől — mondta az animátor óvónéni és tovább folytatódott a játék. Vékony vászon lepedő... ének, tánc, nevetés...

Másodszor is berontott a Télikirály és most már fenyegetőzött.

— Ha nem hagyjátok abba a ricsajozást, akkor meg foglak benneteket büntetni. A vigasság a Télikirály távoztával természetesen tovább folytatódott. Nem sokáig, mert újra megjelent, és beváltotta fenyegetőzéseit, elvitte „megfordította” a napot ... feketeség lett a helyén. Az óvónéni-animátor kérte néhány gyerek segítségét és elindultak megkeresni a Télikirály birodalmát. Az ottmaradtakkal pedig a másik animátor rögtön „erdőt” játszott. A Tél birodalmát kereső kis csoportot az „Erdő Anyja” igazította útba a „Szél” birodalmába, samíg a keresők újabb utakat jártak, addig az erdő átváltozott a Szelek birodalmává, ahol mindenki fűjt, lihegett, susogott. Az odaigyekvő keresőknek útbaigazítást adott az Északi Szél, aki ismerte a Tél birodalmának helyét.

Nem volt nehéz megtalálni, néhány lépésre ott tanyázott a Télikirály. Süss fel nap, fényes nap... dal felhangzására elhaló hangon könyörgött. — Csak ezt ne ... majd csendesen motyogva (visszajövök én még), eltávozott.

A Napot már mi fordíthattuk meg és folytatódhatott a vidámság. Párválasztós táncsal zártuk játékunkat. Azon a farsangi napon a tarsolyunkban lévő összes vidám játékot elővettük, furulyáztunk, énekelünk a gyerekekkel gyerekeknek. Azt sem bántuk, hogy az aznapi ebédből kevesebb fogyott. Jóllaktak Dóra néni malacai is. Nem hiányzott senkinek: sem az indián, sem a cowboy, sem más cicoma jelmez. Annál többet nevtünk a grimaszda bemutatón, a nagyotmondók találkozóján, a nagyotdombok ügyességén!

Bodoglári Ilona

## Sérült gyerekek szavalóversenye Csurgón

Aki még nem vett részt gyerekek részére szervezett szavalóversenyen, talán nem érti a címként használt versidézetet. Aki még nem látott testi, lelki vagy szellemileg sérült gyerekeket ünnepelni, verset mondani, még kevésbé érti ezt.

Szeretném ezeket az élményeket Önökkel megosztani, egyben inspirálni mindenkit, aki tehet valamit ezekért a sérült gyerekekért, tegye meg!

Immár második alkalommal rendezett a csurgói Kiegészítő Iskola (az Eötvös József Általános Iskola Speciális Tagozata) szavalóversenyt.

A tavalyi szűkebb körű rendezvény sikere után az idén már az iharosberényi, az öreglaki, a lengyeltóti, a laegerszegi, a kaposvári, a somogyvári, a barcsi és a marcali intézmények is elküldték tanulóikat.

Az Eötvös naphoz kapcsolódó szavalóversenyen alsó és felső tagozatos gyerekek külön kategóriában szerepeltek.

Versenyeztek?! — sokat gondolkodtam ezen a szón...  
Ha eredeti, igazán nemes értelmében használjuk, akkor színvonalas verseny volt.

Felkészítő tanáraink, nevelőik megtalálták a gyermek-  
i egyéniséghez illő költőt-írókat, felvonultatva a hazai és  
külföldi gyermekversek legszélesebb skáláját (Petőfi, Jó-  
zsef A., Zek Z., Csorba Gy., Kányádi S., Karinthy, Milne  
a teljesség igénye nélkül). A gesztusokkal, arcjátékkal,  
néhol igazi játékkal kísért versmondásban sikerült meg-  
találnia a gyermeknek önmagát.

Sohasem fogom elfelejteni a csillogó fekete szemek-  
et, a mosolyra fakadó ajkakat, a boldog meghajlást és a  
sikert jelentő igazi tapsot, amelyet társaiktól kaptak...  
Vagy azt a mozgássérült kislányt aki ha nehezen is, de fel-  
ment a dobogóra, mert ott és akkor ő szerepelt, és min-  
denki csak őrá figyelt!

Móka János győgyepedagógus, a rendezvény „atyja”  
és Sándor Szilveszter (tagozatvezető) nyugodt szívvel bú-  
csúzhatott mind a 76 gyerektől és kísérőiktől. Vala-  
mennyien igazi, egyenrangú gyerekek érezték magukat  
ezen a napon.

Ákli Istvánné

## AZ EGYPERCES DRÁMA SZÜLETÉSE VÁCSZENTLÁSZLÓN

A dráma játékokkal foglalkozók örökös dilemmája: drá-  
mát játszunk — csak úgy, magunknak, kedvtelésből, ne-  
velő szándékkal, személyiséget fejlesztve — vagy színhá-  
zat játszunk közönségnek, kis színészeket nevelve?

Természetesen én sem kerülhettem el ennek a kérdé-  
snek a feltevését. Válaszként az alábbiakban a két dolog  
ötvözéséről szólok. Mindnyájan tudjuk, hogy a dráma já-  
tékok nevelési szempontból óriási lehetőségeket hordoz, de  
úgy gondolom, hogy semmiképpen nem helyes a gyereke-  
ket elzárni a szerepléstől sem, hiszen aki színjátszó szak-  
körbe jelentkezik, abban él valamennyire a magamuto-  
gató vágy — de melyik gyerekekben nem? Egy átlagos vidé-  
ki általános iskolában tanítok felső tagozatosokat. Nehéz  
helyzetben voltunk amikor kb. október végére kiderült:  
egy fiú sem maradt a csoportban. Tervem az volt, hogy  
egy igazi szép mesejátékokat játszunk el a májusi gyermek-  
napon, de mivel fiúszereplő nélkül mese nem létezik,  
mást kellett kitalálnom. Először is visszagondoltam Da-  
vid Davis tanár úr nyári bentlakásos iskolájának légköré-  
be, tanulságaira, és máris kész volt az ötlet: IMPROVI-  
ZÁCIÓS drámajátékokat fogunk játszani. Kiindulásként  
felvettem a gyerekeknek: mutassák be, hogy milyen a jó  
gyerek — rossz gyerek, jó tanár — rossz tanár, jó apa —  
rossz apa, jó anya — rossz anya.

Mivel én a drámajátékokat elsősorban nevelési eszköz-  
nek, ill. a gyerekek szempontjából „jó játék”-nak tekin-  
tem, az volt a célom,

a/ hogy a gyerekek tükröt tartsanak maguk elé (szüle-  
ik felidézésével),

b/ kijátsszák magukból mindazt, amit más játékok-  
ban nemigen van lehetőségük.

Nagy gyönyörűségüket lelték azokban a szituációk-  
ban, mikor önmagukat vagy vágyott önmagukat játsz-  
hatták, mikor tanáraikról — burkoltan — elmondhatták  
véleményüket, mikor a szülőszerepben konfliktusaikat  
saját szájuk szerint alakíthatták. Így aztán nagyszerű  
délutánjaink kerekedtek: már előre eltervezték, hogy mit  
fognak játszani a következő alkalommal, és hogyan ká-  
páztatják el a többieket és engem. Végül mindenki (14 fő)  
végigpróbált minden szerepet, sőt volt aki kétszer is sze-  
repelt egy-kétszerepkörben. Igazán nagyszerű alakítaso-  
kat láthattunk, és a szégyenlősebb lányok is felszaba-  
dultabbakká váltak. Az egyik legcsöndesebb lányról ki-  
derült, hogy vérbeli tragika, a legnagyobb jubbról pedig  
az, hogy vannak nála érdekesebb egyéniségek is.

Így tehát megszületett leendő játékunk témája: a szü-  
lő-gyerek kapcsolat. Mivel 14 féle variációt láttunk a jó  
és rossz szülőre egyaránt, szinte magától adódott a tipi-  
zálás, a gyerekek azonnal ráéreztek, hogy mindenki bizo-  
nyos típusokat játszott el. Ezután feltettem a kérdést:  
Milyen szituációban lehetséges az, hogy eljátsszátok a  
szüeliteket? A válasz: Legyünk színjátszó csoport! Mi-  
lyen egyéniségű emberekből áll ez a csoport? Amilyenek  
mi vagyunk!

Ezek után újra karakteralkotás következett: a szín-  
játszó gyerekek mind egy-egy gyerektípust kellett hogy  
képviseljenek (visszahúzódo, nagyszájú, irigy, gondta-  
lan, divatmajom, beképzelt stb.). Természetesen a nega-  
tív tulajdonságokat ki kellett találni, mert ugye ilyenek  
nem léteznek a csoportunkban, nehogy sértődés legyen  
belőle. Ezután kiosztottuk a szerepköröket, és mint  
ahogy szituációs játékok kezdetén megadtuk a kiinduló-  
pontokat, most el kell játszani a részeges apát és az alá-  
rendelt anyát, vagy a lányát agyondolgoztató anyát és a  
mártír gyereket stb.

Összesen 7 jelenetet dolgoztunk ki a következőkép-  
pen: a páros eljátszotta az általa elképzelt módon a szitu-  
ációt a többieknek, ezután mi elmondtuk a véleményün-  
ket, hogy mi volt nagyon jó és mi hiányzott belőle.

Ezáltal egy-egy jelenet nagyon sok szempontból gaz-  
dagodott és közösségi alkotássá vált. Közben mindvégig  
nagyon jól szórakoztunk. Miután — csírájában — készen  
volt a keretjáték, vagyis hogyszínjátszós gyerekek bemu-  
tatják egymásnak szüleiket kis helyzetgyakorlatok segít-  
ségével, és készen voltak a jelenetek is, eszembe jutott,  
hogy ezek annyira groteszkek, mintha Örkény egyperces-  
seiből léptek volna elő. Így lett a játék címe: Egyperces  
dráma, mottója pedig a Hogylétemről című novella. Fel-  
merült bennem egy kérdés, amint a gyerekek játékát fi-  
gyeltem. Mivel annyira hasonlított a valódi gyerekekre a  
szerepük, feltehetően a néző azt gondolhatja, hogy az el-  
játszott szülő is megegyezik a valóságos szülővel. (Egy  
falusi környezetben minden színjáték egy kicsit máskép-  
pen hat, főleg ha ilyen életszagú.) Ha a néző így gondolko-  
dik, akkor hiába a típusalkotás, ő az egyedit fogja benne  
látni és vagy megsértődik, vagy pletykálkodásra adunk  
okot. Tehát elidegenítő effektusokra van szükség. Ez pe-  
dig nagyon egyszerű. Minden egyéniség egy szín az em-  
beriség palettáján — tehát minden szereplő kapott egy  
színt, ami a színek általános jelentésének többnyire meg-  
felel, (rózsaszín = optimista, sárga = irigy, stb.) és ebbe a



színbe öltözik tetőtől talpig. Sőt, hogy még elidegenítőbb és groteszkebb legyen színes krepp-papírból megfelelő színű parókát is készített ki-ki magának.

Ezek után már csak az egész játék megszerkesztése volt hátra: a keretjátékot kibővítettük, és végleges szöveget adtunk neki (két gyerek és én írtuk meg.)

A történet dióhéjban:

1. rész: A színjátszó csoport egy sikeres előadás után meghívást kap egy színjátszó fesztiválra. Az egyik gyerek szomorú, mert tudja, hogy úgysem engedik el a szülei. A többiek azzal vigasztalják, hogy az övéik sem különbek és be is mutatják, milyenek.

Ezután jönnek a „rögtönzött” jelenetek, amiknek nincs írott szövegük. Utána megállapodnak abban, hogy ők nem így fogják nevelni a gyerekeiket, és a későbbiekben is találkozni fognak.

2. rész — Húsz évvel később: Ahogy összeverődik az egykori színjátszó csoport az egyikük lakásában, a néző számára világossá válik: felnőttként éppen úgy viselkednek az egykori gyerekek, mint eljátszott, kifigurázott szülei. A végén pedig betoppan a házigazda gyereke, aki elmeséli az anyukáknak, hogy barátjánőjével egész délután azt játszották, hogy milyenek a felnőttek.

**Rágyánszky Zsuzsanna**

## HÍREK

A Nemhivatásos Színházak szövetségének közgyűlésén részt vett a Magyar Drámapedagógiai Társaság képviselője is. Megválasztották a vezetőséget, s módosították a működési alapszabályt. A magyar rádió riportere Társaságunk munkájával kapcsolatban is tett fel kérdéseket. A riport a reggeli hírekben hangzott el.

\* \* \*

Az Iskolakultúra című folyóiratban is olvashatók a Magyar Drámapedagógiai Társasággal kapcsolatos közlemények.

\* \* \*

Richard Finch és Josep Hollós drámajátékos tanfolyamot vezetett Kecskeméten az ifjúsági házban, majd R. Finch Budapesten a Marczibányi téren is. Mindkét helyen húsz körüli volt a résztvevők száma.

\* \* \*

Drámapedagógiai kurzust hosszabb vagy rövidebb időtartamra az alább közölt helyeken szerveztek:

A **Budapesti Pedagógiai Intézetben** Schermann Éva szervezésében 4 csoportban 80 fő részvételével indult két évesre tervezett tanfolyam. Szeptembertől újabb kurzust is hirdetnek.

**Győrben** a megye pedagógusai számára Németh András kezdeményezett tanfolyamot. Minden hónap első szombatján gyűltek össze a hallgatók.

A **Fejér megyei Pedagógiai Intézetben** Balogh Anna hirdetett nyolc gyakorlati foglalkozásból álló előadássorozatot a megye pedagógusai részére.

**Pakson** a Művelődési Központban Heffner Erika szervezte a drámapedagógiai hétvégeket öt szombaton át.

**Budapesten** Csepelen az Ifjúsági Házban is indult óvónők részére alapozó tanfolyam Pálffy Mária szervezésében.

Egyes iskolák tantestületei is érdeklődnek a drámapedagógia iránt. Többször kérnek egy-egy előadót bemutató foglalkozás vezetésére.

Több pedagógiai főiskolán indult drámapedagógiai speciálkollégium, hol önállóan, hol a pedagógiai, hol a közművelődési tanszékhez kapcsolódva.

A főiskolai drámapedagógiai oktatás állapotáról a következő számunkban közlünk részletes beszámolót. Amit máris tudunk, a drámapedagógia jelen van a debreceni, a jászberényi, a nagykőrösi, a kecskeméti, a kaposvári, a győri és a budapesti tanítóképző főiskolákon.

\* \* \*

A szlovákiai magyar gyermekversmondók országos találkozója nagy sikerrel zárult **Rimaszombaton**. Társaságunk képviselője is részt vett a zsűri munkájában.

\* \* \*

A Veszprém megyei Gyermekszínház és Drámapedagógusok Egyesülete (Pintér Rozália irányításával) aktívan tevékenykedik. Gyermekszínház bemutatója címmel többször juttatott lehetőséget gyermekcsoportok bemutatkozására. Hol-mi címmel drámapedagógiai módszervásárt rendezett március 7-én. A megyei pedagógiai intézettel és a Gyermek Házával közösen továbbképzés zajlott óvónők számára. A drámapedagógia is téma volt. Ők szervezték a Weöres Sándor Országos Gyermekszínház Találkozó megyei bemutatóját és regionálist is Veszprémben. A hozzájuk tartozó megyék zsűri munkájában részt vettek. Patronálják a hallássérültek megyei csoportjának színjátszóit. Július végén egyhetes gyermekszínház tábort szerveznek Bakonyoszlopon a Veszprém megyei gyermekeknek.

Nagyatádon Pauska Lajosné és Móka János szervez drámatábort július 5-11. három munkacsoportban.

\* \* \*

A Kecskeméti Ifjúsági Otthon és a Budapesti Drámapedagógiai Központ szervezésében magyar drámapedagógusokból álló csoport utazik júliusban Angliába Birminghamba. Egy ottani kurzuson D. Heathcote módszerével ismerkednek.

\* \* \*

### SZÍNPADI JÁTÉKOK GYERMEKEKNEK

1991. őszén ezzel a címmel írt ki pályázatot a Budapesti Drámapedagógiai Központ: a 6-14 év közötti gyermekekből álló színjátszó csoportok számára készült darabokat, forgatókönyveket vártak a pályázat kiírói, olyan műveket, amelyek még nem jelentek meg nyomtatásban.

A felhívásra több mint ötven pályamű érkezett, amelyek értékelésére a központ munkatársai Keleti István rendezőt, Nánay István kritikust és Baranyai Gizella drámapedagógust kérték fel.

A bírálók egy-egy első és második díjat, valamint három harmadik díjat adtak ki, s tizenöt művet javasoltak kiadásra.

#### DÍJAZOTTAK:

1. díj (20 ezer Ft)

Petkő Jenő (Egyszervani komédiák, A kisködmön, Három kívánság)

2. díj (15 ezer Ft)

Várhidi Attila (Toldi, Ludas Matyi, A rátóti csikótojás, A legyek ura)

3. díj (12-12 ezer Ft)

Horváth Zoltánné (Ormánsági népszokások)

Kamarás István (Lényecske felfedezi magát)

Adorján Viktor (Az utolsó mese)

#### A ZSŰRI TOVÁBBI ÖT MŰVET JAVASOLT KIADÁSRA, EZEK A KÖVETKEZŐK:

Adorján Viktor: Szabagácsok

Tóth Zoltán: Bolondos királyság, királyi bolondság

Bajna Erzsébet: Julika

Trencsényi Katalin: A sonkádi egyed gazda

Petkő Jenő: Záporpróba

A legjobb műveket tartalmazó kiadványt szeretnénk 1992. I. félévében megjelentetni — ezzel is segítve a gyermekszínjátszókkal foglalkozó pedagógusok, csoportvezetők, rendezők munkáját.

## A BUDAPESTI DRÁMAPEDAGÓGIAI KÖZPONT AJÁNLATAI

### ORSZÁGOS GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ TÁBOR

Ez évben is meghirdetik az előző években pozitív szakmai visszhangot kapott gyermekszínjátszó tábort.

A helyszín: Nagykovácsi, a volt Tisza-kastély.

Időpont: 1992. június 26—július 5.

CSOPORTVEZETŐ RENDEZŐK: Baranyai Gizella (Gödöllő), Tóth Zoltán (Budapest), Uray Péter (Budapest), Lukács

László (Budakeszi), Fodor Mihály (Bag). A tábor vezetője Szakall Judit.

A tábor munkájában a szomszédos országokból érkező magyar gyermekszínjátszók is részt vesznek majd.

A szervezők a jelentkezéskor a következő adatok megadását kérik: a gyermek neve, lakcíme, életkora, iskolájának neve, címe, tagja-e színjátszó csoportnak (ha igen, akkor kérjük a csoport megnevezését).

### POSZTGRADUÁLIS KÉPZÉS DRÁMAPEDAGÓGUSOK részére

1992. június 26 — július 1. között EILEEN PENNINGTON angol drámatanárnő vezetésével.

A drámapedagógia elméletében, gyakorlatában egyaránt jártas kollégáknak hirdetjük, szervezzük a tavalyi Davis-tábor folytatását jelentő tanfolyamot, amelyen a drámapedagógia alapvető iskolájával, a Dorothy Heathcote féle irányzattal ismerkedhetnek a résztvevők.

A kurzus helye a Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Részvételi díj: 4000,— Ft/fő (az ár a szakmai program költsége)

Jelentkezési határidő: 1992. május 15.

(A szervezők a jelentkezések elfogadásánál beérkezési sorrendet figyelembe veszik.)

A jelentkezéskor kért információk: név, lakcím, foglalkozás, a jelentkező drámapedagógiai szakmai múltjának rövid leírása.

### BEVEZETŐ A DRÁMAPEDAGÓGIÁBA

1992. július 2-4.

Az intenzív kurzust a drámapedagógia iránt érdeklődők számára szervezzük.

Vezeti: Eileen Pennington — Anglia

Részvételi díj: 1500,— Ft/fő

Jelentkezési határidő: 1992. május 15.

# KÖZGYŰLÉSI BESZÁMOLÓ

## 1991 novemberétől 1992 májusáig

Három és fél éve annak, hogy megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság. Ötszázra rug azoknak a száma, akik a három és fél év alatt rövidebb-hosszabb ideig tagjai voltak egyesületünknek. A félévenkénti közgyűléseknek visszatérően két nagy témája volt, a drámapedagógia helyzete, terjedése, bevonulása a közoktatásba és annak nehézségei, valamint a Társaság élete, annak programja, képzési, továbbképzési lehetőségei, létszám, tagdíjfizetés stb. Egy évvel ezelőtt bővült a beszámoló, szólhattunk a megalapított Drámapedagógiai Magazinról, továbbá a gyermekszínházról. Ekkor döntött a közgyűlés úgy, hogy a gyermekszínház szakmai szervezési gondjait felvállalja, s azt a holtpontról megpróbálja ki-mozdítani.

Mostani közgyűlési beszámolónknak tehát három nagy témaköre van:

1. A drámapedagógia helyzete
2. A gyermekszínházzal kapcsolatos program állása
3. Az egyesületi élet, a DPM, tanfolyamok, továbbképzések stb.

1. A közoktatás koncepciójának váltása, valamint a Drámapedagógiai Társaság munkásságának eredményeként eljutottunk odáig, hogy már nem kell bizonyítani a drámapedagógia életképességét, fontosságát, szerepét, hivatalos fórumokon, a fejlesztő intézetekben, már ahol ismerik, elfogadják alternatív reformpedagógiai irányzatként. Immáron nem kell valami ellenében tevékenykednünk; hogy módszerünk miként terjed, három feltételen múlik:

a/ hányan és milyen színvonalon alkalmazzák a nevelésben és az oktatásban,

b/ társaságunk, más szakmai társaságok, országos és megyei fejlesztő intézetek tudják-e a színvonalas alkalmazást segíteni megfelelő képzéssel, továbbképzéssel, főiskolai oktatással és szakirodalommal,

c/ a minisztériumunk mikorra jelenteti meg a drámapedagógiai képzéssel és vizsgával kapcsolatos rendeletét, hogy megkezdődhessen a szakszerűséget garantáló vizsgázás.

ad a/ 80-100 olyan drámatanárról tudunk, akiről feltételezzük, hogy munkahelyén jól alkalmazza a módszert. Ismeretes, hogy ebben a félévben az országban kb. 250-en jártak drámapedagógiai tanfolyamra. 200 lehet a száma azoknak, aki főiskolai special kollégiumot látogattak. A DPM-t mintegy 1000 érdeklődő vásárolja meg. Egy-két alkalomra szóló előadáson, bemutató foglalkozáson is részt vesznek néhány százan. Ugyanakkor tudjuk, hogy több megyénkben nincs semmi mozgás, sem a pedagógiai intézetek, sem a művelődési központok nem szerveznek drámapedagógiai kurzusokat. Sok iskola van még Magyarországon, ahol a drámapedagógiáról mint pedagógiai módszerről nem is hallottak. Ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy ha országos vagy regionális, netán megyei hatósugarú pedagógiai intézmények programjukba iktatják, avagy tanterven belül megemlítik a drámapedagógiát, akkor a figyelem rögtön feléje fordul. Az igazgatók szívesen küldik pedagógusaikat valamelyik programra. Egy ilyen felhívásnak az eredményeként Budapesten óvónők között lett most nagyobb mozgás. Azzal, hogy a Zsolnai-program is tervébe szötte a drámapedagógiát, várható iskolai körökből a nagyobb érdeklődés.

ad b/ A továbbképző tanfolyamokhoz, speciál kollégiumok vezetéséhez jó tanárookra van szükség. Tartok tőle, hogy nincs annyi jó tanár, mint amennyi igény várható. Látni kellene egymás munkáját gyakorlat közben is, ám ennek nincs semmi realitása. Talán a vizsga segít. A Társaság ajánlhatja azokat, akik meggyőzték a vizsgabizottságot arról, hogy gyerekeket és felnőtteket egyformán jól oktatnak. Bizonyosnak látszik, hogy a mennyiségi növekedésnek csak akkor van értelme, ha az minőségi oktatással párosul.

Trencsényi Lászlóval szerkesztettünk egy drámapedagógiai szöveggyűjteményt, amelyet öszre meg kívánunk jelentetni, s amely a kétéves vizsgához nélkülözhetetlennek látszik. A DPM szakmaiságát is erősíteni kívánjuk, hogy segédanyagként szerepelhessen a felkészülésben. Úgy gondoljuk, hogy segít A pedagógus szakma megújítása project pályázati rendszere is, amennyiben lehetőséget nyit a mi témakörünkön belül tankönyvírásra, tankönyv megjelenésére.

ad c/ A novemberi közgyűlés után a drámaóra vezető programot, vizsgakövetelményt kiegészítve eljuttattuk a minisztériumhoz. Szóbeli információink szerint azt jó-nak találták, és elfogadták. Már csak a rendelet megjelenésére várunk. Ígérik hétről hétre. Állítólag nem miattunk csúszik, hanem a menedzserképzés miatt. Több rendeletnek ugyanis egy csomagban kell megjelennie, egyszeri miniszterhelyettesi aláírással. (E csúszás miatt kell elnapolnunk a vizsgáztatás témáját őszi közgyűlésünkre.)

2. Gyermekszínház. A meghírdetett Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó — félidejénél tartunk — eredményesnek mondható. 500 gyermekcsoport mozdult meg az országban. S ez akkor is értékelendő eredmény, ha a teljesítmény nem minden esetben minőségi. Nem kevés szervezőmunkával elértük, hogy minden megye megrendezte a maga megyei találkozóját. A regionális fesztiválok vezetőivel külön is tanácskoztunk, úgy tűnik, a koncepciónak megfelelően gyermekcentrikusan rendezik meg a két-három napra tervezett bemutatókat. A félidő állásáról Monzák Péter és D. Kósa Vilma cikke olvasható a DPM-ben. A lakiteleki döntőről is onnan nyerhet az olvasó információkat. Nagy jelentőségűnek tartjuk, hogy a Lakiteleki Alapítvány támogatásával húsznál több gyerekegyüttes jut el Lakitelekre a határon túli magyar településekről.

3. Egyesületi élet. A DPM 2. száma is csaknem elfogyott, noha a bizományosi kedv a második szám eladásánál már csökkent. Országos terjesztői hálózatot kellene kialakítani, jó volna, ha minden megyében, művelődési központban, egy-egy könyvesboltban, közvetítő eladókra lehetnénk, természetesen megfelelő jutalékért. Az 55.— Ft-os DPM postán eljuttatva hovatovább kész ráfizetés, olyan nagy a postaköltség.

Több pályázatot írtunk ebben a félévben is. Tankönyvkiadáshoz és az egyesület működéséhez kaptunk pénzt a minisztérium egyik alapítványától. Az Országgyűléshez is elküldtük pályázatunkat, válaszmég nem érkezett. Az elmúlt évben a Közművelődési Alapítványból a Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó programja részesült támogatásban. Ebből szervezzük a mos-

tani regionális bemutatókat. A jövő évi folytatáshoz szintén pályázatot nyújtottunk be a Közművelődési Alaphoz.

A Békéscsabai Nemzetközi Gyermekszínházi Találkozóval kapcsolatos cselekedeteinkről már tájékoztattuk a tagságot, most új emberek vállalták a nevelőtanári és szakmai részvételt a békéscsabai találkozón, Várhidi Attila és Marosvári Erika.

A tagdíjak gyéren futnak be. Az a tapasztalat, hogy tagságunk nagy része akkor fizet, ha valamit konkrétan akar is a Társaságtól. Mindig van új jelentkező, és mindig van, aki lekopik.

A Budapesti Marczibányi téri Drámapedagógiai Központ programjait, táborait, tanfolyamait úgy tekintjük — országos meghirdetésük miatt — mint amelyek közös szakmai fejlődésünket segítik. **Szakall Juditnak, Kaposi Lászlónak** társaságunk intézményi háttérrel

rendelkező tagjainak ezúton is köszönjük szervező munkájukat és más segítségüket, azt történetesen, hogy helyet adnak, fénymásolással segítenek stb.

Mi — külön — erre a nyárra három programot terveztünk:

1. Drámapedagógusok, rendezők a Békéscsabai Európai Gyermekszínházi Találkozóán.

2. Drámapedagógiai továbbképzés azoknak, akik ebben az évben elkezdtek egy tanfolyamot.

3. Gyermekszínházi alapozó rendezői tábor.

Nem tudjuk viszont, hogy milyen a munkakapcsolatunk a **Magyar Művelődési Intézettel**. Az új igazgatóval nem sikerült még találkozunk. Mit csinálnak ők, mivel támogatnak minket.

Jó partnerségben élünk viszont a Nemhivatásos Színházak Szövetségével és elnökével **Nagy András Lászlóval**.

Kiegészítés szóban.

Az elnökség

## A MAGYAR DRÁMAPEDAGÓGIAI TÁRSASÁG AJÁNLATAI

### TAPASZTALATSZERZÉS A VI. EURÓPAI GYERMEKSZÍNHÁZI TALÁLKOZÓN

Békéscsaba, 1992. július 12-25-ig.

20 magyar drámatanárt, színházi rendezőt fogadnak a szervezők. Ebből 5 főt a Kőrösmenti Drámapedagógiai Egyesület delegál. A részvételi díj (étkezés, szállás) napi 600,— Ft. Ebben az összegben a külön programok nem szerepelnek.

Társaságunk tagjainak kedvezményesen napi 400,— Ft a részvételi díj, a különbözetet a Társaság fizeti.

Jelentkezés június 10-ig a Magyar Drámapedagógiai Társaság címén. Mikortól meddig kíván résztvenni, hány éjszakai szállást igényel?

\* \* \*

### INTENZÍV DRÁMAPEDAGÓGIAI TÁBOR

Szervezi a Fővárosi Pedagógiai Intézet és a Magyar Drámapedagógiai Társaság.

Ideje: 1992. augusztus 24-28-ig (5 nap).

Helye: Budapest II., Hárshegyi u. 3. (Budai zöldövezetben)

Jelentkezhetnek azok a drámapedagógiai tanfolyam-hallgatók, pedagógusok és főiskolások, akik ebben a tanévben rövidebb vagy hosszabb ideig már részt vettek ilyen jellegű kurzuson.

Tanárok a tanfolyami előadók és meghívott előadók.

Részvételi díj: 1000,— Ft.

A budapesti hallgatók a Fővárosi Pedagógiai Intézetben jelentkezzenek Schermann Évánál, Budapest VIII., Horváth Mihály tér 8. Telefon: 113-6860, a nem fővárosiak pedig a Magyar Drámapedagógiai Társaság címén június 15-ig.

\* \* \*

### FELHÍVÁS GYERMEKSZÍNHÁZI RENDEZŐI TANFOLYAMOK SZERVEZÉSÉRE

Javasoljuk a művelődési központoknak és pedagógiai intézeteknek, hogy önállóan vagy regionális kooperációban szervezzenek nyári gyermekszínházi tanfolyamokat. A Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó tapasztalatai azt bizonyították, hogy ez a szakmai továbbfejlődés érdekében nélkülözhetetlen.

A tanfolyamokat a Magyar Drámapedagógiai Társaság anyagiakkal és szakemberajánlással is támogatja.

Gyermekszínházi tábor szervezéséről már van tudomásunk. A Pityang Humán Szolgáltató Egyesület Tiszasáron, és a Debreceni Kölcsey Művelődési Központ Nagyrábén nyári táborra készül.

A táborok helyéről, idejéről, költségeiről, a jelentkezés módjáról 2 héten belül tájékoztatjuk kollégáinkat.

**DPM  
DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN**

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

Készült a DIAPRINT Kft. nyomdában  
92180 — 1200 példányban  
F. v.: Werderits Tamás

Csekszámlaszámunk, amelyre az éves tagdíjat, és a DPM megrendelési összegét befizetheti:  
OTP I. ker. Fiók Budapest, Alagút u. 3. MNB 501-6594-2 Számlaszám: 218-98017

**MEGRENDELŐ**

Megrendelem a DPM-t

Segítek a terjesztésben

Név:

példányban

Bizományba kérek

Cím:

példány DPM-t

**Akar-e Ön a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagja lenni?**

Ha igen, töltsse ki az alábbi jelentkezési lapot, s küldje el a Társaság címére: Budapest 1011 Corvin tér 8. (Megjegyezzük, hogy a Társaság tagjai kedvezményesen jutnak hozzá szolgáltatásainkhoz.)

**JELENTKEZÉSI LAP**

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

Név:

foglalkozás:

Munkahely neve és címe:

Lakcím:

Dátum: