

# Osztrák — Magyar Együttműködési Szerződés

Az együttműködő felek

**Osztrák részről:**

— az Osztrák Drámapedagógiai, Gyerek, Ifjúsági és Amatőr Játsszó Szövetség

**Magyar részről:**

- az AITA magyarországi központja,
- a Magyar Drámapedagógiai Társaság
- és a Nemhivatásos Színházak Szövetsége

**Célja**

A szerződés az emberi, kulturális és szakmai kapcsolatokat kívánja támogatni és elmélyíteni az osztrák és magyar amatőr színházak, drámapedagógusok, drámapedagógiai szervezetek és TIE együttesek (Színház a nevelésben) között. Az európai államok, népek és népcsoportok közötti megértést valamint a kölcsönös kapcsolatokat kiépítését hivatott ezzel szolgálni.

**1. cikkely**

**Tapasztalatcserék**

A szerződő felek megállapodnak, hogy az amatőr felnőtt, gyermek- és ifjúsági színjátszás, a drámapedagógia területén szorosán együttműködve kicserélik tapasztalataikat és gyakorlati, szakmai tanácsokat adnak egymásnak, amely mindkét országban az amatőr színjátszás és a drámapedagógia fejlesztését szolgálja.

**2. cikkely**

**Nyilvánosság**

A publicisztika és a nyilvánosság területén szoros együttműködésre törekednek. Ehhez hozzátartozik a folyóiratok cseréje, dokumentációk, sajtótudósítások stb. A partnerek esetenként előre megegyeznek, hogy a fontosabb híreket hivatalos közleményben hozzák nyilvánosságra.

A hivatalos szövetségi közleményeket díjtalanul a partner rendelkezésére bocsájtják.

**3. cikkely**

**Tájékoztatás**

**Képzés és továbbképzés**

Fontosabb rendezvényekből, színházi fesztiválokról, műhelyekről, szemináriumokról stb. az információkat — így az időpontot és a részvétel feltételeit — megosztják egymással.

A szerződő felek különösen a képzés- és továbbképzés területén, valamint a színjátszásban — gyakorlati tanácsadás formájában — is együttműködnek.

Lehetővé teszik docensek, előadók, szemináriumi hallgatók, megfigyelők stb. részvételét egymásnál.

A szerződő felek keresik a részvétel feltételeinek megkönnyítését és a megvalósításban is részt vesznek.

1994. január 22.

Aláírók: *Ewald Polacek, Josef Hollós, Debreczeni Tibor, Szakall Judit*

## Elnézést kérek

A Drámapedagógiai Magazin 6. számának 4. oldalán közöltem *Kaposi Lászlótól*, Vázlat a dráma játékvezető-képzés tananyagának és vizsgakövetelményeinek kialakításához címmel egy fontosnak tetsző írást. Ezt én az Oktatási Bizottság ülésén kaptam a szerzőtől, és elfelejtettem külön engedélyt kérni tőle, hogy közölhetem-e a lapban. Ezt Kaposi László nehezményezte és annak kiegészítésére kért, hogy jelezzem: azóta a közölt anyagot kibővítette és véglegesítette, az amit leközöltem, első fogalmazványa volt tananyagának.

Debreczeni Tibor

**4. cikkely**

**Cserekapcsolat**

Elősegítik a színjátszó csoportok cseréjét, biztosítják részvételüket — és rendezőket, szakembereket, küldötteket, előadókat, specialistákat látnak vendégül — színházi fesztiválokon és más eseményeken.

**5. cikkely**

**Az együttműködés feltételei**

A kölcsönös kapcsolatra az AITA általános szabályai érvényesek, melyek szerint a rendező fél állja a tartózkodási költségeket, a vendég a szabály értelmében a részvételhez szükséges költségeket fedezi.

További kérdésekben, — mint pl. kiegészítő programok, szóbeli kommunikáció, tolmácsolás v. fordítás, zsebpénz, előadási lehetőségek a fesztiválokon kívül — a felek esetenként külön megállapodnak.

**6. cikkely**

Mindkét szerződő fél a nemzetközi tevékenység fontos vonatkozásairól kölcsönösen informálódik, — főleg ami mindkét szerződő felet érinti —, pl. a CEC-ről v. AITA-ról.

**7. cikkely**

**Az együttműködés további formái**

Mindkét szerződő fél keresi az együttműködés további formáit, pl. együttes rendezvények szervezése, az együttműködés védelme kulturális rendezvényekkel stb.

**8. cikkely**

**Évenkénti találkozó**

Ahhoz, hogy a cikkelyek tartalmát meg lehessen valósítani, az eszközökhöz és lehetőségekhez mérten legalább egyszer egy évben a szövetség elnökeinek és a külső munkát érintő tagoknak találkozniuk kell.

Ezeknek a találkozásoknak felváltva az egyik majd a másik országban kell lezajlaniuk. A vendéglátó ország elnököl, a partner ország maximum 2 küldöttjének szállást és teljes ellátást a vendéglátó biztosít.

## A találkozás tanítása avagy színház és dráma a nevelésben\*

Ez a mostani pillanat, ahogy *itt* találkoztunk, s *most* együtt vagyunk, megismételhetetlen, éppúgy, mint minden másik pillanat. Eddig sosem volt, s ezentúl soha többé nem lesz még egy csütörtök délelőtt, mely itt, még egyszer lehetővé tenné, hogy figyeljünk egymásra.

Ha jól tudom, Önök mindannyian tanítanak valahol. Én itt tanítok Budapesten, a Színház- és Filmművészeti Főiskolán, s nem messze a fővárostól, Zsámbékon, egy tanítóképző főiskolán. Színdarabokat és kritikákat írok s a drámapedagógiáról jelentek meg szakkönyveim. Vagyis: tanulmányaim állandó tárgya a *találkozás* ember és ember, ember és világ között, akár a színház, akár a pedagógia, akár a szociálpszichológia nyelvén próbálom rögzíteni észrevételeimet.

A találkozások előkészítésével, megélésével és visszaidézésével nekünk itt Magyarországon elég sok bajunk van. A közép-európaiság — mint „kollektív neurozisz”, ahogy Arthur Koestler mondta — nem ajándékozott meg bennünket a személyközi kommunikáció laza és pihentető változatával. Nem sikerült szert tennünk olyan dialóguskultúrára, amelyben hosszú, időmúlato — s ezáltal erőnyerést lehetővé tevő — mondatok foglalkoznak az időjárással. Mostanában már a futballeredményekről sem igen beszélünk. Az interakciók sorát jobbra párbajhelyzetekként éljük meg. A konfrontációra való készenlét feszültségét megszoktuk, mint a környezetszennyezés kínjait, s az ütést váró merevgörcsöt, a képzelt vagy valódi szégyen szorongását igen ritkán oldja föl a képzelt vagy valódi dicsőség öröme, vagy legalább a humor megbocsátó meleghulláma. No, élünk azért, s tulajdonképpen néha élvezzük is ezt a páratlan hercehurcát, amit képesek vagyunk előállítani. És most Önök a vendégeink. Mi újság? — kérdezhetik. Tartom magam e konferencia címéhez: „Oktatási és művészeti törekvések a fiatalok társadalmi beilleszkedésének segítésére” — s elmondom, minek örültünk legutóbb, néhány nappal ezelőtt:

Van Önöknek otthon Nemzeti Alaptantervük?

Tudjuk, hogy remek iskolarendszerek működhetnek enélkül is, de mi mégis arra szavaztunk, hogy legyen Magyarországnak Nemzeti Alaptanterve. Hangos volt az ország a kökoltatási és a felsőoktatási törvények vitáitól, s hangos még ma is, de közben legalább elkészült a Nemzeti Alaptanterv bevezető része, ami az Alapelvek címet viseli.

Örömmel jelentem, az az újság, hogy ennek a művészeti nevelésről szóló fejezetébe, melyben eddig csak az ének-zene és a vizualitás területei szerepeltek, sikerült egy harmadik területet is becsempészni és elfogadtatni, ami a „Színház és dráma” címet viseli. Miért annyira fontos ez nekünk? — Talán azért, mert problémáink vannak a *találkozások* megélésével.

Gyerekeink, akik ugyanúgy krónikus felnőttthiányban szenvednek, mint számos ország gyermekei, csak akkor nem bizonytalanok viselkedési stratégiájukat vagy taktikájukat illetően, ha vetélkedésről, harcról, ítélkezésről van szó. Azzal a helyzettel, amelyben nincs

szembefeszülő indulat, nemigen tudnak mit kezdeni, mintegy elveszítik „harci méltóságukat”. A jelenségekre, vagy akár a másik emberre való rácsodálkozás általában nem érték, nem presztizsnövelő elem. Televízió és videón nevelődő kicsinyeink csak az elektronika viláldzó függönyén át képesek elviselni az ember látványát, az élő, testközelen lévő felnőtt is lehet érdekes egy ideig, csak az a baj vele, hogy nem lehet elzárni, vagy legalább csatornát váltani rajta.

Tanítási órák futnak le, sokszor úgy, hogy sem a diák, se a tanár nincs jelen. A jelenség nem új, s nem is egyedülvaló.

Volt nekünk egy nagyon nagy költőnk, ősz hajú, szikár, fakó hangú férfi, úgy hívták: *Pilinszky János*. Prózát is írt, gyönyörű, vergődő, pontos prózát, s egyszer azt írta: — hadd idézzem: „...jelenlétünket veszítettük el. Méghozzá egyszerre otthon, az utcán, a lépcsőházban, a színpadon, a nézőtéren, az ágyban és a konyhában. Mindenáron jelen akartunk lenni, s épp jelenlétünket veszítettük el, épp a bizonyosságot, mint a görcsös szorítás, amit szorongat, a féltékenység, ami után leskelődik, ahogy a kimeresztett szem végül is nem látja azt, amire rámered.”

Találkozásaink — nem történnek meg.

Húsz évvel ezelőtt elkezdődött egy munka Magyarországon, vagy inkább folytatódott, hiszen a színjáték, mint az oktatást, nevelést segítő módszer sok évszázados múltra tekinthet vissza. Az alapoktatásban minden jó tanító élt a megjelenítés eszközével. Magyar területen talán *Csokonai Vitéz Mihályt*, a tizenharmadik századi költőt és tanítót mondhatnánk az első drámatanárnak. *Comenius*-tól — Jan Amos Komensky-től — pedig máig érvényes tanítás maradt ránk e témakörben is: „Minden, ami nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljék, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket, s a rájuk bízott feladatokat kellően végezzék el.” 1656-ban írta ezt, Schola Ludus című munkájában.

A találkozás *minőségi* megélését — úgy látjuk — azóta is a színház, a dráma segítségével sajátíthatjuk el leginkább.

A drámapedagógia, ahogy a „drama in education” vagy az educational drama” fogalma Magyarországon meghonosodott, mint tudjuk, azt a művészetpedagógiai tevékenységet jelenti, melynek alkalmával a dráma és a színház eszközrendszerének segítségével, folyamatos együttlét során nevelünk gyerekeket, felnőtteket. Ebben a tevékenységben sohasem az esetlegesen létrejövő produkció, és nem annak művészi kivitelezettsége az elsődleges, hanem maga a nevelési folyamat. Ennek ismertetésével nem kívánok untatni senkit, hiszen mi Ausztriából, Németországból, Finnországból, s legfőként Angliából kaptuk a legtöbb segítséget, sok esetben cseh és szlovák közvetítés révén.

\*Elhangzott 1994. III. 17. az ELTE TK konferencián angol nyelven Budapesten

Annyiszor foglaltam már össze hivatalosan és nem hivatalosan, mi mindent jelentett nekünk ez a módszer, hadd mondjam most *személyes* vallomásomat: a dráma engem *kérdezni és hallgatni* tanít. S ezt igazolva látom.

Pilinszky, a költő, akit már idéztem, azt írja: „...az igazság és nem a magunk igazának — föltétlen szeretetére van szükségünk. Mindenekelőtt: a figyelem iskolázottságára. Az iskolák föladata — messze túl az ismeretek közlésén — a figyelem nevelése.”

A figyelő ember — jelenléttel bír. S a figyelem iskolázható. Az „iskolázott figyelem” segítségével pokolbéli bajok is orvosolhatóak. *Simone Weil* példát mond erre; s erre a példára nekünk, akiktől sokszor várnak segítséget, erősen kell figyelniük:

„A valódi szerencsétlen nem enged magához nyúlni, szerencsétlenségét leplezi a világ, de főként önmaga előtt, ahogy a rákos betegék. A jótékonykodás velük szemben atrocitás, melléfogás. Nem csoda hát, ha a jótékonykodás csak még keserűbbé, zárkózottabbá, gyűlölködővé és ellenségessé teszi őket. Egyedül az iskolázott figyelemnek, a tökéletes diagnózisnak nem tudnak ellenállni.

Mi történt az irgalmas szamaritánus esetében? Egy szerencsétlen vérbe borultan hevert az árokszálon. Jött arra valaki, aztán egy másik, de figyelmük nem volt iskolázott. Aztán harmadiknak jött a szamaritánus, akinek *iskolázott volt a figyelme*. Elég volt egy pillantást vetnie, hogy fölmérje az árokponton heverő, már-már önmagát földadó ember helyzetét. És mert a szamaritánus figyelme és fölismerése pontos volt, többé nem tudott nem cselekedni. Automatikusan cselekedett. És a szerencsétlen, aki különben minden segítség ellen föllázadt, és átkozódva rúgkapált volna, a pontos segítségnek éppúgy nem tudott ellenállni, ahogy a szamaritánus nem tudott nem cselekedni...”

Nekünk, itt Magyarországon, a nevelésben, a szociális munkák során, s napi együttélés lazább és feszesebb perceiben az egymásrafigyelés tudományára van nagy szükségünk. Szerény, de kimutatható eredményeket értünk el a nevelőképzés területén, különféle drámatechnikák alkalmazásával.

Hogyan kezdődött?

Amikor a hetvenes évek elején elért bennünket az Angliából származó, Skandináviában és másutt is virágzó „creative drama” módszere, s itthon megpróbáltuk honosítani, mi sem volt számunkra természetesebb, minthogy olyan alanyra oltuk, amely élteti és megvédi a viszontagságoktól: a népi gyermekjátékok adták és adják ma is az alapját a magyarországi dramatikus nevelésnek — amikor gyermekekkel kezdünk.

A kilencvenes évek elejére nyilvánvaló lett, hogy a drámapedagógia gyakorlati tanulmányozása a *leendő* nevelő számára lehet a legfontosabb: megtanítja őt a *térrel, az idővel és a személyes hatóerővel* való gazdálkodás tudományára. A pályára alkalmasakat előkészíti a jövőendő nevelői munkára, a pályára alkalmatlanokat pedig — hiszen ilyenek is vannak! — olyan helyzetbe hozza, hogy ők még időben dönthetnek, akarják-e, bírják-e életre szólóan a közvetítői munkával és magatartással járó örömeiket és terheket.

Mert elsősorban egyfajta *átadó magatartásról* van szó, melynek nemcsak igazi pátusza, de az öröme is kikopott az elmúlt évtizedekből. Újra kellett és újra kell tanítani, ahogy a néprajzosok mondják, „vissza kell tanítani” az átadás fogásait és fortélyait, külhonból elsett technikák alkalmazásával. Hangsúlyoznunk kell,

hogy csak a jelenléttel bíró pedagógus tud hatni, aki vállalja is azt, amit tud, s amit hirdet. A meglévő szakirodalom nem kényeztet el bennünket.

Hogy lehet azt, kérdeztük, hogy a klasszikus népi kultúrában kevesebb gond volt a közvetítéssel? (Ahogy itt ülünk, kinek-kinek saját hazája megtartó kultúrája, saját nemzetisége, etnikuma kincsesára van segítségére, akkor is, ha nem elemzi azt minden pillanatban.)

Nálunk most jött el az ideje annak, hogy tanulmányozni kezdjük, milyen átjárások vannak a *népi kultúra átadása és a drámapedagógia* között, s miben és mikor kerül fedésbe a klasszikus hagyományátadó magatartás és napjaink nevelőjének legkorszerűbb közvetítői felkészültsége.

A közeljövő feladata, hogy tanulmányozzuk a *bentlét* kérdéseit, az idő, a helyzet biztonságos megélésének módjaival, a tájékozódás, az eligazodás tapogatózó hadműveletei után a — bár viszonylagos, de mégis-mégis megvalósítható — harmónia elérésének lehetőségeivel. Legnagyobb zenepedagógusunk, akinek nevét bizonyára Önök is ismerik, *Kodály Zoltán* mondta: „Olyan kultúrára kell gondolnunk, melyet írás és olvasás nélkül is meg lehet érteni, de amelyben megvan a kultúra fő tulajdonsága: az, hogy részesét felvértezi minden eshetőségre, és boldog emberré teszi mindaddig, míg a neki megfelelő életkorból ki nem lép.”

Ez a védelem, mely máig biztonságot ad a benne élőnek, nem is olyan misztikus, nem is olyan ködös eredetű, mint azt az óvatoskodók gondolják. *A világ pontos megéléséről van szó, az érzékelés és a kommunikáció magasiskolájáról, a találkozás, a rögzítés, a súrítás munkaszakaszairól, melyek stációin át, a közvetítés összetett aktusa során az élmény megérkezik a másik emberhez.*

*A belső képek ereje* döntően mutatkozik meg a népi kultúrában, a szóhasználatban, a költészetben, a klasszikus drámai művészetekben, s a drámapedagógiában is. Amikor különböző tanfolyamokon az élmény képpen való megosztásának technikáját tanuljuk, illetve erősítjük meg, a tanító készletét növeljük, s igen szép sikereink vannak.

Van azonban valami, amivel mi egészen más kapcsolatban vagyunk, mint a környező országok, s talán csak a finnek értik a gondjainkat igazán. Ez pedig most nemcsak közös gyökerű nyelvünkéből, hanem közös eredetű alapkultúránkból ered; furcsa viszonyunk a *dramatikus improvizációval*.

„Játsszunk rögtönzött komédiát!” — mondja valaki Shakespeare Falstaffjában, s a *britek* összemosisolyognak. A rögtönzés magasiskoláját ma is az *olaszok* *commedia dell'arte* figurái nyomán tanulmányozzuk. Részletesebben is ismerhetnénk ugyan, de *valamit* azért tudunk a *német* nyelvterületek híres-neves rögtönző-versenyeiről, amikor énekesek, szónokok, csörgősípkás versmondók szórakoztatták a bolondünnepek, s a farsang mulatózó közönséget.

Az eltűnt, vagy inkább sohasem is létezett *magyar* ős-színjátékot azonban bajosan tudjuk visszaidézni, vagy kitalálni, hiszen ez őseinknek se nagyon sikerült. Ennek persze ezer oka van, részletezésére hosszú időt kellene szánnunk — erre kész vagyok, kint a folyosón —. Most csak remélhetjük, hogy egyszer megszületnek azok a társaslélektani és színházművészeti munkák, amelyek kielégítően elemzik ezt a jelenséget.

A magyar dramatikus hagyomány rituális rendjében elenyésző mértékben van jelen a rögtönzés. Ezért is

olyan termékenyítő a drámapedagógia eljárásai között számunkra az *improvizáció*, még ha nehezebbre esik is. **Míg a szláv vagy — mint említettem — az olasz hagyományban központi helyen áll a rögtönzés, erre nekünk, kik századokon át a kántáló szertartás ritusaira támaszkodtunk, jobbára most kell „rátanulnunk”.**

Be kell valljam, volt néhány bizonytalankodó évünk, mikor az „újhitűek” el akarták tagadni, ki akarták söpörni ezt a régi formát. Ma már tudjuk, semmiféle gyöngítő ellentmondás nem létezik a hagyományörző és az újra törekvő, elismerten „kreatív” magatartás között. Megél és megélhet egymás mellett a kettő.

Mivel azonban páros, csoportos és nagy közösséget mozgató találkozásainkkal egyaránt gondunk van, külön időt kell szánnunk pl. az *ünnepek* tanulmányozására. Menteünk kell, s újra meg kell tanulnunk a *rituálék* rendjét is. Ha elfogadjuk, hogy az ünnep — általánosan fogalmazva — egy közösséghez való odatartozásunk megerősítésére szolgál, még dermedtebb szívvel nézünk vissza az elmúlt időszak arctalan, kusza „ünnepeire”.

Jelenlétünk ereje ezen a területen is hibádzik. Újra kell vizsgálunk a néprajz, a pszichológia és a színház-tudomány szakembereivel az ünnepek, a közösségi élet tagolt *idejét*. Mert az is elveszett! Ha vannak is hagyományt őrző csoportjaink, bizony előfordul, hogy különösége miatt májusban is színpadra kerül a karácsonyi betlehemes játék. Pedig annak is *ideje van*, mint ahogy „ideje van a sírásnak, és ideje van a nevetésnek”, kár koptatni olyan napokon, amikor nem feszíti az ősi rítus ereje, amikor még csak „játékból” sem *múlik rajta* semmi, hiszen elfordult felette a naptári idő. Vissza kell tanulnunk az *időben* éleést is.

Ahogy itthon szoktuk mondani, a drámapedagógia **birodalma a megismerés örömétől a kifejezés — olykor gyötrelmes — öröméig terjed.** Nekünk drámatanárok-nak speciális készségünk, hogy *helyzetbe* tudjuk hozni tanítványainkat, s így joggal várhatjuk magunktól és tőlük, hogy kialakuljon bennünk egyfajta *helyzetmeghatározási és döntési készség*, mely az élet minden területén jól működik, hiszen a kreativitás transzferálható, átvihető az élet másik területére is, ha mi tanárok már nem is leszünk ott jelen.

A figyelni tudás és a teremtés iskolájához a drámatanítók alapkészletében a *koncentráció*, a *konstrukció* és a *kooperáció* gyakorlatai tartoznak. S ezek tökéletesen föllelhetők a népi játékokban is.

Fiúkat férfiakká, leányokat nővé lenni segítő, tagadhatatlan, ám szinte tündéri erotikát tanító dalokból, mondókákból, csófolódókból, párosítókból, ügyességi vagy erőjátékokból, az emberélet fordulóihoz kapcsolódó szokás-játékokból állítunk össze hamarosan szöveggyűjteményt, amely hozzásegítheti a tanárt a klasszikus, mi több, nemzeti — alapokon nyugvó, korszerű, *szociális* ismeretek átadásához.

Válogatást készítünk azokból a magyar népmesékből, s a Magyarországon élő nemzetiségek és etnikumok mesekincséből, melyek különösen alkalmasak közös dramatizálásra.

A befejezéshez közeledvén hadd osszam meg Önökkel egy felismerésemet: Az újdonság nevelési technikák és kreativitást fejlesztő gyakorlatok révén a nevelőt megtanítjuk *kérdezni*. Ne félj! — mondom sokszor. Ha más nem jut eszedbe, csak vedd a világot, a Napot, a Holdat, egy körtét, egy almát, mutasd a gyerekeknek, s kérdezd: *MILYEN?* — El fogja mondani. De vigyázz! Várd meg a választ! Mert hogy *neked* milyen, azt tudod.

De **hogyan** *neki* milyen, — azt sohasem tudhatod. A drámatanárok megtanulták megvárni a választ, mert tudják, szükségük van rá a következő időszak tervezéséhez.

Felismerésem azonban az, hogy nagyon is rákaptunk — országos méretekben! — a mechanikus kérdészetésre. Ismerik azt, ugye, mikor hazajön a gyerek az iskolából, s elkezdjük bombázni: Mi volt az iskolában? Mi az, hogy semmi? Feleltél? Miért nem? Hol a kabátod? Levitted a szeméget?

És ha vagyunk olyan szerencsések, hogy levitte a szeméget — akkor megáll a tudományunk. Most — mi legyen? Elbizonytalanodásunk ugyanolyan természetű, mint harchoz szokott gyerekeinké. Nem kell megverni, nem kell itélkezni fölötte, nem kell a lelkét megmenteni — mi az ördögöt csináljak vele?

Így jöhetünk rá arra, hogy elveszítettünk szavaink egy részét is. Elveszítettük azokat a „semmit mondó” szövegfoszlányokat, amelyek simogatása nélkül nehezebb az együttélés, amik pihenő-időt jelenthetnének a számonkérés és a dicsérgetés hullámvölgyei között. Pedig voltak nekünk ilyenek!

Bocsássanak meg, hogy egy nehezen fordítható, de azért leírható példával hozakodom elő:

Képzeld el egy hétfői délutánt egy lakótelepi lakásban, amikor zümmög a mosógép, berreg a porszívó, odabent apuka nézi a meccset, ordít a szpiker, a háziasszony ugrál a háztartási gépek meg a gáztűzhely között, s még kisgyerekére is ügyelnie kellene, aki ott ül egy széken, s lógazza a lábát. Mit mondhatunk — neki? Ha nem felejtettük volna el, talán eszünkbe jutna az a dalocska, ami azt mondja: „Lóg a lába lóga

nincsen semmi dolga,  
mert ha dolga volna,  
a lába nem lógná”

Mit jelent ez? Az égvilágon semmit. Csak a legfontosabbat, hogy itt vagyok, kisfiam, szeretlek. Nincs baj. *Jelen vagyok.*

Ennek a dalnak a megfelelőjét ki-ki megtalálja saját anyanyelvén.

Miért idéztem? Hogy elmondhassam: míg egyik oldalról kérdezni tanítjuk a leendő nevelőket (legyenek azok tanárok vagy „csak” szülőanyák), a másik oldalról kérve-kérjük: *Ne kérdezz! Ne utasíts! Hagyd békén.* Pszt! — jelezd persze, hogy jelen vagy, mert szüksége van rá. S erre az agressziót nélkülöző jelzésre legmegfelelőbbek azok a szövegfoszlányok, melyeket elődeink is kipróbáltak már, csak mi valahogy kimaradtunk ezek öröméből. Pedig akár a kortársi együttlétek során, amikor testvérek nyúzzák egymást, háton cipelve a másikat, s mondják: „Büdös túró! Vegyenek! Jó csipős a túró” Vagy: „Paprikát vegyenek! Paprikát”, formát ad az interakciónak ez a néhány szó. Vagy „hivatalos” formát kölcsönöz a testi érintés igényének; Ringatókat, szülőnyuvasztókat idézhetünk, például; „Mászik bogár, viszi farkát, megeszi az apu nyakát!..

Ezt a kincset *nem lehet* médiára, könyvre, kazettára bízni. Véren át és lelken át, tenyérből tenyérre, testtel a testhez érve, zöldelő búzacsira fölé hajolva vagy épp az ünnepi gyertyát gyújtva, csak az **EGYÜTTES ÉLMÉNY** során adható át a hagyomány. *Itt és most*, mutasd neki, tedd meg vele, akkor, amikor annak a tettnek ideje van! Felnőtthiányban szenvedünk mindannyian. Legalább a gyerekekkel *legyél vele*, hogy elsődleges emlékeibe épüljön bele mindaz, amit mi talán könyvből tanulunk, mert nincs emlékünkről róla, de *neki* mégis meg-

adhatjuk azt, felkészültségünk, személyes erőnk és a közösség segítségével.

Ezért örülünk tehát, hogy a „dráma” bekerült a magyar alaptantervbe, mert úgy látjuk, hogy a jelenléttel bíró, a hatni tudó, az örökítő és teremtő ember közös

alak a hagyományátadás és a drámapedagógia határ-területén.

S remélhetünk, mert — ahogy ez a konferencia is mutatja — nincs egyedül.

## Felszállópálya avagy mit tanulnak Gabnai Katalin drámatanárai a főiskolán?

Nincs hálátlanabb újságírói feladat, mint felkészült alannyal interjút csinálni. Egyszerű médiummá válik ilyenkor a legbecsvágyóbb tollforgató is. Jelen esetben még az is nehezítette a dolgot, hogy maga az alany is csupán (!) médiuma volt saját életművének. Be sok „há-lás” interjút készítettem életem során Gabnai Katalinnal! Valahányszor megfaggattam: mi az oka, hogy a drámapedagógiai mesterség Magyarországon lábra nem tud kapni, drámai erejű heroikus passzimizmussal sorolta, mióta, és mi mindenféle javaslatlalt bombázta lassan de biztosan növekvő, ám mindörökké maroknyiságra ítéltetett elszánt csapatával egyetemben az illetékes oktatásügyi hatóságokat a drámapedagógia eszközrendszerének elfogadtatásáért. Most majd hogyanem lelohasztotta publicisztikai nekifeszülésemet az az egyszerű öröm, mellyel a „tanárnő” a drámapedagógia győzedelmét zengte.

Mielőtt bárki is fennakadna ezen, gyorsan megnyugtatom az olvasót: az újságíró nem tiszteletre méltó alanya örömét nehezményezi, de valahogy fel kell dolgoznia azt a tényt, hogy egy szót sem tud — mert nem is szükséges — hozzátenni az interjú során elhangzott információkhoz. Miután tehát imígyen kipufogta magát, beismeri az újságíró, hogy alanyának teljesen igaz van: a DPM olvasóinak érdeklődését nem szükséges már „fölkeltetni a téma iránt”, számukra a tényszerű közlés lesz a legizgalmasabb olvasnivaló.

S még annyival tartozom interjú-alanyomnak, hogy leszögezzem és hangsúlyozzam: nem az illúziók világába való emelkedésnek köszönhető mostani beszélgetésünk szokatlanul derűs hangneme, hanem a „történelmi” pillanatnak, amikor is a drámapedagógia éppen polgárjogot nyert oktatási rendszerünkben: a Nemzeti alaptanterv alapelveket tartalmazó részében önálló pontként szerepel a *Színház és dráma* — „mint tantárgy és mint módszer (amely) — képzett nevelő segítségével — minden korosztály iskolai munkájában helyet kaphat.”

Ettől kezdve tehát a drámapedagógia végre hátszéllel hajózhat a magyar oktatási rendszer Szkhüllái és Kharübdiszzei közt. Most már csak „legénység” legyen!

Az alábbiakban erről az egyetlen dologról lesz majd szó: a *drámapedagógusok szakmai képzési rendszeréről*. Aki pedig száraznak találja a most következő információáradatot, képzelje a szavak mögé Gabnai Katit (hisz végül is ez mégiscsak afféle interjú volna)!

A 120 órás képzésről ezúttal nem kell túl sokat beszélni, elég itt annyit hangsúlyozni, hogy a drámajátékvezetés igenis szakma. A kulturális szakképesítési jegyzék (MK 191. sz.) *közművelődési szakember* kategóriájába szint és tevékenység leírásával beletartozik a drámajátékvezető is. Jó tudni, hogy szakképzési azonosítószámai: 89-4-3713 és 12 3 0 05. Ilyen típusú képzést mindenfajta intézmény szervezhet, vizsgabizonyít-

ványt azonban csak a Magyar Drámapedagógiai Társaság adhat.

A felsőoktatásban elsősorban két intézményt kell megemlíteni, melyek pedagógus-diploma után 400 órás, négy féléves szakosító továbbképzést szerveznek. Az egyik a zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola, mely a csepeli Általános Művelődési Központ szorgalmazására és gyakorlati közreműködésével, lényegileg csepeli helyszínnel működteti az említett továbbképzést. A felvételi beszélgetések a nyár elején zajlanak le. Jelentkezni Szűcs Istvánnénál lehet a 06-23-342-122-es telefonszámon.

Hasonló továbbképzések zajlanak dél-dunántúli vonzaskörrel a kaposvári Tanítóképző Főiskola szakmai vezetésével. A kurzusok mindkét főiskolán tandíjasok.

A Színház- és Filmművészeti Főiskola úgyszintén pedagógus-diplomások részére indít 3 évenként *Színházelmélet-drámapedagógia* szakot. Ez a képzés a Lengyel György igazgató-rendező-színháztörténész által hosszú évek óta irányított színházelméleti képzésbe épülhetett bele. Az első társaság — melynek osztályvezető tanára is Lengyel György — most vizsgázik. Meg kell jegyezni, hogy 17-ük közül kilencen már tanítanak a felsőoktatásban. Ezeket az embereket éppen arra képezzük, hogy ezen a fokon mintegy magvát alkossák a drámapedagógus-képzésnek. Az érdeklődés szerencsére eléggé nagy, az idén 131-en jelentkeztek, ebből 20-at vehetünk fel, bár szeretném ezt a számot 25-re tágítani. Természetesen ez is tandíjas képzés, félévenként 10 000 forint.

A képzésnek természetesen vannak standard tantervi keretei, de igyekszünk a tantervet is mindig az adott társaság adottságaihoz és igényeihez igazítani. Lehet egy adott társaság inkább elméleti, vagy inkább gyakorlati érdeklődésű. Mindkét típusnak megvan a helye a szakmában.

Az általános keretek között az első tanév lényegében a készségfejlesztésre szánódik, a másodikban már a különféle célokra *alkalmazott drámajátékok* következnek. A harmadik év a klasszikus színházi produkciók elemzésének, pedagógiai feldolgozásának ideje (drámaelemzés, színházlátogatások előkészítése, produkciók megbeszélése, jelenettanulmány és így tovább).

Természetesen nagyon fontos az idegen nyelvek ismerete, hisz a „kulturális diplomácia” is egyre fontosabb összetevője lesz szakmánknak, a nemzetközi kapcsolatok iránti rohamosan növekvő igény miatt. Nem szükséges ecsetelni, mit jelentenek ezek a szakma fejlődésében.

A jövőre nézve is valami olyafélen kellene gondolkodnunk, hogy a drámapedagógia *nappali képzésként* összekapcsolódhasson az egyetem nyelvi fakultásaival, és a hallgatók „áthallgathassanak”.

Jelenleg a pedagógusképző főiskolákon, egyetemeken 1/2 1 éves speciálkollégiumi vagy 300-400 órás szakkollégiumi formában ismerkedhetnek a tanító- vagy tanárjelöltek a drámapedagógiával. A szakma fejlődése megkívánna, hogy bizonyos számú főhivatású szakember is kiképződjék — márcsak a derékhad minél színvonalasabb képzésének érdekében is.

Az itten, színművészeti főiskolai tapasztalatok is azt mutatják, hogy ezt a szakmát csak teljes odaadással lehet igazán tanulni, mégpedig állandó, napi kommunikációs kapcsolatban gyermek- vagy felnőtt-csoportokkal.

E képzés — azon túl, hogy a neve is kettős (Színházelmélet-drámapedagógia) — valóban két fő célt tart szem előtt: árnyalt és rugalmas gondolkodású, elemző-kész elméleti és gyakorlati szakembereket akar nevelni, ugyanakkor a mindennapi kommunikációban jártas szervezőket is, akik meg tudják teremteni a szakmai munka hátterét (tanfolyamok, táborok, találkozók, konferenciák és így tovább).

Befejezésül hadd említsem rögtön egy nemzetközi eseménysorozat tervét. Az IDEA (a drámatanárok nemzetközi szervezete) segítségével évente hatnapos

workshopot tervezünk, melyen a tagországok 2-2 trénerre mutatná be az alkalmanként négy-négy országból toborzódott résztvevő-gárdának saját „nemzeti” eszköztára egy-egy „reprezentatív” drámapedagógiai módszerét-eszközét. A műhelymunkában meghívottként egy-két nem-tag ország néhány drámapedagógusa is részt vehetne.

De zökkenjünk vissza a jelenbe: ősszel indul itt, a Főiskolán a második Színházelmélet-drámapedagógia osztály. Most olvasom a felvételi dolgozatokat. Izgalmas társaság, egészen más karakterű, mint az előző. Most számukra kell „testre szabott” tantervet készíteni... Aztán talán majd a tanításra is jut valami időm...

Függöny

— Azaz köszönöm, Kati, hogy a munka dandárjában időt szakítottál erre a beszélgetésre, és külön köszönöm — a szakma nevében is — az összefogott, tárgyyszerű tájékoztatást.

Trencsényi Imre

## ELMÉLET

Ann M. Shaw

### A gyermek és az „improvizatív dráma” kapcsolódása

*Az amerikai drámapedagógus és kutatónak ez a dolgozata első ízben 1982-ben látott napvilágot magyar fordításban, mégpedig a Népművelési Intézet kiadásában, a GYERMEKDRAMATURGIA II. című füzetben. Oktatási segédanyag volt ez, s kézirat gyanánt jelzéssel jelent meg. Most, hogy immár drámapedagógiából vizsgázni is lehet, arra jöttünk rá, hogy Ann M. Shaw írása fontos a mai tanulni vágyóknak is. Hiánypótló vizsgaanyag a gyermeki viselkedés és a drámajáték kapcsolatáról, a „mintha magatartás” lélektanáról, a drámatanárról és a gyermek viszonyáról, és arról, hogymi a drámapedagógia, az ő szóhasználatára szerint az improvizatív dráma, tantárgy-e vagy módszer?*

*Kisebbségi kihagyásokkal hozzuk le a dolgozatot.*

#### „Szimbolikus folyamat és dráma

Hogy a legelején kezdjem, mi emberek olyan állapotok vagyunk, akik a világot szimbolikusan fogjuk fel és hozzuk létre. Susanne Langer mondja, hogy „a szimbolizálás nem döntő cselekvés a gondolkodásban...”, de döntő cselekvés a gondolkodáshoz, és megelőzi azt.” Az a véleménye, hogy az agy nem csupán nem közvetítő állomás, hanem egy nagy transzformátorhoz hasonlít inkább:

„Az a körülmény, hogy az emberi agy szüntelenül végzi a hozzá beérkező tapasztalati adatok szimbolikus átalakításának munkáját, a többé-kevésbé spontán eszméknek valóságos forrásává teszi az agyat. Mivel minden följegyzett tapasztalat cselekvésbe igyekszik torkolni, egészen természetes, hogy a tipikusan emberi ténykedés a kézzelfogható cselekvés tipikusan emberi formáját kívánja meg; és éppen ezt találjuk meg az eszmék tiszta kifejezésében.”

A fiatal gyermek szimbolikus viselkedése gyakran ölti a tapasztalatok közvetlen utánzásának és valami

olyan viselkedésnek a formáját, mintha ő maga volna az elképzelt személy, dolog, vagy az elképzelt körülmények között élő valaki. Így játssza el a gyermek a kisbabáját etető mamát, az eget végighasító repülőgépet, a születésnap társaságát. Hans Furth mutat rá, Piagetnek a szenzomotorikus megismerés és a szimbolikus viselkedés közti különbségtételét fejtegetve:

„Amikor a hároméves gyermek „mamát”, vagy „aludni megyünk”-öt játszik, gesztusait nem tudná végrehozni, ha a szemével vagy az alvással kapcsolatos ismeretei fizikai cselekvéshez tapadnának. Ne feledjük, hogy az alvás szenzomotorikus ismerete a tényleges alvás. Amikor a gyermek alvást játszik, megismerése már láthatóan tuljutott a szenzomotorikus szinten, többé nem kötődik teljesen a külső cselekvéshez, s ezért a gyermek már szimbolikus alvás formájában képes közölni ismereteit.”

A gyermek szimbolikus viselkedésében találjuk meg a legkorábbi megnyilvánulását annak a folyamatnak és formának, ami az általunk drámának nevezett művészet jellemzője. S minthogy a dráma műfaja már készen áll, ezt a játékfajtát „dramatikus játék”-nak kezdjük nevezni. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a drámát ez a

szimbolikus viselkedésforma hívta életre, s csatlakozunk ahhoz az irányzathoz, amelyik az improvizatív drámát az életnél korábbinak vallja.

A gyermeknek a dramatikus játék iránti vonzalma egészen feltűnő. Egyszer Harlemben egy kisfiú mögött haladtam, s néhány percig azt hittem, hogy nyomorék, vagy idegbajban szenved, mivel járás közben furcsán billegett, és a feje rángatózott. Amikor közelebb értem hozzá, akkor jöttem rá, hogy egy előtte az úton sétáló galambot figyel, s annak a járását utánozza. Vagy egy percre rá, a gyerek lovassá és nyerítő ágaskodó hátslávává változott, aki miután lovasa ráncbaszedte, vágtni kezdett az utcán. A lovas hirtelen visszatorpantotta. Közvetlen előttük két ember törte az utcát légalapáccsal. A gyerekek a képzeletbeli kantárszárát tartó keze már a képzeletbeli légalapács fogantyúját markolta, s míg lába az építőmunkások terpeszállásához idomult, a gyerek megszemélyesítette a légalapács hangját és a légalapácsot kezelő ember mozdulatait.

Az első és az utolsó esetben a gyermek annak utánzásába merült bele, amit ténylegesen látott, hallott. Ló- és lovasként azzal volt elfoglalva, amit Piaget „szimbolikus utánzás”-nak nevezne, azokkal a jelképes gesztusokkal, amelyek az emlékezetbeli vagy elképzelt eseményt jelenvalóvá teszik, és kifejezik a gyermeknek azzal kapcsolatos ismereteit. Ha megfigyelünk egy dramatikus játékba merült gyermeket, a látvány valami egy személyes társulatra emlékeztet bennünket, mivel a gyermek az adott eseményt gyakran egyidejűleg több nézőpontból jeleníti meg, ahogyan a ló és lovas esetében is, amikor „hóhá”-zott a lovas helyett, nyerített a ló helyett, huzgálta a kantárszárát, és saját combját paskolta a ló horpasza címén. A gyermek játékanak ez a formája mégsem aprólékosabb másolata a gyermek múltbeli vagy jelenbeli megfigyelésének, mint a színház az életnek. Bármily betűszerintinek tűnjék is az imitatív játék, ha jobban szemügyre vesszük, kitűnik, hogy a gyermek a valóságot válogatott és hangsúlyossá tett gesztusokká alakította át. Ahogy a gyermek fejlődik, ezek a jelképes gesztusok egyre válogatottabbakká, sűrítettebbeké, kitartóbbakká válnak, mintha csak a gyermek valamiképp ráébredt volna a „kevesebb több!” szólasmondásban kifejeződő esztétikai-ökonomiai elvre. Egyetlen jól megválasztott gesztusban, ahogyan a jól kihagyott mondatban is egész sereg közlendő tör napvilágra.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy ha az ember fel akarja fogni a rajta kívüli világot, akkor elevenen föl kell tárnia a „nem-én világ” nézőpontjait. Ennek a szimbolikus játéknak igen nagy része van abban, hogy az ember megtanulja megkülönböztetni magát másoktól, szét tudja tépni az intellektuális önzés kötelekeit, társadalmi lényé válik. Cameron mondja:

„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 válaszában, és megtanul-e úgy reagálni önnön viselkedésére, ahogy arra mások reagálnak...”

A gyermek értelmének fejlődésével a megelevenítési folyamat bensőbbé válik. De ez a rejtett folyamat, hogy valaki másnak, vagy fizikai érdeklődésünk számára távoli helyeken vagy helyzetekben lévőnek képzeljük — vagy ábrázoljuk — magunkat, egész életünkön végig kísér bennünket, és igen jellemző gondolkodásunkra

olyankor, amikor jövőnket vetítjük magunk elé, múltunkat idézzük vissza, jelenünket tervezgetjük.

Könnyen meglehet, hogy szerteágazó gondolatainknak forrása és mindenféle hipotetikus gondolkodás alapja az ennek abban a fantáziadús kivetítésében keresendő, ami a korai években még kézzelfogható megjelenítést kíván. Theodora Sarbin, a szerep elmélet egyik vezető képviselője a következőket mondja:

„Ma már közhely, hogy a társadalmi szerepek megtanulása — a voltaképpen bármiféle fogalom megtanulása — összefügg azzal a képességünkkel, hogy úgy tudjunk bánni valamely dologgal vagy eseménnyel *mintha* az valami más lenne. Ahhoz, hogy látszólag össze nem függő dolgokat és eseményeket közös fogalom alá vonhassunk, igénybe kell vennünk a *mintha* játékot.”

A „mintha” magatartás jelenti a szimbolikus viselkedés alapját, és döntő szerepe van mindenféle intellektuális fegyelem elsajátításában. A dráma az a jelenség, amelyik a legsajátosabban és a szó legszorosabb értelmében ebből az emberi képességből származik. Emlékeztünkben élő és elképzelt tapasztalataink eljátszása formát ad szubjektív érzéseinknek, és diadalra juttatja egyéni tudásunkat. Ez az, amiért a drámát az ember esztétikai és formateremtő képessége legkorábbi és legalapvetőbb megnyilvánulásának tekinthetjük.

### Mit tekinthetünk drámának?

A dráma művészet. „Minden művészet emberi érzéseket kifejező érzéletes formák teremtése” — vallja Susanne Langer. Irwin Edman az élmények elmélyítésében, megtisztításában, továbbadásában látja a művészet szerepét. „A művészetek — mondja „felidéznek a célt, amely felé minden élmény halad; a dolgok külső világát, az értelemtől áthatott, belső ösztönvilágot, hogy bármit is cselekszünk, örömről teljék a cselekvésben magában, és örömről az eredményben. A dráma az emberi viszonyok válogatott jelenségeinek kifejezésével foglalkozik, s az emberi cselekvést emberi cselekvés révén jeleníti meg...”

### Az improvizatív drámáról

A fenti kérdéssel kapcsolatos elképzeléseimet két megfogalmazás tükrözi vissza, és ezekből lehet következtetni arra is, milyen törekvések mozgatnak az improvizatív drámával kapcsolatos alábbi fejtegetéseim során. Az első egy, az Alteborói Konferencián kialakított definíció. Ez megfelelő alapot nyújt számunkra a drámával, a színházzal és a gyermekekkel kapcsolatos kérdések megvitatásához.

„A dráma konfliktusban lévő fogalmak és személyek olyan képletes megjelenítése, amelyben minden egyes szereplőnek játék formájában, vagy egy tőle különböző egyén helyébe kell képzeletben illeszkednie, vagy mások ilyen cselekedetébe kell beleélnie magát. Ez a cselekvés szervezett, valósága időben és térben történik, jellegzetes értelmi, fizikai és érzelmi odaadást követel, és friss betekintést nyújt az emberi viszonyokba.”

A másik, Kenneth Tynan-tól származó kijelentést Dorothy Heathcote alkalmazza ékesszólóan a drámáról és a gyermekről szóló fejtegetéseiben. Ez a dráma érzel-

**erejét emeli ki.** Tynan a *Deklarációban* a következőket vallja: „Számomra az a jó dráma, amely olyan szövegekből, szavakból és mozdulatokból tevődik össze, amelyek akkor szakadnak ki emberi lényekből, amikor azok a kétségbeeséshez közelednek, annak állapotában vannak, azon emelkednek felül.”

### Tantárgy vagy módszer?

Az improvizatív drámának az a képessége, hogy áthassa a gyermek életét, az alábbiakból ered:

1. abból a körülményből, az improvizatív drámában végbemenő folyamat tapasztalati anyagok bizonyos szimbolikus átalakításán (a „mintha” közvetlen megjelenítésén) alapul, ami nagyon fontos az emberi értelem kifejlődéséhez, s alapvető módja a gyermeki megértésnek.

Ez késztet sokakat arra, hogy a kreatív drámában sokkal inkább hatékony módszert, mint tantárgyat lássanak, s mindenféle tantárgy megközelítési módszerül javasolják a kreatív drámát.

2. a dráma természetéből és szerepéből — lévén a dráma az a művészet, amely olyan metafórák teremtésébe és megértésbe von be bennünket, amelyek az élet nyomásával szembehelyezkedő, döntéseket hozó, s a lehetőség és a választás következményeivel foglalkozó egyén reagálását fejezik ki.

Ez késztet sokakat arra, hogy a kreatív dráma tantárgy volta mellett álljanak ki, olyan tantárgy volta mellett, amely joggal tart igényt a maga helyére és idejére az iskola napi életében.

De, hogy mindez érthetőbb legyen, meg kell vizsgálni, milyen részvételt is kíván meg a gyermektől a kreatív drámai folyamat. A kreatív drámával való foglalkozások során a gyermekek, mint csoport-helyzetben lévő egyének, a következőkkel foglalkoznak:

a/ felelevenítik és felhasználják tudásukat és tapasztalataikat, hogy növeljék ismereteiket, és a tudottakat továbbadják, valamint, hogy kikövetkeztessék, mi az, amit még nem tudnak, amiről még nincs tapasztalatuk;

b/ másvalakinek vagy másvalaminek problémáiba képzelik bele magukat;

c/ kapcsolatot és kölcsönhatást létesítenek másokkal;

d/ játék révén eszméket és érzelmeket tárnak fel, alakítanak és fejeznek ki;

f/ értékeli cselekvéseik következményeit.

Ezeknek a magatartásoknak összjátékát és a csoportos folyamat dinamikáját talán jobban megvilágítja egy példa. Nemrégiben két tanítványom egy szellemileg visszamaradott tizenegy-tizenkét éves gyerekekből álló csoportnál rendezett rögtönzött drámát. Azt mondták, hogy valami „igazi nagy balesetet” szeretnének játszani. Valahogy egy elhagyott szigeten történt repülőgépkatasztrófa került középpontba, és a vezetők a csoporttal együtt két foglalkozást tölthettek el azzal, hogy ki-játsszák magukból a veszélyt, elhagyatottsággal, inséggel, megmeneküléssel, egymásrautaltsággal kapcsolatos elképzeléseiket. A harmadik foglalkozásra sikerült meggyógyítaniuk a sebesülteket, életük fenntartásához elegendő élelmiszert keríteniük, megegyezniük abban, hogy megkísérlik elérni a civilizációt, és a repülőgép darabjaiból tutajt készítenek.

A harmadik foglalkozás azzal kezdődött, hogy a tutajt megrakták, és vízre bocsátották. Egy asztal helyettesítette a tutajt, mely eredetileg képzeletbeli tutaj volt,

és a gyerekek a két vezetővel együtt a fedélzetre másztak. „Készen vagyunk? Mindenki itt van?” — kérdezte az egyik vezető. „Igen.” „Nos, én itt vagyok.” „Mindenki itt van.” Tengerre! — kiáltozták. Ám Linda nem volt a tutajon. Az egyik gyerek észrevette ezt, és szólt a többieknek. Felfüggesztették az indulást. Mondták Lindának, hogy szálljon föl a tutajra. Linda a fejét rázta: „Nem.” Kérlelni kezdték, hogy szálljon föl a tutajra. Megtagadta. „Vajon miért nem akar felszállni Linda a tutajra?” — kérdezte az egyik vezető. A gyerekek Lindához fordultak. Linda nem volt hajlandó válaszolni. Az egyik gyerek kifejtette előtte a helyzetet, és felsorolta neki azokat az okokat, amiért úgy határoztak, hogy elhagyják a szigetet. Linda egy szót se szólt. A rábeszélő felhívások most már igen egyéniak voltak. „Nem maradhatsz itt egyedül. Megbetegedhetsz, és nem tudsz ételmezt szerezni.” „Mi lesz, ha megmar egy kígyó?” „Nem lesz senki, akihez szólj.” „Nem lesz, akivel játszsz.” Linda nem mozdult. Az egyik vezető feltette a kérdést: „Hát most mit tegyünk mi?” És a gyerekek kezdtek rájönni és választ keresni a dilemma egyéb vetületeire — a csoport felelősségére a többség iránt és Linda iránt, a maguk felelősségére önmaguk iránt. „Haza akarok jutni.” „Én is, de nem mehetünk nélküle.” „Ha Linda nem akar velünk jönni, az az ő baja.” „De meg fog halni.” „Azt hiszem jobb, ha itt maradunk.” „Akkor mindannyian meghalunk.” „Mindenkinek meg kell halnia egyszer.” „Kötözzük meg, és vigyük magunkkal.” „Az nem tisztességes dolog.” Újra Lindához fordultak, s elétárták dilemmájukat. Elhatározásra kellett jutni. A feszültséget testünkkel éreztük. „Félek”, — mondta Linda vonakodva — „hogy vízbe esem, és megfulladok.” Ez olyan probléma volt, amit meg tudtak oldani. „Ide ülhetsz, a legközelebre.” „Ember! Én jól tudok úszni. Ne félj semmitől!” „Vigyázzni fogunk rád, Linda!” Éljenzében törtek ki, amikor Linda lassan fölmászott a tutajra, és ígéretükhöz híven, a tutaj közepén csináltak neki helyet, és vigyáztak rá. Megkönnyebbült sóhajokat és ünnepi kiáltásokat lehetett hallani, amikor a tutaj „vízre szállt”. A csoport ismét egy akaraton volt, és figyelmét a hazautazásra fordíthatta...

Nekem, őszintén szólva, az a véleményem, hogy az improvizatív dráma akkor ad a legtöbbet a gyermeknek, ha úgy határozzák meg és úgy használják, hogy az mind a metafórák kialakításának folyamatát mind a kész metafórákat magában foglalja. Frank Harland és Anne Thurman barátaimmal együtt úgy jellemeztem a kreatív drámát, mint rögtönzött, nem önmotogató drámai formát, amelyben a szereplőket arra tanítják, hogy emberi tapasztalatokat képzelenek el, jelenítsenek meg, tegyenek bírálat tárgyává.

Az improvizatív dráma személyiségfejlesztő erejét akkor használjuk ki leghatásosabban, ha hangsúlyozzuk azt a folyamatot, s azokat a sajátos feltételeket, amelyek a drámát kitöltik, s a dráma által megvilágosodnak, ha a gyermekeket tervszerűen rávezetjük, hogy játsszák el személyes fejlődési élményeiket, az elménket és szívünket megragadó egyéni és általános élmény nagy pillanatainak kihatásait. Amilyen mértékben ezt megtehetjük, abban a mértékben indítványozhatjuk indokoltnak, hogy a kreatív drámát tekintésük a gyermeknevelés középpontjában álló humán tantárgynak. Amennyiben energiánkat és hozzáértésünket arra áldozzuk, hogy az improvizatív drámát tegyük meg az egyéni fejlődés és a nevelési intézmények csodaszereinek, erkölcsstelen dolgot követünk el.



Ez a kijelentés nem jelenti azt, hogy szerintem az improvizatív dráma hatástalan metodológia, vagy hogy soha nem szabad más tantervi problémák megközelítésére felhasználni. Az a gyanúm, hogy egy kellőképpen ügyes irányító kezében az improvizatív dráma csaknem mindig sikeresen köti le a figyelmet és kelti fel az érdeklődést, akármilyen legyen is az a tárgy. Mivel azt a gyerekek a játék örömeivel társítják, alkalmat ad számukra, hogy cselekvően végezzenek valamit, személyessé teszi a tartalmat, az elvont fogalmakat pedig kézzelfoghatókká. S jöllehet kétségbevonom, hogy a tudományos és a matematikai fogalmak alakulásához, a filozófiai szintűeket kivéve, dramatikus úton közeledni érdemes, úgy gondolom, hogy a társadalomtudományokban, a történelemben és az irodalomban igen jól alkalmazható a kreatív dráma. De még ezekben is könnyű belegabalyodni a tényekbe, s megfélemlkezni a dramatikus élmény természetének lényegéről. Fontos tisztában lennünk azzal, hogy bár a rögtönzött dráma spontán párbeszéd és cselekvés révén jön létre, a rögtönzött beszéd és cselekvés önmagában még nem jelent drámát.

Amit le akarok szögezni, az a következő: Az improvizatív dráma valóban hatásos tanítási módszer lehet, de arra kárhoznatni, hogy a „mindenes” szerepét játssza a beszédtanításban, a személyes higiénia, a telefonkészülék kezelése és hasonlókérdésében, megdöbbenő tékozlása a dráma azon képességének, hogy a gyermekeket összekösse önmagukkal és a többiekkel, hogy elevenné tegye az emberi lét realitását és lehetőségeit.

#### A folyamat és amit adhat

Az improvizatív gyermek-drámának nem az a célja, hogy színdarabot vigyen közönség elé, hogy színészeket képezzen ki a színpad számára, hogy a megkövetelt tantárgyakat ízesebbé tegye, és nem is az, hogy „a kölyköket távortartsa az utcától”. Mint azt már oly sokszor elmondták, a cél a személyiség fejlesztése. Ez a szándék az angyalok szövetségésévé avat bennünket, de éppoly testtelenné is tesz, hogyha semmi közelebbit nem tudunk mondani arról, mivel és mi módon segítheti elő a kreatív dráma a személyiség fejlődését. Megpróbáltam érzékeltetni, hogy az improvizatív dráma lényegét adó folyamat miként vonja be a gyermeket a maga értelmi, érzelmi és szociális fejlődéséhez alapvetően szükséges szimbolikus transzformációkba. Beszéltem arról, hogy miknek jobb megértéséhez igyekszik a dráma hozzásegíteni bennünket; vagyis, a személyes harc és lehetőség értelméről, és az élet esztétikai tükrözésének létrejöttéről, arról, hogy miként emberiesíti a drámával való foglalkozás az élményeket.

Az improvizatív dráma nem valami lélek nélküli, szintelen ügy. Hogy a gyermeknek mit ad, az természetesen függ attól a módtól, ahogyan az adott gyermek csoport vezetője fel tudja használni a folyamatban és a tartalomban rejlő lehetőségeket. Ezt előrebocsátva, joggal jelenthetjük ki, hogy az improvizatív dráma elősegíti a gyermek kreatív képességeinek (gondolkodóképességének) fejlődését, s ugyanez áll szubjektív életére (érzéseire, ösztöneire), érzelmi fejlődésére (magatartások és értékek magáévá tételére) és teremtőkészségére.

#### A vezetőkről és a vezetésről

Köztudott tény, hogy az improvizatív drámához feltétlenül szükség van vezetőre. Miután magam is ezt val-

lom, és azon fáradozom, hogy az improvizatív dráma lehetőségei megvalósuljanak a gyakorlatban, én sem hagyhatom ki a vezető kérdését. Az is tény azonban, hogy a kérdés annyira fontos, és összetett, hogy magában is önálló tanulmányt érdemelne, és kívánna, ahogy jónéhány, a területtel foglalkozó publikációban eleget is tettek. Elmondom hát néhány gondolatomat a vezető és a vezetés kérdéséről.

A vezetőre hárul az a felelősség és feladat, hogy a gyermekeket fejlődésükben és gondolataiknak dramatikus formában történő kifejezésében előbbre segítse anél, ameddig a saját erejükből eljutnának. A vezetés elvei megkövetelik, hogy a vezető ne játékszernek tekintse és játékszerként kezelje a gyermeket, hanem gondolkodni, érezni és teremteni tudó, s mindezt meg is tevő személyként. Egyet kell értenünk azzal a nézettel, hogy a gyermek jövője jelenére épül, és a gyermeknek teljes valójával bele kell bocsátkoznia a MA megfigyelésébe, értékelésébe, kivallatásába, felkutatásába.

A vezetőnek, természetesen ismernie, tisztelnie és szeretnie kell a gyermekeket. Épp ilyen fontos az is, hogy a vezető ismerje, tisztelje és szeresse önmagát. Tudnia kell, mi a dráma, és fel kell tudnia használni ezt a tudást a drámai folyamat irányítására. Ismernie kell az alkotói folyamat természetét is; tisztában kell lennie a spontaneitás jelentőségével, következképpen azzal, mennyire fontos, hogy az eszmék cselekvéssé váljanak, mielőtt mindannyiunkban ott rejlő belső bírót közbeszólja. „Ez nem fog sikerülni. Ez az ötlet nem ér semmit” — és megakadályozza bennünket abba, hogy feltárjuk a tudattalanban rejlő lehetőségeket. S éppígy tisztelnie kell a vezetőnek az alkotó munka közben jelentkező bírálatot, méltatást és helyesbítést, mert a munka csiszolása edzi alkotóképességünket, és az esztétikai élvezet egyik fő forrása.

Az alkotó munka létrejötté érdekében a vezetőnek olyan körülményeket és légkört kell teremtenie, amely kedvez a kölcsönös tiszteletnek, a közös erőfeszítésnek, amelyben az ötletekre odafigyelnek, és értékelik őket, amelyben a képzelet kigyullad, s a tréfa közkinccsé válik. Ha azt akarja, hogy a drámai folyamat tökéletesen betöltse rendeltetését, akkor a vezetőnek kifejezésre kell juttatnia, hogy a játék kedvéért játszott játék az a kérdéses és kifejezési mód, ami megkülönbözteti az improvizatív drámát. A vezető alapján véve a következő eszközökkel segíti elő, hogy a gyerekeknek ötleteik támadjanak, s azokat tovább is fejlesszék; kiválasztja azokat a serkentőeszközöket, amelyek összpontosítják figyelmüket, felkeltik képzeletüket, s kiváltják válaszukat; rávezetik a gyermekeket, miként döntsenek a dráma tartalmáról, hogyan fejezzék ki ötleteiket a drámai cselekvésben; önön munkájának elemzésére és értékelésére ösztönzi a csoportot.

Amennyire én tudom, a gyermekekkel való kreatív drámai munka megindításának nincs semmilyen legjobb módszere. Az indulás sikere függeni látszik a vezető beállítottságától, a gyerekek képességeitől és igényeitől, valamint a munka körülményeivel kapcsolatos tényezőktől, mint a játéktér, a rendelkezésre álló idő, az általános légkör, stb. Szeretném leszögezni, hogy én olyasvalamivel kezdem, ami megragadja a gyerekek képzeletét, egy adott időben valamennyiüket bekapcsolja a játékba, sikerélménnyel és örömmel tölti el őket.

Gyakran kérnek meg arra, hogy mondjak véleményt a gyermekeknek szánt improvizatív drámai kísérletek-

ről, és mondjam meg hogyan is kövessék ezeket a kísérleteket. Volt idő, amikor úgy véltem, hogy tudom, mit és milyen sorrendben kell csinálni, de a tapasztalat arra készítetett, hogy kételkedni kezdjek feltételezéseimben. Az érzelési gyakorlatok, a mozgásgyakorlatok, a színpadi játékok mind-mind hasznosak a koncentrációs készség és az önbizalom fejlesztésére, az alkotói reakciók serkentésére, a csoport-összhang megteremtésére. De hasonló eredményeket hozhat az is, ha valamilyen történet dramatizálásával kezdjük, vagy adott témából, kérdésből teremtünk drámát. Hogy az említett tevékenységek megadják-e a novella dramatizálásához, vagy drámai jelenetek alkotásához szükséges jártasságot, ahogy azt általában feltételezték valamikor, úgy gondolom, nyitott kérdés. A tanulmányomban már előadott okoknál fogva, énnékem az a véleményem, hogy helyesebb a fő hangsúlyt a kreatív drámákra helyezni mint a színpadi játékokra.

Számomra a gyermekek kreatív drámában való irányítása mindannyiszor izgalmas és elbűvölő élmény. Olykor csüggesztő élmény is! Aki vezet, annak állandóan egyensúlyt kell tudni tartania szubjektív és objektív érdeklődése között. Ha a vezetőt nem tudja őszintén kíváncsivá tenni az, ami történik, ha nem izgatják a játékban rejlő lehetőségek, akkor az egész munka elfakul, mert a gyerekek reakcióját a vezető összpontosítása és vitalitása váltja ki. Amellett szilárd híve vagyok a vezető tréfához való jogának is. De ha nem vagyunk képesek ugyanakkor objektívitásunkat is megőrizni, akkor nehezen tudjuk felmérni és helyükre tenni az egyes gyerekek szükségleteit és képességeit, érzékenyen és okosan irányítani az eseményeket, és leküzdeni azt a kísértést,

hogy kisajátítsuk a drámát. Tudni és érezni, hogy ebben a pillanatról-pillanatra változó folyamatban milyen döntéseket kell a gyerekekkel hozatni ahhoz, hogy az alkotói folyamat és eredmény gazdáinak érezhessék magukat, és, hogy milyen döntéseket kell a vezetőnek hoznia ahhoz, hogy valamennyiüket bevonja a játékba és tapasztalataikat elmélyítse, ez az egyik legnehezebb feladat, ami az improvizatív drámával foglalkozó csoportok vezetőire várhat.

Tanulmányom elején arról beszéltem, hogy véleményem szerint az a lehetőség, amivel az improvizatív dráma a gyermek életét gazdagíthatja, az improvizatív drámának az élethez, és a drámához, mint műformához való viszonyán alapul. Emlékeztettem arra, hogy a gyermek szimbolikus fejlődése olyan folyamatok révén valósul meg és nyilvánul meg, amelyek a dráma életforrásait képezik. Vallom, hogy azoknak a legfontosabb eszközöknek egyike, amelyek segítségével mi, emberek a világról való ismereteinket bővíthetjük, önmagunkat megérthetjük, másokkal kapcsolatban teremtünk abból áll, hogy cselekvőként és közreműködőként, képzetben olyan körülmények közé helyezük magunkat, amelyek ténylegesen nincsenek jelen. Az improvizatív drámának megvan az a nagy előnye, hogy él ezzel a felfedező folyamattal; nem idegen, hanem ismerős, nem gyötrelmes, hanem óhajtott folyamattal. A játék ösztöne, a mimentikus készítés, a szimbolizálás szükségessége és az afölött érzett öröm, hogy ismereteinket szimbolikus játék formájában fejezhetjük ki, mind-mind életforrása a drámának, annak a műformának, amely az emberi viszonylatokból emberi cselekvés útján hoz létre dinamikus metaforákat...

Mérei Ferenc

## Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok

*Köztudott, hogy a különféle személyiségközpontú reformpedagógiai irányzatok tevékenységét mily nagy mértékben befolyásolta a XX. század jónéhány pszichológiai felismerése. Ezek között nem kis mértékben a Moreno nevéhez fűződő önismereti és terápiás dramatizálási munkásság, a szociodráma, pszichodráma eljárás. Mérei Ferencnek erről szóló írását közöljük, némileg rövidítve, arra gondolván, hogy drámapedagógusainknak az ebben közöltek ismerete nagyon fontos, és vizsgálanyag is. Az eredeti leközlőhely a JÁTÉK, SZÍNJÁTÉK, SZEMÉLYISÉG címet viselő dokumentumgyűjtemény, mely 1980-ban jelent meg a Népművelési Propaganda Irodánál, s jószerivel már hozzáférhetetlen.*

### A jelenség

Olyan pszichológiai eljárásnak a célját, módszertanát, történetét próbálom itt röviden összefoglalni, amely az önismereti és a személyiségformálási csoportos gyakorlatok körébe tartozik (mint ilyen, terápiás célra is alkalmazzák). Az eljárás lényege a viselkedési indítékok tudatosítása. Vagyis, bejárni azt az érzelmi-szükségleti mezőt, amelyet egy cselekvéslélektani folyamat forrásvidékének nevezünk; összegyűjteni azokat az emlék-töredékeket, emóció-foszlányokat, szokás-roncsokat, amelyek belejátszottak egy viselkedés megfogalmazásába.

Ebbe a körbe tartozik a pszichodráma és a szociodráma világszerte elterjedt módszere. Amikor ezeknek az eljárásoknak mindenekelőtt az önismereti értékét

ragadjuk meg, az „önismeret” fogalmat nagyon pontos értelemben alkalmazzuk. Nem arról van szó, hogy „milyen vagyok”, milyen tulajdonságaim vannak, milyen jellegekkel lennék leírható, hanem arról, hogy adott feltételek közt hogyan viselkedem, 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 titok-készségemről, titok-érettségemről igazi önismeretet.

Egy példán próbálom megmutatni ennek a fajta önismeretnek a feltételeit. István kölcsönadja lakását egy barátjának szerelmi találkozóra. Ez a barát Katalinnal,

egy fiatal asszonnyal jár a lakásra. Katalin férje nagyon féltékeny, talán kissé régimódián, megölné a hűtlen asszonyt is, a szeretőjét is. István őrzi a titkot. Csakhogy egy nap beleszeret Annába, aki különös kapcsolatban van Katalinnal. Barátnők is, vetélytársak is. Együtt jártak iskolába, és Anna nem egyszer fájdalmasan állapította meg magában, hogy Katalin szebb, mint ő, de legalább olyan szép, és bizony gyakran elegánsabb is. Ezzel a féltékenységi érzéssel pedig nyilván szívesen halaná, hogy Katalin bajba került. Egy nap Anna meglátja Katalint azon a környéken, ahol István lakik. Egy hét múlva megint meglátja, még közelebb István lakásához. Felmerül a kérdés, talán Istvánnál járt. Anna titkot szimatol, lecsap Istvánra, azzal vádolva, hogy Katalin biztos nála járt. István a váratlan támadástól zavarba jön, lehetetlenül viselkedik; tagad ugyan, de a tagadásból kihallatszik, hogy nem mond igazat, még el is pirul. Anna jelenetet rendez. Tudni akarja, hogy milyen kapcsolat van István és Katalin közt. István viszont ismeri Annát, aki kifecseg mindent, nem tart titkot, s még kevésbé, ha Katalinról van szó; nyilván élvezné a botrányt.

Istvánnak valamiképpen döntenie kell: megőrzi a titkot, vagy eleget tesz szerelme, Anna kívánságának és kiszolgáltatja Katalint. Ezt a történetet kellene megélnie Istvánnak ahhoz, hogy diszkréciójáról, titok-érettségéről valamiféle érvényes önismereti evidenciája legyen.

A szociodráma-pszichodráma önismerete ilyen helyzeteken, ilyen viselkedési feltételrendszeren, ilyen szituatív konfliktusokon nyugszik. Ilyen helyzeteket kell teremteni ennek a módszernek a keretében, és ilyen helyzetek megéléséve kell lehetővé tenni, hogy a részt vevők megismerjék saját igényeiket, próbára tegyék türokéességüket, önérzeti határaikat, fogalmat szerezzenek saját megértő képességükről, beleéltő készségükről. Egy-egy ilyen helyzet alapján tudják meg, hogy mennyire képesek a nehézségek elviselésére, esetleges áldozatvállalásra, meddig terjed szolidaritási készségük. De minden esetre konkrét helyzetről legyen szó. Jól meghatározott, konkrét feltételek közt táruljanak fel a belső feszültségek, a cselekvések motivációja és különféle preferált megoldási módjai.

Ez a helyzeti-viselkedési önismeret alapvetően különbözik a hagyományos pszichoterápiás módszerekben leírt önismereti eljárástól. A hagyományos pszichoterápiás helyzetekben a páciens — legyen az beteg vagy tanuló — kizárólag verbálisan nyilvánul meg. Ez a pszichoterápiás alaphelyzet olyan, mint egy zárt lombik, amelyben a páciens mozdulatlanul fekszik, mint „egy bebalzsamozott múmia”, vagy ül a fotelben, mintha odakötötték volna a villamoszékhez. Nem cselekszik, nem mozog, csak beszél. Ez ennek a hagyományos mélylélektani önismeretnek a kontraktusa: szóban, beszédben kell kifejezésre juttatni mindent és a szabad verbális kommunikációban kell eljutni az önismerethez. Pedig van olyan felfogás, s ez Moreno felfogása, amely szerint az értelmezhető valóság nem csak asszociációk fonálán tárulhat fel, hanem cselekvések sorából is; egy-egy cselekvés ugyanolyan döntő, ugyanolyan lényeges lehet az indítékok megismerésében, mint amilyen verbálisan kihordott asszociációs sor.

A klasszikus példa erre a Moreno által javasolt önismereti módra, a szociodráma és a pszichodráma önismereti gondolatának a szemléltetésére, egy ótestamentumi epizód. Salamon király nevezetes ítéletéről van szó. Bibliai szöveg, található a a Királyok Könyvének III. fejezetében (16-28. sor). Az epizód egy jelenetet ír

le. A király trónusán ül és a nép mindenféle ügyeiben ítéletet mond. Két parázna asszony jön a király elé ítéletet, döntést kér egy ügyben. A két asszony egyazon éjszaka egyazon házban egy-egy fiút szült. Még az éjszaka folyamán az egyik újszülött meghalt oly módon, hogy az anyja ráfeküdt. Reggel a két asszony fölébredt, egy élő és egy halott gyerek volt a házban. A bal oldalon álló asszony ezt mondta: „az ő gyereke halt meg az éjszaka, de ő álmomban elvitte az én élő gyermekemet és odatette mellém az ő halott gyereket”. A jobb oldali asszony ezt mondja: „nem igaz, az én fiam az, aki él, a tiéd halt meg, mellette volt a halott gyermeked”. „Nem az enyém, a tiéd” — kiáltja a másik. És így versengenek szavakkal a király trónusa előtt. Ekkor megszólal a király: „Hozzatok egy kardot. Vágjátok ketté a gyereket, fele az egyiké, fele a másiké. Nincs más megoldás.” A jobb oldali asszony ezt mondja: „Vágjátok csak ketté, se az enyém, se az övé ne legyen.” A bal oldali pedig közbekiált: „Adjátok neki! Csak meg ne öljétek!” S ekkor a király kimondja az ítéletet: „Neki adjátok! (Mármint, a bal oldalinak, akinek csak az volt a fontos, hogy a csecsemő éljen.) Övé a gyerek!” A kritikus pillanatban tehát a cselekvésben megnyilvánuló viselkedés, a magartás hozta meg a döntést. Amikor konkrét helyzetben cselekvésre került a sor, a cselekvés spontaneitása elragadta a jelenlevőket, és úgy viselkedtek, hogy feltárult viselkedésük valóságos belső indítéka.

A jelenség lényege ennek a klasszikus példának az alapján is az, hogy létezik a cselekvés által vezérelt megismerés, konkrét helyzethez kötött önismeret. S ez a szociodráma-pszichodráma módszer alapjelensége.

### Moreno munkássága

A szociodráma és a pszichodráma módszer megteremtője Jacob Levy Moreno. 1892-ben született Bukarestben. 1908-ban Bécsbe utazott és beiratkozott az orvoskarra. Orvosi diplomáját 1917-ben szerezte. Itt ismerkedett meg az európai értelmiség körében akkor bontakozó avantgardizmus irányzatával, amelyben Moreno elsősorban az életvezetés áthangolásának perspektíváját látta. Ebben az irányzatban vélte felismerni a sablonoktól mentes ember gondolkodásmódját, spontaneitását, és spontán módon adott kreativitását. Orvosi érdeklődése mellett sokoldalú irodalmi és művészeti érdeklődése is van. Egy színházat hoz létre, amelyet a Röggtönzések Színházának nevez (Stegreiftheater). Lakásszínház volt: egy lakásban játszották. A nézők maguk adták elő a meg nem írt, legtöbbször a helyszínen fogant színdarabot. A rendező által rögzített témát bárki bővíthette úgy, hogy valamilyen szereppel belépett a játékba, s így továbbszötte a cselekményt a saját indítékainak megfelelően. Ezekben a színházi előadásokban már benne rejlett a pszichodráma későbbi módszere.

Moreno azonban nem sokáig maradt Bécsben. Az osztrák főváros gazdasági és társadalmi nehézségei nem tették lehetővé terveinek megvalósítását. 1925-ben áthajózott az Egyesült Államokba, s fokozatosan kapcsolódott be az ott kibontakozó szociálpszichológiai munkába. 1934-ben jelenik meg *Who shall Survive?* (Ki éli túl?) című munkája, amely azóta több, mint húsz nyelven jelent meg. Maga a cím elsősorban arra utal, hogy túléli-e az alkotó ember a robotgépek elterjedését, esetleges uralmát a Földön. Ebben a könyvben fejti ki, hogy *az a társadalom, amely az emberi alkotóképesség megőrzését biztosítani tudja, meg fogja becsülni a spontaneitást és a kreativitást*. Ebben a munkában Moreno

már kifejti a szociometria alapelveit és módszereit. Gondolatmenete nem feltétlenül rokonszenves. Igaz ugyan, hogy a kreativitás és a spontaneitás hangsúlyozása egyértelmű szembefordulás az autokráciával és az autokrácián alapuló mindenfajta fasizmussal. Viszont a világ szociometriai átszervezése messianisztikus gondolatoktól terhes és valamiféle zavaros eszmerendszert képvisel.

Az ezt követő évtizedekben Moreno erőteljesen kifejleszti a szociometria módszerét, majd 1945 után a szociálpszichológia egyéb ágaiban is fontos eredményeket ér el. Nagy iskolát alakít ki nemzetközi szervezetekkel, amelyek a csoport pszichoterápiában — és a Rögtönzések Színházából kialakult pszichodramában is jelentős munkát végeznek.

Moreno rendszere, az alkalmazott szociálpszichológia három nagy ismeretanyagból szövődik. Ezek: a szociometria, a csoport-pszichoterápia és a pszichodráma, illetve szociodráma.

A továbbiakban e három területet ismertetjük. A szociometriát és a csoport-pszichoterápiát a jobb megismerés céljából vázoljuk fel, a szociodramával és a pszichodramával alaposabban és részletesebben foglalkozunk.

A szociometria, ez a világszerte ismert, Magyarországon is bevezetett és sok helyütt alkalmazott eljárás, a társas alakzatok tagolódásának és belső rétegződésének felismeréséből indul ki. A szociálpszichológiai tapasztalatok megmutatták, hogy a társas alakzatok intézményes rendjében rejtett csatornák húzódnak, amelyek az adott közösség együttes viselkedésének meghatározásában lényeges szerepet játszanak.

A társas alakzatokat rendszerint a maguk intézményes szerveztségében, tehát formális vonásaikban írjuk le: egy hivatalt, a hivatali sematizmusban főosztályok, osztályok, csoportok egységeinek és összefüggéseinek ábrázolásával. A szociometriai feltevés és tapasztalat szerint azonban ezt az intézményes keretet rejtett hálózat szövi át; a formális rendet informális egységek tagolják. Egy hivatalban például különféle érdeklődések és érdekek szerint kis csoportok képződnek, pártok keletkeznek, s ezek egy másféle kapcsolatrendszer, információs csatornát hoznak létre, mint az intézményes kapcsolódási rendszer. Egy hivatalban baráti kapcsolatok keletkeznek, szerelmek indulnak el, rivalizálódások alakulnak ki, egyesek összefognak, mások vetélkednek. S mindez lappangó sűrűsödéseket teremt az intézményes rendben. Moreno módszere, a szociometria ezt az informális hálózatot tárja fel a hivatalosan rögzített intézményes keretben, s kivetíti a hivatalosan nem rögzített, de az események indítékaiban esetleg döntő jelentőségű informális kötődések térképét. Minden intézményről készíthetünk egy szociogramot, mint a nem intézményes kapcsolatok térképét. A szociometria az az egyszerű eljárás, aminek segítségével ezt előállíthatjuk.

A szociometriában, mint Moreno munkásságának minden ágazatában, a konkrét helyzeti mozzanat hangsúlyozott. A szociometria úgy készül, hogy egy adott intézményes egységben élő személyek egy konkrét tartalmú, helyzetükben teljesen valós szituáció adta kérdésre válaszolva megjelölik, hogy kik rokonszenvesek, kik ellenszenvesek nekik. (A konkrét kérdés: pl. „Kivel töltenél együtt szívesen egy vasárnapot?”) az ilyen konkrét rokonszenvi kérdésekre kapott válaszokból rajzolhatjuk ki a társas mezőt átszövő rejtett kapcsolatot, a rokonszenvi, ellenszenvi összefüggések hálózatát, azt

a lappangó informális rendszert, amely az intézményes rendben rejtett motivációként vezérli az embereket.

*A szociometria tehát a közösség szerkezetét, az adott közösségben elfoglalt társas pozíciókat tárja fel.*

*A csoportpszichoterápia* Moreno munkásságának második nagy ága. Eredetileg inkább a terápiás eljárások körébe tartozott, de egyre inkább kibontakozott belőle az önismeretre alkalmas módszer. Ez azon a gondolaton alapszik, hogy minden ember életében van egy bizonyos fajta *mikromilió*: az a közvetlen környezet, családi, baráti, munkahelyi kiscsoport, amely a társadalmi hatásokat közvetíti. *A csoporthatások vizsgálata megmutatta, hogy a társadalom tudatformáló ereje ilyen kiscsoportok közvetítésével történik.* Ezek a kiscsoportok — a mikromilió egységei — hol mintaként, hol ellenmintaként hatnak az emberre, hol elősegítik, hogy válasszon valamit, hol elősegítik, hogy elutasítson valamit, de mindenképpen jelentős hatást gyakorolnak. Ez a hatás legtöbbször talán indulati többletüknek köszönhető. Az együttesen végrehajtott cselekvésnek nagyobb az indulati ereje. Az együttesen átélt helyzetek magasabb emocionális szintet képviselnek. Az együtteség az örömet egzaltációvá, a félelmet pánikká fokozhatja, a megszegényítés gyötrelme csoporthelyzetben megsokszorozódhat. Ezt a tapasztalatot használta fel Moreno is terápiás és önismereti célra. Eljárásának lényege spontán beszélgetés egyéni és társas problémákról kiscsoportokban. Az eszmecserék elősegítik az adott csoport mikromilió-szerű kialakulását, megszilárdulását, s így egy igazi hatáskeltő közösségi közegnek a létrejövését. Ebben a közegben a beszélgetés spontaneitása lehetővé teszi, hogy a részt vevők saját élményeiket szólaltassák meg, rejtett gondolataikat, lappangó vágyaikat mondják ki, így tudatosává váljanak bennük azok az élmények, amelyek egy-egy döntést, egy-egy cselekvést meghatároztak. A Moreno-féle csoport-pszichoterápia tehát önismeret abban az értelemben, hogy tudatosítja az adott viselkedés mögött rejlő élményeket, lehetővé teszi a másik helyzetébe való beleélést (a csoportkeretben), s így a saját élmények tudatosítása mellett a másik jobb megértését is.

*A szociodráma és a pszichodráma* Moreno munkásságának harmadik nagy területe. A mai szakirodalom szerint a pszichodráma Moreno nagy gondolata. *Lényege az, hogy az emberi spontaneitás és kreativitás cselekvésbe ágyazva érvényesül igazán.* A cselekvésbe ágyazott helyzetet vagyok képes igazán tudatosítani. Ennek feszültségét tudom önismereti szinten feltárni. S ami a lényeges, a cselekvés teszi lehetővé a nagy indulati feszültségek elvezetését. Csakhogy — s itt kezdődik Moreno zseniális gondolata — *a cselekvés mint indulatvezető csatorna veszélyes út. Az emberiség távolról sem eléggé beszabályozott ahhoz, hogy a cselekvésben ne sodorja el az indulat.* S az egész kultúránknak egyik belső konfliktusa. Kultúránk ugyanis abba az irányba haladt évszázadok, talán évezredek óta, hogy a cselekvés helyett inkább verbalizáljunk: az inger és a reakció közé beiktassuk a szóhoz kötött intellektuális mérlegelés tartományát. De ezzel ellene dolgozunk mindannak, ami közvetlen, mindannak, ami spontán, életünk intellektuális-verbális sztereotípiái elszaporodnak.

Ha a spontaneitást keresem, könnyen sodródok gátlástalanság felé, egyre inkább fenyeget a cselekvésbe implikált agresszió veszélye. Ha ezt ellensúlyozni akarom és a cselekvésbe beiktatom a mérlegelést és a ver-

balitást, akkor a sztereotípiák uralmának veszélye fenyeget.

S itt Moreno rájött valamire: van a valóságnak egy olyan tartománya, amely nem a cselekvéshez vezet, hanem a cselekvés sajátos másához; realizál ugyan, de mégis helyettesíti a realizálást. S ez a megszelídített, mégis teljes indulati értékű valóság: a színház, a játéknak az „*olyan mintha*” mechanizmusa. Ez a fajta cselekvés lehetővé teszi mind a beleélést, mind a kettős tudatot: csinállok valamit, mégis tudom, hogy színpadon vagyok. Spontán és kreatív lehetek anélkül, hogy a gátlástalanság vagy a gépies válaszadás veszélye fenyegetne.

Erre a realizálási módra bizonyos fokig szocializálódva vagyunk. *Gyermekkorunk és ifjúkorunk hosszú idő óta rátanít bennünket a szerepjátéokra és az utánzó-játéokra.* 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, s a félelmem jogos. A dramatizálás lehetővé teszi, hogy mégis létrehozzam, realizáljam. Ebben a tartományban fogalmazta meg a módszerét Moreno.

S most térjünk vissza a Királyok Könyvéhez, a Salamon-jelenetre. Spontán módon ilyen jelenetet ma nem játszának le, hisz a valóságban ma nem történhet meg, hogy egy király döntésére egy csecsemőt ketté lehet vágni. De mégis lehet olyan helyzet, amelyben két anya követel magának egy gyereket. Az egyik talán valódi szeretetből, a másik talán presztízből. Tehát valószínűleg létrehozható lenne egy olyan helyzet, amely a Salamon-jelenet modelljére valós érzelmeket mozgatna meg valakiben, valós indulatok elvezetését tenné lehetővé. Képzeljünk el egy gyámhatóságot. A gyámügyi főelőadó ül a király helyén. Az úgy, amiről szó van, a következő: Az anya meghalt. Két nagynéni vállalná a gyereket nevelését. Az egyik az apa családjából, a másik az anya családjából. (Tegyük hozzá, hogy az apa disszidált.) A gyámügyi főelőadónak döntenie kell, hogy ki lenne alkalmasabb a nevelésre. A két nagynéni veszekszik. Mindkettő szidja a másikat: „Nálad olyan piszok van, hogy a svábbogarak felfalnák a gyereket” — kiabálja az egyik. „Te részeg férfiakat hozol az egyetlen szobádba. Ott kurválkodnál a gyerek mellett” — kiabálja a másik. A gyámügyi főelőadó ekkor elmondja, hogy a gyermeknek súlyos bőrbaja van. Négy óránként kellene kezelni, éjszaka is. Annak, aki a gyereket elvállalja, állandóan vele kellene lennie, mert ótvaros bőrét kenegetni kell. Most tessék eldönteni, ki vállalja. Konstruálható tehát olyan helyzet, amely valamiképpen még a gyermek kettévágásának is megfelel, s amelyben a beszélgetés, a lejátsszás megmozgatja, a döntés felé tereli a szereplőket. Érleli a helyzetet és elősegíti a cselekvésszerű, viselkedésszintű döntést, egyben indulatelvezetést és önismeretet.

A Moreno-féle szociodráma és pszichodráma lényege a téma átfordítása egy konkrét helyzetbe, a helyzet dramatizálása, cselekvésbe való áttétele, lejátsszása. Nem verbális megfogalmazás, hanem szituatív dramatizálás.

A dramatizálás, a lejátsszásba való áttétel egzisztenciális alapjelenség Moreno rendszerében. Az ember tud dramatizálni, a különféle játékok, misztériumok sok évezredek gyakorlata alakíthatta ki benne ezt az ősi készséget. Talán egyedül az embernek van meg az a

készsége, hogy kettős tudattal képes megélni valamit, s az „*olyan mintha*” játék természetes a számára. Moreno rendszerében az embert az jellemzi, hogy dramatizálni tud, tehát számára a dramatizálás éppen úgy az emberi lét evidenciája, mint Descartes-nál a gondolkodás, vagy Sartre-nál a szorongás, vagy Camus-nál a helyállás. Van egy inspirációnk, feszültségünk, készségünk, az, hogy utánozzunk, lejátsszunk, kifigurázzunk, elmeséljünk egy történetet és amit lehet, eljátsszunk benne. Ez az egzisztenciális princípium teszi lehetővé, hogy a szociodráma és a pszichodráma módszer az indulatelvezetésnek, az önismeretnek és így a személyiség formálásának az eszköze legyen...

### A szociodráma és a pszichodráma elkülönítése

Történeti kialakulásában a szociodráma a történelmi megjelenítés (monarchia bomlása) és a napi hírek dramatizálásának mintáját követte. A pszichodráma mintája a napi hírekből kibukkant indulatvezető konkrét élmény lejátsszása (Barbara).

A két eljárás mai gyakorlatunkban egybefolyik. Csoportos dramatizálásaink mindkét eljárást kiaknázzák. A konfliktus absztrakciója a szociodráma felé viszi a játékot, a konkrét élmény indulatelvezetése pedig a pszichodráma jellegét erősíti. Dramatikus önismereti vagy terápiás gyakorlatunk ma egyaránt megkívánja az értékorientációs absztrakciót (vagyis a szociodráma erőfeszítését) és a *konkrét élményt* (vagyis a pszichodráma-mozzanatot); egyaránt mozgósítjuk a társasközpontú és a személyiségközpontú összetevőket...

### A szociodráma

Moreno hangsúlyozza, hogy a szociodráma mélyreható és aktív módszer, amely a csoportok közötti relációkra és a kollektív ideológiai megnyilvánulásokra irányul. Élesen különbözik a pszichodrámatól, amelyben még a közösségi mondanivalók is az egyénre irányulnak, s minden résztvevő saját társas-szférájának megfelelően mozgósítja személyiségét. „A szociodráma igazi témája ezzel szemben, a csoport... A szociodráma magába foglalja azt a feltevést, hogy a részt vevők csoportja az adott kultúrát jellemző társadalmi szerepek szerint tagolódik.” A csoport az adott kultúrkör szereprendszerét képviseli, s a szociodrámaiban a csoport jelenti azt, amit az egyén a pszichodrámaiban. Róla van szó, az ő problémái kerülnek az előtérbe, sőt még a feszültség-elvezetés is a csoportra vonatkozik. A pszichodráma személyes konfliktusokat tárgyal és az egyént segíti katarzishoz; a szociodráma viszont társadalmi problémát jelenít meg és társas katarzishoz vezet.

Ebben az értelemben a szociodrámaiban nincs jelentősége annak, hogy hány tagú és milyen összetételű a csoport. Hiszen a főszereplő maga a csoport és nem a csoportot alkotó személyek egyike.

Egy téma szociodramatikus feldolgozása „azon az elven alapszik, hogy az ember szerepjátszó lény; minden egyént bizonyos szerep-változások jellemmeznek, ezek szabják meg viselkedését, s minden kultúra létrehoz egy jellegzetes szereprendszert, amelyet nagyjából ráerőszakol az adott társadalom minden tagjára.

Nos, a dramatizálásban a kultúra adott rendszerét kell szociodramatikusán megjeleníteni. Ennek legfőbb módja az, hogy egy adott társadalom különféle kultúrköreinek, csoportjainak a konfliktusát lehet dramatizálni.

A szociodráma körébe tartozik Moreno rendszerében a szerepjáték is. Valójában leegyszerűsített szociodramáról van szó. A szereplők egy valóságos szerep-rendszert valósítanak meg, s egyazon személy egymás után több szerepet is kipróbál, esetleg egy és ugyanazt a jelenetet játssza el több szerepben. Példák (saját tapasztalataimból merítve):

1. Téma: Valaki jegy nélkül utazik az autóbuszon. Szerepek: utas jegy nélkül, ellenőr, érdeklődő utas, közömbös utas stb. A szerepeket a személyek cserélik, változtatják.

2. Téma: Egy ismerősnek tízezer forintot kölcsönöztem, nem hozta vissza. Szerepek: adós, hitelező, tanú, ügyvéd, adós felesége, gyereke stb. A szerepeket cserélik.

3. Téma: Megkereszteljük-e a gyermeket. Az anya akarja, mert fél az Istentől, az apa nem akarja, mert fél a vezérigazgatójától. Szerepek: az újszülött apja, az újszülött anyja, az újszülött nagymama, szomszédasszony, szakszervezeti bizalmi stb.

Mind ezek a témák pszichodramában is előadódhatnak mint személyes élmény. A szociodramában azonban kész témaként merül fel, mivel a szerepek különféle kulturális értékeket képviselnek, s így az azokat elfogadó vagy elutasító csoportokat eleveníti meg. Az így megelevenített kultúrértékek köre igen nagy és időszakként változik. Néhányat megemlítünk:

lojalítás, fair play, ezt elevenítette meg az autóbusz-jegy-epizód és az adósság-epizód;

tapintat, ezt elevenítette meg a hitelező problémája, aki tapintatból nem merte sürgetni az adóst;

„helyezkedés”, alkalmazkodás, ezt elevenítette meg a keresztelési epizód stb.

A szociodráma tehát kultúrértékek kérdésében folyó csoportkonfliktusokat dramatizál.

### A pszichodráma

„Valós történések feltárása dramatizáló módszerrel. Témája az interperszonális relációk világa, az egyéni mikrokozmosz”. A pszichodráma-módszer Moreno leírásában ötféle eszközzel „kellékekkel” dolgozik. Ezek:

1. A színpad (a játéktér), amely olyan életteret ad, ahol a személy a fantáziája szerint is élhet. A játéktér kitágítja az életet „úgy, hogy a valóság és a fantázia nincs többé konfliktusban. Mindkettő részese egy szférának, a dolgok, a személyek, az események pszichodramatikus világának”. Ebben a szférában az illúziók és a hallucinációk is valóságosak, minden, ami lejátszódik, az érvényes.

A játéktér legtöbbször a szoba egy része, amelyet a résztvevők körül ülnek mint hallgatóság, esetleg egy pódium. Esetleg több síkú színpad (a New York-i Moreno Pszichodráma Színházban), amelyben a síkok az aspirációs szinteket jelképezik.

2. A személy, a főszereplő (ahogy Moreno mondja: a Protagonista), akitől azt kívánjuk, hogy a játéktérben önmaga legyen, ne pedig egy színész, aki személyiségét alárendeli a szerepnek. A pszichodramában azt kívánjuk, hogy a személy spontán legyen, indulatilag részt vegyen, érzelmi elkötelezettséggel kapcsolódjék a játékba. A különféle technikák nem arra szolgálnak, hogy a résztvevők színészek legyenek, akik beöltöznek egy szerep-

be, hanem arra, hogy a színpadon is önmaguk legyenek, éppen csak mélyebben és nyilvánvalóbban, mint a realitásban.

3. A játékvezető (rendező, igazgató). A harmadik „kellék” a pszichodramában. Ő maga három funkciót tölt be: rendező, terapeuta és értelmező egy időben.

4. A játékmesterek, Moreno megfogalmazásában egy csoport, mely a terapeuta színészekből vagy kiegészítő én-ekből („Auxiliary ego”) áll. Egyrészt a játékvezető segítőitársai, másrészt segítenek a főszereplőnek a helyzet megkonstruálásban: olyan valós vagy képzeleti személyeket (esetleg tárgyakat, állatokat, természetfölötti lényeket, szellemeket, allegóriákat) alakítanak, akik, (vagy amik) a helyzethez szükségesek.

5. A csoport (a résztvevők csoportja). Többféle funkciója lehet.

a/ A csoport bármely tagja bekapcsolódhat a játékba egy szerep alakítójaként; a szerepet maga is választhatja.

b/ Bekapcsolódhat mint hátsó hang, mint valamelyik szereplő lelki rezdülésének, feszültségének a kifejezője.

c/ A csoport lehet a közvélemény kifejezője, mint a kórus a klasszikus drámában.

A közönség, a csoport megnyilvánulásai is éppúgy spontánok, mint a szereplők. A spontaneitás elve a pszichodráma minden összetevőjére vonatkozik.

A pszichodráma lényeges meghatározói a szociodramában is érvényesek.

Egyiknél sem elengedhetetlen a színpad; a játéktér bárhol kijelölhetnénk; a szoba egy sarkában, a teraszon, egy kertben, egy mezőn; „ahol a főszereplő van, ott van a játéktér”.

Mindkét eljárásnál lehetséges a nem verbális játék, a testi kontaktus lehetőségének kiaknázása. A dramatizált játékba kívánatos bevezetni az érintés elemeit — mondja Moreno — kézfogás, ölelés, karonfogva együtt sétálni, együtt enni stb.

A kiegészítő én-ek kiegészítik, megkettőzik a személyt, tükröt tartanak neki, így a játék egyszerre folyhat a valóság, a fantázia és az intrapszichikus tartalmak szintjén.

Mégis van bizonyos különbség a két eljárás között. Ezt röviden ismét összefoglaljuk:

1. A szociodráma inkább érték-konfliktusokat, a pszichodráma inkább személyes kötődési konfliktusokat dramatizál. A szociodráma inkább az ethosz, a pszichodráma inkább az egyéni konfliktusok köréből választja témáját.

2. A szociodráma inkább közösségi történet, a pszichodráma inkább egyéni (személyi) történeteket jelenít meg. A szociodráma csoportcentrikus, a pszichodráma egyéncentrikus.

3. A szociodráma inkább elvont gondolatokat, tételeket játszik le, a pszichodráma inkább konkrét személyi élményt.

4. A szociodráma inkább a vezető által indított témát dolgoz fel, a pszichodráma inkább a beszélgetésből kibuggyantott szubjektív témát.

5. A szociodráma módszer, a szerepjátékok révén inkább lehetővé teszi a társadalmi szokások tudatosítását.

### Hogyan játszunk gyermekeinkkel és mikor ne? Brian és Shirley Sutton-Smith könyve 7. 8. fejezetének ismertetése

*Az amerikai szerzők 1986-ban megjelent könyve elsősorban a szülőknek szól, hogyan játszanak gyerekeikkel? Am a népszerű nyelven megírt kötet hasznos útbaigazítást ad az óvodapedagógusoknak és a tanítóknak is. S amit a szerzők elejétől végig hangsúlyoznak és a módfelett fontos is, hogy a gyerek nemcsak ösztönösen játszik, de tanítani is kell a játékra. Ahogy írják, játékosan kell tanítani a játékra. Mit játszik a gyerek és hogyan? Mit tanítsunk és hogyan? Ez az, amit elsajátíthat a könyvből az olvasó. És arra is figyelmeztet, hogy mikor nem kell beavatkozni a gyerek játékába.*

#### A három-négyéves gyermek játéka

A negyedik év eléggé stabil kor a gyermek életében. Az előző két év során szülő és gyermek úgy nagyjából kiko-vácsolta a kölcsönös családi viszonylatokat. Számottevő már a gyermek mozgáskészsége is (harmonikusan fut, ugrik, szökdécsel), s elboldogul gyöngyfűzés, építés, rajzolás közben a finomabb mozdulatokkal. Rendelteszerűen használja a ceruzát, a festéket, a zsírkrétát, a papírt. Úgyesen öltözik, eszik, végzi a kis- és nagydolgot, társaséletet él, beszélget. Ez az esztendő a bő — noha még nem túl logikus — beszéd éve.

Nem meglepő tehát, ha ebben az évben kezdődik a gyerekek egymás közti társas élete is. A gyerekek megteremtik első társaságaikat. A csoportos játszás kezdeti vetik föl az irányítás kérdéseit is — ki lesz a „főnök”, és ki fog engedelmesskedni.

Bizonyos gyermekek nagyot fejlődnek a szerepját-szásban, mások nem; önként adódik a kérdés: tanítsuk-e szerepjátzásra azokat, akikben kisebb a hajlandóság? A gondolat forradalmi. Sokan ma is haszontalanságnak tartják a játékot. Akik értik a játék jelentőségét, azok közül is sokan úgy vélik, a játék ösztönös tevékenység, nincs szüksége hozzá a gyermeknek másra, mint hogy békén hagyják, s némi eszközt kapjon a játszáshoz. Könyvünk elején állást foglaltunk, miszerint megengedett, sőt szükséges, hogy születésétől kezdve játszunk a gyermekkel; most megkockáztatjuk azt a még eretne-kebb kijelentést, hogy *szerepjátzásra tanítani kell a gyerekeket.*

Ebben az életévben egyes gyerekek a játék új szint-jére jutnak el, meghaladják a felfedező- és az önpróbá-ló játék szintjét, de még az utánzásokra is jutnak: a játéktervezést kezdik kóstolgatni. Társasjátékaik mel-lett ez a játéktervezés jelenti a három-négy évesek új mérföldkövét a játszásban.

#### Szerepcsere

Most, hogy a kisgyermek már meg tudja játszani a felnőt-tet, az apát, az anyát, sőt a felnőttek érzéseit is modellez-ni tudja, képes azt is élvezni, hogy a játékban ő a gyerek. Ebben az életkorban még amúgy sincsen tisztában az életkorok visszafordíthatatlanságával. A tévézés is fo-kozza zűrzavarát, hiszen a képernyőn a felnőttek is kicsi-nek látszanak. Az életkorra jellemző gyermeki elgondo-

lás szerint a tévékészülék dobozában parányi emberkék laknak.

A felnőtt számára is élvezetes játék, hogy ő a kicsi, s a gyermek utasításait kell végrehajtania; különösen azért jó multság ez, mert a gyermeket játszó szülő le-het engedetlen, vásott is, noha ismét fel kell hívunk a felnőttek figyelmét, hogy nem szabad túlságosan erős-ködniök még ebben az alárendelt szerepben sem. A ha-talmat mindenkor csökkenteni kell és nem kihangsú-lyozni. Határt kell szabnunk, ha a gyerek túl zsarnoki kezd lenni. Az a lényeg, hogy humorosan fogjuk fel a szerepváltást. „Nem megmondtam, hogy edd meg a sző-nyezet? „Nem ehetem meg, mert én most már alvó ku-tyává változtam, nem látod?” Általános szabály, hogy ne merüljön feledésbe a játék tettetés jellege. „Meg-eszem a szőnyezet. Úgy tesz, mintha megenném. Lá-tod?” El kell kerülni annak a veszélyét, hogy végtelenen fölülkerekedjünk, erre vigyázni kell a szerepváltásban is, mert ha nem vagyunk részen, megint csak uralmi já-tékot játszunk a kölcsönösség alapuló játék helyett.

#### Mesepárbeszéd

Régóta mesélünk már többé-kevésbé hagyományos mó-don gyermekünknek. Újra és újra elmondjuk a jól ismert meséket. Ebben az életkorban azonban érdekesebbé te-hetjük a mesét azzal, hogy párbeszéddé alakítjuk. „Volt egyszer három kis medvebocs, na és aztán, mi is történt velük?” Még fejlettebb fokon végig a kicsivel mondatjuk el a mesét. Pompás időtöltés az ilyenfajta mesemonda-tás, mert a kisgyerek emlékezete erősen szelektív, s meg-tudhatjuk az általa mondott meséből, mi az, ami igazán foglalkoztatja.

Fontos, hogy ne idegenkedjünk a tündérmesékben lépten-nyomon előforduló varázslatoktól és csodálatos elemektől. Ezekben az iskoláskor előtti években a gye-rek igényli a védetség érzetét, azt akarja, hogy jó dol-gok történjenek, jó világban szeretné tudni magát. Nem várhatjuk el tőle, hogy teljesen felnőttként érezzen, ne várjuk tőle például, hogy feminista érzelmű legyen. Ije-dős még az ilyen kicsi gyermek, terhet jelent neki a tu-lajdon kicsisége. Szeretné azt érezni, hogy meg tud vé-deni másokat, s mások meg tudják védeni őt. Sajnos a legtöbben mégis csak azt szűrik ki, hogy tehetetlenek, és nem számíthatnak védelemre, s erre vagy alkalmatlan-ságérzettel vagy ellenséges agresszivitással reagálnak. Ne becsljük le tehát a mesékben megnyilvánuló jóaka-

ratot és csodás elemeket: mindez fontos még ebben az életkorban.

### Telefonbeszélgetés

A gyermekkel folytatott párbeszédekben közösen adunk elő meséket, de ennél is könnyebb, ha beszélgetőst játszunk a játéktelefon segítségével. Elmesélhetjük a kicsinek a nap eseményeit, segítségét kérhetjük egy elképzelt balesethez stb. Később „másokat” is odahívhatunk a kagylóhoz, mások nevében beszélhetünk és beszélgethetjük a kicsit. Némi gyakorlattal pompás perceket szerezhetünk így egymásnak.

*A gyerekek már szeretnek versenyezni is ebben a korban — írják a szerzők —, de veszíteni nem. És ne is akarjuk még megtanítani őket a veszítés elviselésére. Legfeljebb döntetlen eredményeket produkálhatunk olykor-olykor.*

### Tanítsuk-e a szerepjátszást?

Mint kimutattuk, a képzelet mindenütt jelenvaló, s a modern szerepjátszósi ennek csak egy — igaz, igen elterjedt — megnyilvánulási formája. Kutatócsoportok meglehetősen sikerrel tanítottak meg hátrányos helyzetű gyermekeket a szerepjátszás modern formáira. Bebizonyították, hogy a szerepjátszás tanítása fejleszt az ilyen irányú játékkészséget; sőt akiket ilyen oktatásra fogtak, azok jobb eredményt értek el a kreativitás-tesztekben is. (A kreativitás-tesztben azok szerepelnek jól, akik a különféle tárgyak, szavak, diagramok használatában eredeti, szokatlan megoldásokra bukkannak.)

A jövő gyermekének, aki számítógépekkel fog dolgozni, s értenie kell az automatikához, több szerepjátékot kell játszania, mint amennyit ez idő szerint tanítunk. A szerepjátszásban, csakúgy mint a modern munkában, nem annyira dolgokkal, mint inkább szimbólumokkal kerül szembe az ember. *A szerepjáték szimbolikus játék.* A gyerek a tárgyak reprezentánsaival s nem a való tárgyakkal manipulál — s modern világunk nagyrészt éppen ilyen természetű. Szavak, képek, számok — megannyi reprezentáció — vesznek körül bennünket.

A legfontosabb elvünk (ezzel kapcsolatban): *a játékot játszva kell tanítani.* Ne beszéljünk róla! Végzetes hiba, ha ezzel kezdjük: „Nos, mit akartok játszani?” vagy: „Mit csinálunk most?” Nem szabad, ehelyett ülünk le, s kezdünk magunk játszani a babával, legyünk mi az „anyukája” vagy a „doktor néni”, és „vizsgáljuk meg” a játékbabát. Túl korán beszélünk szerepjátszásról? Semmiképpen. A szerepjátszó hajlam már a hároméves gyermeknek is sajátja. Ha most nem segítjük, később nehezebb lesz a dolga.

*Két és négy éves kor között elég nehéz különbséget tenni a magányos és társas (közösségi) játékok között, mivel a kettő együttesen jelentkeznek — írják a szerzők. Óvodai szituációban is előfordul, hogy a gyerek játssza a maga játékát, majd figyelni a többieket, utánozza, amit lát, és már el is fogadja azok játékjavaslatát. Ebben az időben népszerűek közöttük az ún. főszereplős játékok. Rendszerint a kezdeményezőt követik. Van, hogy közös megegyezéssel választanak főnököt. Vannak, akik egyfolytában hatni akarnak a többiekre, mások sohase. Mindazonáltal a gyerekek se tudnak együtt játszani*

*ni addig, amíg létre nem jön közöttük valamiféle közmegegyezés.*

### Fontos a ritus

Ha figyelembe vesszük, hogy a ritmus, a közös ima, a ritus, a karéneklés minden ismert társadalomban fontos szerepet játszott és játszik, könnyen megértjük, hogy a gyermekek valami egyetemes emberit fedeznek fel az egyöntetű játékkal. Cinizmus nélkül kijelenthető, hogy az egyöntetű tevékenység a maga nemében a társas lét csúcspontja. Voltaképpen csak ilyenkor vagyunk egyek a többiekkel oly módon, hogy bizonyítható az összes résztvevő egysége.

Akárhogy legyen is, a háromévesek mindenesetre ezt fedezik fel, és az intelligens nevelő ki is aknázza ezt a fölfedezést a ritmus- és mozgásgyakorlati foglalkozásokon, egyszerű dalocskák kórusban való énekeltetésével vagy a közös dobolással. A hároméves gyerek fejlődésének új csúcsára ér el, amikor hozzásegítjük, hogy együtt énekeljen vagy mozogjon a többivel.

### Magányos játék

A három-négy évesek fejlődésében a legszembetűnőbb változás a verbális és intellektuális fölfedezés terén érhető tetten. A készségszerzésnek ezek az intellektuális formái válnak nyilvánvalóbbá, mivel a régebbi fizikai formák most már tágasabb területeken, vendégségben vagy a szomszéd utcában folytatódnak.

Mozgáskészségük fejlődése abban mutatkozik, hogy egyre több időt töltenek a hagyományos (Montessori) típusú játékszerekkel. Egyre bonyolultabb kiváló- és összerakójátékokban lelik kedvüket. Érdeklődni kezdenek a kis szerszámkészletek iránt, dobozillesztéssel, kifestőkönyvekkel, papírkivágással és modellezéssel foglalkoznak. Fokozódik érdeklődésük a látogatások és a kirándulások iránt; új játszótereket fedeznek föl, érdeklődnek a növények, fák, állatok iránt; vannak, akik örömmel segédkeznek a kertészkedésben.

Ez idáig meglehetősen egyhangú volt a szerepjátszása: apát vagy anyát játszott, mindennapi tevékenység: öltözködés, mosás közben. Most már megjátssza a „mérges” apát, a „rosszalkodó” kisgyermeket is. Most, hároméves korában kezd érzéseket csempészni a megjátszott figurákba.

Játékautóival, babáival most már egész kis társadalmakat jelenít meg. Játékemberkéi sok személyt szólaltatnak meg, olykor még a hanghordozásuk is más és más. Ez is annak a jele, hogy a gyerek kezdi észrevenni a körülötte lévők személyiségét. Megjátszott figurái javarészt felnöttek és más hatalmasságok. Gyerekes érzéseit kisgyermek szereplőkkel nyilvánítja ki, de az általános tendencia, hogy inkább azokat a hatalmasokat játssza meg, akikké válni szeretne.

A fölfedezés, az önpróbálás és az utánzás mellett megjelenik a konstrukciós tevékenység is. A készségszerzésnek ez a negyedik formája, s egyelőre abban nyilvánul meg, hogy a gyermek szervezni kezdi a maga kis életterét a hálósobájában, és kedvvel épít „házat” a szabadban deszkákból, dobozokból. Mivel a felnőttvilágot még nem tudja kedve szerint alakítani, konstrukciós tevékenysége nagyrészt a játékvilágban zajlik. Először megtanul bánni a játékszerekkel, azután konst-



ruálni kezd velük. A játékszerek világa öntörvényű világgá válik.

A játékkonstrukció a játékfelfedezésből, az önpróbálásból és — legfőképpen — az utánzásból kölcsönzi elemeit. A „konstrukció” szót itt abban az értelemben használjuk, hogy a gyermek tárgyakból (házikókból, kis erődökből, városokból) olyan kis világot szerkeszt, amelyben a dolgok manipulálásával a felnőtteket utánozza. Az utánzójátékban a szerepjátszás közvetlenebb utánzásra nyújt alkalmat.

### A négy - ötéves gyerek játéka

Négy- és ötéves kor között a kisgyermek képes megteremteni a rend különféle formáit. Erős szüksége ébred, hogy elboldoguljon a többi gyerekkel, amikor a szülői háztól elválva „önálló” életet kezd az óvodában és a játszótéren. Ha nem fedezi fel ennek a módját, a saját önzése fogja megghiúsítani a közös játék lehetőségét. Szinte kétségbeesetten sóvárogja a többiekkel való játszást. Ezért, amikor mi, felnőttek játszunk vele (csoportban), vagy amikor egymással játszanak, a játék általában rituális, rendezett jellegűt.

A gyermek egyre több ponton kerül érintkezésbe a világgal, meg kell tanulnia azt is, hogyan viselkedjék közösségben. Meg kell tanulnia az etikettet. Meg kell tanulnia, hogy ne túrja az orrát, ne köpködjön, ne csináljon be. Meg kell tanulnia, hogy kivárja a sorát, hogy ne bámészkodjon feltűnően, ne üvöltözzön. Nem csoda, ha gyakran gyámoltalannak, legyőzöttnek érzi magát, vagy azt álmodja, hogy tehetetlenül vergődik mindenféle szörnyek karjában. Szinte ráveti magát a tündérmesékre, a rajzfilmekre, a történetekre: ezek győzik meg arról, hogy mégis csak lehet diadalmaskodni is — szinte rajba lesz ezeknek a fikcióknak, s tizenkét éves kora eljött nemigen gyógyul ki belőlük; van, aki még akkor sem.

Ugyanakkor igyekszik megérteni mindent, ami vele és körülötte történik. Életfelfogásának, szabályrendszerének olyan zamata van, amelyet a fenti anekdotákban érezhattunk. Szabályaik vannak a négy-öt éveseknek, külön a fiúkra, külön a lányokra vonatkoztatva, szabályt állítanak föl arról, hogy miből lesz a kisbaba — szabályt csinálnak mindenből, ami az útjukba kerül. S noha elérték azt az életkort, amelyben szabályok teremődnek, szabályaik — éretlenke logikájuk miatt — eléggé következtetlenségűek még. Egyes tapasztalataikból szűrik le a szabályokat, anélkül, hogy kielégítő ismereteik lennének a jelenséget meghatározó valamennyi tényezőről.

### A szerepjátszás irányítása és ellenőrzése.

Tételezzük fel, hogy ez idáig kellő mértékben serkentettük és támogattuk a gyerek szerepjátszó hajlamát. Most már a legtöbb szülő számára a szerepjátszás irányítása jelenti a nagyobb problémát. Hagyományaink szellemében arra hajlunk, hogy a képzelődésben mindig valami rosszat lássunk. Szülők, akik sokra tartják gyermekük fejlődését a fizikai készségek szerzése terén, gyakran úgy vélik, túlságosan képzelődős a gyermekük, talán egy csöppet meg is van hibbanva, amiért képzeletbeli játszótársakat stb. agyal ki magának, s ezért szívesebben fejleszténék a gyerek munkakészségét, mint a képzeletvilágát. Pedig nincs miért aggódni a gyerek képzelgése miatt,

hacsak le nem ragad nagyon egy témánál vagy egy helyzetenél, mert ez azt jelentheti, hogy egy megrögzült és kellemetlen helyzetből akar szabadulni. És még ebben az esetben is az a probléma, ami aggasztja a gyermeket, s nem az, ahogy szabadulni próbál tőle.

A négy-hét éves gyerek fantáziálása sok szülőt más szempontból aggaszt. Az erőszakról és a lövöldözős szerepjátékokról van szó. Sok óvodában tiltva van minden erőszakos játék, így a „lövöldözős” is. Megkérdezhetnénk magunktól, érdemes-e elvenni a gyerekektől a játék pisztolyt, mikor örökké lövöldözést látnak a tévében és a moziban. Olyan országban élünk, ahol a fegyvergyártók és -forgalmazók akkora politikai erőt képviselnek, hogy lehetetlen törvényt hozni a fegyverkereskedés ellen, noha a rendőrség bizonyára szívesen látná, ha mindentől megtiltanák a fegyvergyártást. A kérdés tehát arra szűkül le, hogy értelmes dolog-e nem hagyni, hogy a gyerekek földolgozzák valahogy az erőszakot, amely minden felől fojtogtatja őket, amikor mi magunk nem tudjuk megfékezni az erőszak terjesztőit.

Dilemmánk tehát a következő: ha tenni akarunk egy mégoly kis lépést egy békésebb világ felé, van értelme, hogy ne engedjük háborúsdit játszani a gyerekeket, de semmi értelme az egésznek, ha nem változtatjuk meg a világot, amelyben élnek; enélkül ugyanis ennek a kis lépésnek nincs jelentősége. Továbbá: a gyerekek föl kell dolgoznia valamiképpen ezeket az erőszakos hatásokat, s azzal semmit nem segítünk rajta, ha megtiltjuk a háborúsdit.

Ezek között a reménytelen körülmények között úgy véljük, nem szabad mindentől megtiltanunk a háborúsdit (annak, aki szívesen játszaná), de vigyáznunk kell, hogy a játék valóban „mintha” alapon maradjon. Játék pisztolyra semmi szükség, löjjenek csak a mutatóujjukkal, s maradjon minden más részlet is jelképes. Tegyük az különbséget a megjátszott lövöldés és a tettlegesség, az egymás leszorítása, kínzása, ne adj' isten, megsebesítése között.

A négy-hét éves gyerekek között — valójában minden kisiskolás korú között is — az erőszakos halál eljátszása a dramatizáció leghatásosabb formája. Azzal érvelhetünk mellette, hogy a szerepjátszásra (és nem a minél élethűbb játék fegyverekre) kerülő hangsúly segíti a gyereket abban, hogy szimbolikusan úrrá legyen érzésén, s ilyenkor a háborúsdiből kisebb valószínűséggel lesz nyílt agresszió. Már a háromévesek között is megfigyelhető, hogy azok, akik el tudják képzelni a sugárpisztolyt meg az úrtámadást, könnyebben szoknak össze békésen egymással, mint azok, akik agresszív érzéseiket nem tudják ilyen jelképes formákba önteni.

Fenti tanácsunk elsősorban azoknak szól, akik nagy létszámú gyermekcsoportokkal foglalkoznak, s nincs idejük arra, hogy személyesen részt vegyenek a gyerekek szerepjátékaiban. Azok a felnőttek, akik saját gyerekeikkel vagy kis csoportokkal játszanak, s így több szabad energiájuk marad, tehetnek adekvátabb lépéseket is. Ha kéznél van az értő segítség, lehet szervezni úrkutató játékot, tengeri kalandokat vagy akár valódi földfedező utakat az erdőben és a tengerparton. Amit az ilyen korú gyerekek át kell élnie szerepjátékaiban, földfedező és önpróbáló tevékenységeiben, az az elképzelt bátorság és rátermettség. Ennek a legkézenfekvőbb módja csakugyan a háborúsdit. Vannak persze egyéb módjai is, és jobb, ha ezeket szorgalmazzuk megfelelő mesékkel és szerepjátékokkal, amelyekben lehetőség szerint mi magunk is vegyünk részt. Ebben az életkor-

ban nem szabad megfosztani a gyereket a fantáziált bátorság élményétől, s ezért, ha háborúzni nem engedjük, feltétlenül keressünk más megoldásokat.

### Körjáték

A négy- és hétéves kor közötti gyerek általában zavarba jön, ha ki kell állnia a közönség elé. Egyéves korától kezdve — hálás közönségnek bizonyuló családja körében — szépen kifejlődtek exhibicionista hajlamai. Szerepelt, és a család lelkesen tapsolt. Mivel azonban most már a többi gyerekkel kell elfogadtatnia magát, s ugyanakkor továbbra is a figyelem középpontjában szeretne maradni (amit a családban gond nélkül elért) roppantul zavarba tud jönni, ha ki kell állnia a többi gyerek elé.

Nem meglepő, hogy a gyerekek első csoportjátékai között sok olyan van, amelyik efféle főszerepeket tesz lehetővé, a főszereplők szabályos cserélődésével. A játék rituális mozdulatai mögé jól el lehet rejteni a szereplésvágyat. Ilyen például a „Körben áll egy kislányka” vagy a „Nyuszi ül a fűben”, amikor a gyerekek fölváltva kerülnek a kör közepére, s teszik a játék előírta mozdulatokat. Az önéletrajzokban gyakori a lírai visszaemlékezés az efféle körjátékokra. Vannak gyerekek, akik rajonganak érte, mások egyszerűen nem tudják elviselni, hogy hirtelen a figyelem középpontjába kerülnek.

A négy-hét évesek — együtt a többi gyerekkel — általában szívesen vesznek részt szerepjátékokban, de amikor a színpadra kiállva kell tenniük ugyanezt, gyakran nem hajlandók rá. Szülőknek és pedagógusoknak egyaránt tanácsolható, hogy szorgalmazzák ezeket a körjátékokat, vagy szervezzenek csoportos ritmikus mozgásokat és utánzójátékokat. Ugráljon például mindenki egyszerre, mint a nyuszi, kukorékoljanak, mint a kakas, morogjanak oroszlán módra, szaladjanak el egyszerre négykézláb az elefánt elől.

A szülőnek itt ismét úrrá kell lennie félszűzségén, s képzeletét megmozgatva, vállalnia kell a főszerepet. Ezzel a többieknek ad „takarózót” a szerepjátszáshoz. Mint minden óvónő tudja, csak valóban drámai és meggyőző teljesítmény ragadja magával az egész csoportot. Nem minden felnőttben van meg az a lelki mozgékony-ság és drámai meggyőző erő, amely szükséges egy nagy csoport négyéves folyamatos „működtetéséhez”. Am arra a legtöbb szülő képes, hogy fél tucat gyerekkel — különösen, ha a sajátjai is köztük vannak — állathangokat utánozzon. Ez — az állathangok együttes utánzása — az életkor nagy játékaik közül való. A gyerekek könnyedén improvizálnak, „csillognak”, ha nincs az az érzésük, hogy valaki figyelni őket. Az óvodában, többnyire akadnak olyan gyermekek, akik szívesen jelentkeznek főszerepre az ilyen „Kövessd a vezért” játékokban, s ezzel ideig-óráig pihenőt adnak az óvónőnek.

### Összekevert mesék

Meséink mostanára már rituális szövegekké váltak: egy-két év óta egyformán, konvencionálisan mesélgettük őket. Ahogy a korábbi években a képeskönyvekben neveztük meg mókából tévesen az állatokat, most a mesékkel bolondozhatunk hasonló módon. Kezdetnek például összekeverhetjük a mesék címét: „Piroska és a negyven rabló”, „Hamupipóke és a hét törpe”. Ha a gyermek rek-

lamál, gyónjuk meg tévedésünket, és aztán tévedjünk újra.

Van gyerek, akinél nem működik ez a móka, lehet, hogy csak fölizgatja és nem szórakoztatja. Ilyenkor ne erőltessük a dolgot. Végére egy jól dramatizált „normális” mese sem utolsó szórakozás. Az apamedve mindig vastagabb hangon brummogjon, a békakirály brekgejen nagyon szépen. Az utóbbi néhány évben bizonyára kialakultak állatutánzó hangjaink, és kicsiszoltuk a „boszorkányos” meg a „királyfi” hanghordozást. Sok jó drámai lehetőség rejlik a hanghordozásban, szülő és gyerekhallgatósága egyaránt élvezheti.

Am előbb-utóbb eljön annak is az ideje, hogy kevésnek bizonyul a mívesen előadott mese. A kezdeti címösszekeverést követhetik a teljesen megkutyult mesék, de mindig szívleljük meg a gyerek kiigazításait, és mentegetőzzünk a tévedésért. Ha gyermekünk „játékos” fajta, hagyni fogja, hogy egészen új meséket szójunk össze a régiékből.

*A szerzők nagyon fontosnak tartják a népi gyermekjátékokat. Az olyanféléket, mint a „Sétálunk, sétálunk...”, „Tekeredik a kígyó...”, „Lánc, lánc eszterlánc...”, „A gazda rétre megy...”, „Elment a szobrász...”, „Utolsó pár előre fuss!” Ezekben a játékokban a gyerekek az a vágya fogalmazódik meg, hogy a káoszról rend legyen. Most tanulja a döntés felelősségét. Ő választ partnert, ő dönti el, ki kerül a kör közepébe stb.*

*A négyévesek együttes tevékenységét meghatározza a csoport-szokás is. Ők döntik el maguk között, ki hol üljön, mi legyen a játékok sorrendje, ki melyik terület gazdája stb. Ezzel van összefüggésben a befogadás és a kirekesztés is. Akik már nagyon együttvannak egy adott csoportszokás szerint, azok nehezen bocsájtanak be maguk közé új gyereket. Már a négyévesek között is előfordul, hogy csoportterzésüket azzal erősítik, hogy „részállnak” egy kis védtelenre, aki épp az útjukba kerül, vagy akinek valamilyen szembeötlő negatív tulajdonsága van.*

### Magányos játék

A legtöbb öt éves hosszú másodpercekig meg tud állni fél-lábon, s végig tud menni az aszfaltra rajzolt krétakörön. Végig tudnak menni a földre fektetett gerendán is. A húsz centiméter átmérőjű labdát már gyakran elkapják, ha nem is előrenyújtott két kezükkel, de az oldalukhoz szorított könyökkel. A gyerekek mintegy fele képes arra, hogy két kézzel eldobja és ugyancsak két kézzel elkapja a teniszlabdát; a nagy játszótéri labdát pedig a legtöbben el tudják már kapni.

Ezek a normák képet adhatnak nekünk az életkorhoz illő készség szerző gyakorlatokról — és ezek kapcsán a négy-öt éveseknek megfelelő fizikai játékokról.

A konstrukciós és utánzójátékokról meg a bennük rejlő lehetőségekről részben szóltunk már a társas játékokat taglaló részben. Egyre nehezebb szétválasztani a társas és a magányos játékot, noha valószínű, hogy a magányos játékok a bonyolultabbak, itt ugyanis nem kell figyelembe venni a többi gyerek igényeit. Amikor össze kell hangolni az érdekeket, a játék színvonala szükségképpen alacsonyabb lesz, s ez nemcsak a játékra, hanem minden társas tevékenységre igaz.

Ebben az életkorban a legjelentősebb újítás az elképzelt személyiség bevezetése. Emlékeztetőül: az egyéves kisgyermek utánozza a felnőtt-tevékenységet; a két-

éves „felnőtté (szülővé) válik”; a hároméves már személyiségjegyet is visz a játékba (megjátssza a mérges szülőt); s most a négyéves már elképzelt személlyé (pl. szörnyé) is tud válni. Ezek az új képzeletbeli lények és képzeletbeli társak mindenféle olyan cselekvésekre készítetik a gyereket, amelyek távol állnak mindennapos ru-

tinjától. El tudja játszani a megtiltott és a képtelen viselkedési formákat. Képzelőereje segítségével lépést tud tartani minden lehetőséggel és minden képtelennel. Amíg frissen őrzi képzeelőerejét, nem lesz az elfogadható gondolkodás keskeny folyosójába zárva.

**Debreczeni Tibor**

## A drámapedagógia és az óvodai nevelés

### Előzmény

— Úgy adódott, hogy drámapedagógiai tanfolyamaimra, melyeket a Fővárosi Pedagógiai Intézet szervezett, óvónők jelentkeztek nagy számmal. Én viszont, noha majd minden korosztályt tanítottam már, óvodásokat még nem. Egy félévig, amíg a foglalkozások a jelenlévő hallgatók személyiségére és problémáira koncentrálnak, és a gyakorlatok az óvónők kommunikációs, interakciós és önismereti készségére alapozódtak, minden harmóniában zajlott. Ám a második félévben, amikor már arról volt szó, ők miként alkalmazzák a tanultakat az óvodában, kis-, közép és nagycsoportban, s a kérdések konkrétakká váltak, derült ki, hogy az én általános drámapedagógiai tudásom nem elegendő. Nekem magamnak is foglalkoznom kell óvodás korúakkal, hogy tapasztalva is értem a problémákat, s javasoljam a megoldási módot, a hiányt tehát pótoltam. Foglalkoztam a kisgyermekkel, egyszersmind tanulmányoztam az e korosztályra érvényes pszichológiai és módszertani tudnivalókat.

— Nagyapaként számtalan óvodával kapcsolatos élményt szereztem.

Látom az unokámat és a társait anyák napi óvodai ünnepségen kiglancolt merevségben. Reszkető lábakkal memorizálják kórusban a köszöntőt. Pityeregnek, amikor a rájuk osztott rész-szövegeket eltévesztik.

Hallom a másik unokám dühödő panaszát, mivel az óvónéni megtömté az ennivalóval, noha azt ő utálta. Azt is, hogy erőszakoskodtak vele.

Hallom a kiscsoportos óvónéni panaszát, hogy a gyermek nem akar beállni a közös játékba, mivel a barátnőjével babázik.

Fültanuja vagyok az ifjú óvónő agressziójának, dühödten kiált a gyerekekre, mivel nem csillapodik a sírása, miután el kell válnia a nagyszülőtől, aki az oviba vitte.

### Kiindulási alap

Úgy tekintem az óvodát, mint a családban zajló nevelés intézményes kiegészítőjét, ahol a gyermeket annak tekintik ami, Claparede-i metaforával élve, ebihalnak és nem leendő békának, azaz életkora, környezete ésszemélyiségjegyei által meghatározott gyerekek. A gyermeket úgy kell nevelni, hogy kora szerinti önmagával legyen harmóniában, nem kell felkészíteni a felnőttiségre, de az iskolai érettségre sem.

### Ami ebből következik

— Nem hagyható figyelmen kívül az óvodáskorúakra vonatkozó fejlődéslektani ismeret.

— Tudomásul kell venni, hogy a nevelésnek a legfontosabb eszköze ezidőtájt a játék, az életkornak megfelelő egyéni és közösségi játék, a szerepjáték és a körjáték, a ritusjáték és a mesélés, a rögtönző játék és a kitalálás, a

tárggyal való magányos játék és a sportjáték, a státuszjáték és a kreativitás-játék.

— Tudomásul kell venni, amennyiben konkrét ismeret nyújtására készítődünk, feltétlenül nevelési szándékból; azt is csak játékosan tehetjük, az életkori szokásoknak megfelelően és nem direkt módon.

### Ami a valóság

— Tény, hogy oktatási intézményrendszerünkben az óvodapedagógusi képzés vette leginkább figyelembe a gyermeklektani kísérletek eredményeit. A játékra vonatkozóan is.

— Ennek ellenére működött, működik egy központi elvárásrendszer oktatási kötelezettségekkel, hat tantárggyal (testnevelés, ének-zene, irodalom, vizuális nevelés, környezetismeret, matematika), és iskolaérettséget igazoló feltételekkel. Ez azt jelenti, hogy az óvoda utolsó évében dominánssá válnak a hagyományos iskolai módszerek, holott az óvoda játékos metodikájának kellene érvényesülnie ekkor is, csakúgy, mint az iskola alsóbb osztályai-ban.

— Nem nehéz felfedezni ebben a jelenségben a poroszszovjet módszer szemléletének hatását, tehát a tekintélyuralmi elv, a direkt irányításos módszer jelenvalóságát. Ez tetten érhető ma is, de ebből a gyakorlatból fakadtak azok a nagyapai élmények is, amelyeket megemlégettem.

— Ugyanakkor valóságnak tetszik, hogy az óvodai szakirányítás nyitott legfrisebben az új elképzelések megismerése irányába, valószínűleg azért, mert itt zajlott eddig is olyan tevékenység, amely valamilyen mértékben figyelt a gyermeki személyiségre.

### Ami lehetséges

A kiindulási alaphoz térnék vissza, tehát ahhoz a feltételezéshez, hogy minek tekintem, illetve *minek szeretném tekinteni az óvodát? Megismételve a mondandót, személyiségfejlesztő, harmónikus gyermekeket nevelő pedagógiai (s nem oktatási!) intézménynek.*

— Ha a feltételezett állapot válik általánossá, akkor remélhető, hogy a porosz hagyományok megkopnak, és előtérbe kerül a pszichológia eredményeire és a demokratikus társadalom elvárásaira jobban támaszkodó angolszász nevelési szisztéma és az ezt segítő többféle reformpedagógiai módszer, köztük a drámapedagógia is.

Az említett nevelési elv szerint *arra kell törekedni, hogy a gyerek a világban otthonosan mozgó, harmónikus személyiséggé váljon. Az egyéni hajlamot, képességet, a fejlődés tempóját nem lehet nem figyelembe venni. A gyerek tehát differenciáltabb bánásban részesül. E nevelési elv fontosnak ítéli, hogy a gyerek sikerélményhez jusson, hogy örömet lelje az életben. Erősíté-*

ni kell tehát pozitív önértékelésében, autonóm törekvéseiben, kreatív képességeinek kibontásában.

A legtöbb angolszász eredezésű reformpedagógiai, nevelési program közösségekben zajlik. Olyan közösségi közegben, amelyben a gyerek személyisége nem szenved csorbát, amelyben nem uralkodik a felnőtt agresszió és a militáris egyöntetűség. Jelentős szerephez jutnak viszont a népi és nem népi közösségi játékok, körjátékok és szerepjátékok, az ünnepi aktus szertartásos mozzanatai, az ének és a tánc is.

### A drámapedagógia jelenléte

A drámapedagógia szemlélete lényegében azonos azzal, amit az előbbi alcím alatt megfogalmaztunk, amit az angolszász iskolákra jellemző demokratikus elvekről írtunk. A módszer persze ott is, nálunk is különböző és lehet is különböző. A fontos, hogy az egyes reformpedagógiai irányzatok hívei a lényegben egyezzenek meg, a gyermek illetve a nevelésközpontú szemlélet azonosságában.

Ha a magyar óvoda nem zárkózik el az említett pedagógiai elvektől, akkor a drámapedagógiának módszerként és eszközként is megbecsült helye lesz a kisemberek nevelésével foglalkozó intézményekben. A drámapedagógia ugyan nem találta fel a spanyolviaszt, nem csodaszer, de feltalálta vagy összegyűjtötte azokat a közös cselekvési módokat, amelyek a jó óvodapedagógus kezében alkalmasak arra, hogy az említett nevelési elképzeléseket segítsenek megvalósítani. A drámapedagógia a gyermek játékos hajlandóságára, képességére épít, a pszichológia eredményeit figyelve, a népi gyermekjátékokban rejlő gazdag nevelési lehetőségeket ismerve tudja, hogy mely életkorban milyen játékok, etüdök, gyakorlatok beiktatása szolgálja legjobban a fejlődő gyermek érdekeit. A drámapedagógusok ötven éve már, hogy kiegészítik ezeket saját játékaikkal, szituációs gyakoraltaikkal, improvizációs készletekkel. És mindezt azért, hogy ily módon segítsenek a gyerekek otthon lenni a világban.

*A drámapedagógia hangsúlyozottan épít a gyermek képzeletére, azonosulási, beleélési készségére, kettős tudatára, szerepjátszó képességére, improvizációs hajlandóságára és kreativitására. És kevésbé a tárggyal való magányos játékokra, noha tudomásul veszi, hogy bizonyos életkorban az egyéni játékok szorosan egymás mellett léteznek a közösséggel. A drámapedagógia mindazonáltal közösségekben, kiscsoportos formában képzelettel a felnőttel való együttjátszásra*

épülő nevelést. Felfogása szerint a pedagógus inkább animátor, mintsem vezér a közös együttléteken. Az óvónő, ha szükséges, és majdnem mindig szükséges, úgy játszik a gyerekkel, hogy jelen van különfajta szerephelyzetekben is. Ily módon az óvónőni nem a felnőtt hatalom képviselője, hanem a gyerek nagyobbik játszótársa, akinek az a törekvése, hogy a kicsiket juttassa permanens sikerélményhez.

### Akinek ez magától értetődő, s akinek nem

„A született óvónő” hitem szerint a drámapedagógia ismerete nélkül is ekként van jelen, a gyermeki közösségekben. Az ő számára a drámapedagógia való találkozás inkább a sejtett dolgok rendszerezését jelenti. Mit, miért kell úgy tenni, ahogy tesz. Ideálisan olyan óvodában lehet így jelen az óvónő, amelyben az említett személyiségcentrikus „angolszász-magyar szellemiség” uralkodik. Ahol nem, ott az istenáldotta tehetségnek is kínlódnia kell, harcolnia kell az elvei igazáért.

Am az óvónők többsége nem művésze a nevelésnek. Sőt vannak a pályán antitalentumok is, agresszív személyiségek, aztán olyanok, akik mindig azt cselekszik, ami a központi elvárást kíván. Nos, az ilyen óvónőknek átállni egy személyiségközpontú reformpedagógiai szemléletre és gyakorlatra, nem megy könnyen. Igaz, hogy az ilyen típusú óvónő nem is igen jelentkezik továbbképző kurzusokra vagy ha igen, menet közben lemorzsolódik. A 120 órás tanfolyamokat végig dolgozó, végigjátszó pedagógusok viszont úgy érzik, hogy személyiségükhöz végre megtalálták az alkalmas cselekvési módszert. Többnyire lubickolnak is a felismerés örömeiben. A módszer szemléletükké válik. És ez a lényeg. Óvodában mindenképpen.

*Csaba Istvánné* budapesti óvónő azt írja vizsgadolgozatának a végén:

„...Játékosabb, merészebb lettem. Gondolok itt arra, hogy a megtervezett elképzeléseimtől is el merek térni. Nem egyszer munka közben jövök rá, mit kell módosítanom. S ilyesmire eddig nem vállalkoztam, eszembe se jutott, hogy merhetek.”

*Kovács Lászlóné* budapesti óvónő az *Óvodai Élet* című lapban írja, egy éves tanfolyami jelenlét után: „Nem tudom igazából megfogalmazni, hogy miért jó a drámapedagógia, de megtanultam; nincs két egyforma gyerek, hogy a szerepjátszástól oldódik a szorongás, hogy egyenrangú félként veszek részt a gyerekek improvizációs játékában és magamra is és a másokra is jobban figyelek...”

## Egy rágógumi története Nagycsoportos foglalkozásaimból

A gyermekek közötti konfliktushelyzeteket megpróbálom humorral, játékkal levezetni. Két kislány (K. Zsolt és B. József) többször verekszik apró dolgok miatt (heves vérmérsékletűek) de csak akkor, amikor éppen hátul vagyok nekik. Egy ilyen verekedős nap alkalmával két játékkardot nyomtam a kezükbe (a kardok, papírból készültek) és annyit mondtam nekik: „most előttem verekedjétek meg egymással, amikor én is látom! Képzéjétek el, hogy ez egy hegyes, éles kard, mintha kardvívók lennétek, úgy bánjatok vele, nem szabad a másik testéhez érni, mert könnyen megvághatjátok egymást.”

(Elkezdtem biztatni őket, „rajta, rajta! ki az ügyesebb kardvívó?”) Végül az egész csoport biztatta a két „verekedőt”. Egyszer csak azt vettem észre, hogy egymásra nevetnek és még véletlenül sem érintik egymáshoz a kardot, pedig tudják, hogy papírból van és nem veszélyes. Többször lejátszottuk a kardvívást, majd szőnyegen a birkózást, ki tudja legyőzni a másikat értelmes küzdelemben. A verekedés abbamaradt. Úgy gondolom ebben az esetben sikerült a negatív érzelmeket pozitív vá alakítani, a feszültségüket levezetni, agresszivitásukat kijátszani. Ebben a „verekedős-vívós játékban”

megtanulták önmagukat (érzelmeiket, testüket) kezelni, fékezni és kontrollálni.

Már jó fél éve gyakoroljuk a mimes játékokat. Íme egy közülük.

„Egy rágógumi története” Az ötletem onnan eredt, hogy sokszor hoztak be rágót az óvodába és nemcsak rágásra használták, hanem odaragasztották játékokhoz, bútorokhoz, egymás ruhájához stb. Elhatároztam, hogy először szóban elmesélek nekik egy történetet egy óvodáról (de nem a „miénkről”), ahol a gyerekek nagyon szerettek rágózni, de nem úgy használták, ahogy kellené. Természetesen kitaláltam a rágógumis mesét, de felhasználtam tapasztalataimat, élményeimet, amit ők szolgáltattak. Naponta kiegészítik, továbbjátsszák, más mozdulatot használnak fel, de előtte mindig elmondják, hol tart a rágógumi. Pl.: Egyik gyerek kezdte mesélni: „egyszer egy kisfiú pénzt kért az anyukájától és rágógumit vett rajta. Gyorsan letépte a papírját, eldobta az utcán és hamm, bekapta a rágót. Találkozott a barátjával, akinek odaadta a felét, kivéve a szájából. (Ezután lejátsszottuk némán, majd kértem a gyerekeket, hogy folytassák a történetet, utána megint lejátsszuk) Folytatták... a két jóbarát beért az oviba, ahol a játékokat, babákat összeragasztották, ledobták a padlóra, a gyerekek nem tudtak továbblépni, csak emelgették a talpukat (mindezt néma mozdulatokkal, igen átélve tudják mímelni). Mindig lejátsszuk az előző napi történeteket, és ha kifelejtjenék valamit, rögtön figyelmeztetnek: „ezt még nem vettük bele a játékunkba és máris mutatják a hozzá tartozó mozdulatot. Én a gyerekekkel együtt játszom, bármit is találnak ki, volt olyan szövegbemondás: „tegyük a rágót az Ágota néni hajába!” belementem a

játékba, és elkezdtem tépni, rángatni a hajamból a képzeletbeli rágót és egy játékos mozdulattal a vállamra nyomtam a rágó egyik végét, a másik végét kihúztam, mintha gitárhúr lenne és játszottam a képzeletbeli gitáron, mondanom sem kell, hogy a gyerekek „vették a lapot”, anélkül, hogy előre elmondtam volna történetemet, (hiszen én sem tudtam, hogy gitárt formálok a hajamból kihúzott rágóból) kitalálták, hogy mit játszottam el. „Ágota néni gitározott, olyan hosszúra nyújtotta a rágót” — és jót neveltünk egymáson.

Ez a játék fejleszti kreativitásukat, improvizáló és szabad önkifejező képességüket, és emellett lehetőséget ad a gyerekeknek arra, hogy bármikor megváltoztassa a történetet, cselekvést, mozdulatait.

A csoportomban szokás az esztendő egy napján, általában gyermek napon és főleg nagycsoportban adok rá lehetőséget, (mert addigra nagyon megismerjük egymást) hogy a gyerekek legyenek az óvónénik és mi óvónők az óvodások. Óránként más-más gyerek (lehet fiú is) vállalja önként az óvónő szerepét. Aznap a játékot, munkát, játékos tanulást és bármit a gyerekek vezetik le, nyilván ahogy tőlem látták. Rájöttem éven során (mert már sokszor csináltam) nem is olyan könnyű ovisnak lenni, annyi mindennek kell eleget tenni. Látom a „tükörképem” a gyerekek minden mozdulatában, hanglejtésében, kérésében és határozott kiszólásaikban és fölfedeztem a hibáimat is. Én sokat tanulok ezekből az „ovis önkormányzati napokból”. Miközben nevelek, én is nevelődöm! — említettem volt.

**Menyhárt Ágota** óvodapedagógus  
(Bp. XIX., Berzsenyi u. 6.)

## Szülői értekezlet drámajátékkal

A csoportszobát két részre osztom. Az egyikben összetolok két kisasztalt, megterítek, apró süteményt teszek a tábla, teát készítek elő, halk zenét szólaltatok meg, s így várom a szülőket. Az a szándékom, hogy a kiscsoportos óvodásaim szülei ismerkedjenek meg egymással, és ismerkedjenek meg azzal a módszerrel is, amellyel én a gyermekeiket nevelem.

Beszélgetünk az asztal körül. Közben felvetődik — a szülők mondják, hogy a kicsik gyakorta verekednek. Aztán játékokra invitálom őket, az anyukákat, apukákat.

A szoba másik részében nagy szőnyeg leterítve. Körben kis székek. Ebbe a térbe hívom a szülőket. Tizenhatan vannak, 25-30 évesek. 14-en kimozdulnak. Jó eredmény. Feldobódom. Kettőn maradnak szemlélők.

Ismerkedő és kapcsolatteremtő játékokkal kezdem. Körben állnak a felnőttek, megfogják egymás kezét, és máris elindul az „add tovább” játék, kézszorítás, vállrintés, arcsimogatás. Tetszik nekik, oldódnak kezdenek. Majd labdát dobok, s aki kapja, megmondja a keresztnévét, majd mindenki utána. S máris mosoly az arcon. És aztán a „Zsip-zsup” játék, amikor már futkározni is kell, hogy székhez jusson a játszó. Ekkor már teljesen felszabadulnak. „Mutasd be a gyermekedet!” ezzel a játékkal folytatjuk. Akinek guritom a labdát, az bemutatja a gyerekét, elmondja, milyennek ismeri őt,

mifajta jellemző tulajdonságát tartja megemlítenedőnek. Ez a játék meglepi őket, hiszen gyermeküket kell jellemezniük. De nem mondanak nemet. Majd vállalkoznak szituációs játékokra. Azt játszzák el a szülők párosával, hogy ők most 3 éves ovisok. Várat építenek egymás mellett. Am az egyik vár összedől. Ebben ludas a másik. Mi történik a két gyerek között? Igen életszerűen játszottak a szülők. Úgy, ahogy látják a gyermekeiket a homokozóban vagy a szőnyegen. Ez az enyém! — kifejezés többször is elhangzott, meg az, hogy ne nyúlj hozzá! Más párosnál veszekedtek sőt verekedtek is. Az egyik kvázi-gyerek harapott.

Utána mindent megbeszéltünk. Vita is kerekedett a látottakból. Egyszersmind arra is választ kaptak, hogy ami verekedésnek látszik, az a gyermek életkorára jellemző státuszháború. Olyanféle küzdelem zajlik le közöttük, mint a felnőtt világban. A felnőtteknek egy dolga lehet, a közvetítés, a kompromisszum keresése.

A találkozó végén ők kérték, legközelebb legyenek ott a gyerekek is, és játsszanak együtt közösen.

Nagyon boldog voltam, hogy ezt ők fogalmazták meg.

**Bolla Jánosné** óvónő  
(Bp. III., Víziorгона utca)

## Óvodai foglalkozások A csoportvezető feljegyzéseiből

Gyurcsek Judit

1181 Bp. Kondor Béla sétány 3-4.

Az óvónéni mint egy tyúkanyó, a picik az ölében, s valamennyien a szőnyegen.

A halomból kesztyűbábot húznak ki, választanak és elkezdődik az alakoskodás, a játék.

— Mit főzzünk? — kérdésre válaszolva megbeszélik, hogy kimennek a képzeletbeli kertbe, hogy szedegessenek.

És indul a fantázia, amit a „Vityilló” című mese motívumaira fűznek, illetve az adja az alaphangulatot.

Közben énekelnek, mert csigát találtak, amelyre Ferike csaknem rálépett — (Ferike bocsánatot kér, hogy nem vette észre, — és kissé megszeppenve éneklé a „Csigabiga gyereki” hívogató dalt.

Megjelennek a kedvelt kutyusok is, (úgy látszik ez az állatélményük), és a „Cirmos cica haj” éneklése után a kutyusok üldözni akarják a cicát, cicákat, de az óvónőnek sikerül leszerelni őket...beesteledik, lefeküsznek, ellazulnak.

Judit igen ügyesen tereli el a már-már agresszió felé hajló játékot. De nem sokáig pihennek, mert a repülő zaja felébreszti őket, nézik a képzeletbeli repülőt, „nem is repülő, helipoptej” — mondja egy kis okoska. Mielőtt vitára kerülne sor, elszáll a magasba, s kereshetnek Katica bogarat, énekelnek neki, s némelyik elszáll, figyelik, és csodák csodája! Ezek a picik követik a szemükkel.

— „Nem is arra megy”, mondja a sejpítő kislány, mire a leányka,

— „De az enyém igen, a jja”... és követi is, bár kissé sértetten.

Játsszák még az „Ég a gyertyát”, a „Fehér liliomszál”-at és el nem unják.

Az óvónő ügyesen vezeti le a játékot: „Rajzoljunk vagy menjünk az udvarra? — hangzik a kérdés, és mert szépen süt a nap, nem vitás a válasz. Segíteni akarok: — „Megfoghatom a kezdetet?” — kérdem az okoska kislányt.

— „Ezt a tisztát igen, de a másikat nem adom” — mondja, „mert Katica van benne”. Természetesen képzeletbeli.

Dr. Csordásné Trozner Katalin

Bp XII., Zalai u. 2. Napköziotthonos óvoda

Vegyes csoport, kiscsoportos 13, középsőcsoportos 11 gyerek

Reggeli után indultunk, s az óvónő megbeszélte a gyerekekkel, elég sokat kell gyalogolni, kényelmes cipőt vegyenek fel. Kedvezett az idő is, gyönyörű napsütés, virágok, lombosodó fák, madárdal stb. Mintha előre rendelt volna Kati.

És a gyerekek! Úgy jártak, sétáltak, ahogyan az örökké mesélő, kérdező, egy-egy megfigyelésre, pihenésre hívó szó kívánta.

„A mostani kirándulásunkon az érzékszervi finomítást tűztem ki célul.”

Először a közösen kiválasztott helyen letelepedve meghallgatjuk az erdő hangjait.

— Mit hallanak?

— Mik kelthették a hangokat? Azok megnevezése is.

— Milyen hang nem illik ide? Utánzásuk!

Becsukott szemmel az erdő illatának érzékelése:

— Milyen az illata? Kellemes, kellemetlen. Arc kifejezéssel is.

— Mitől lehet kellemes és kellemetlen?

— Melyik jó? És a kellemetlen lehet-e valaki számára fontos (állati jelzések).

Tapintás: a fák törzsének tapintása és mintázatának megfigyelése (egyformák-e, hasonlóak-e)

— törzs mintázatának letérképezése rajzlap és zsírkréta segítségével.

Hat szemmel, s ezer füllel voltak jelen. Minden, mi él, mozog, egy-egy játékra hívott. Felmászhattak az alkalmas fára, bujócskáztak, állatosdit játszottak, táncoltak, kergetőztek stb. s természetesen a tisztáson leülve énekeltek, virágfüzért készítettek, versenyeztek, ami az időbe belefért, minden de minden volt.

Trozner Kati pedig mint egy nagy bűvész mindig azt hívta elő a gyerekekből, ami éppen akkor fontos volt, odailett. Mi pedig azt figyeltük, hogyan építi fel, s egyre sokoldalúbban a foglalkozást; hogyan találja meg az arányokat a pihentető séta, a megfigyelés, a játék között.

Az idegen pedig azt láthatta, milyen jó ezeknek a gyerekeknek, hogy ennyi óvónő játszik velük, mert mondanom sem kell, mi is bekapcsolódtunk, együtt játszottunk.

Szombathelyiné Hoffmann Katalin

Bp. XIV., Típegő úti „Csoki” óvoda

„Nagycsoportos” gyerekek, 26 fő

Nézzétek meg a tenyereket, s aki valami érdekeset figyel meg, mondja el a többieknek is.

Simogassatok gondolatban valami kellemeset! Ki mit simogat? Most indít egy simogatást a tenyerével, s azt adják tovább. Arcukat simítja, de a lányok a fiúknak a fejét. Gyerekekkel is indítat. „Simogatás közben nézzétek egymásra” — szól.

Kellemes, nyugodt légkör árad a csoportszobában, s beúszik Vivaldi Négy évszak zenéje, Kati szoknyákat, szalagokat, botokat csinál, vehetnek a gyerekek tetszés szerint. Tudják, hogy mozogni lehet, vagy a botos szalagot táncoltatni.

„Várj, hogy hasson rád a zene!”

S a gyerekek különböző ritmusban, egyénekenként, elmerülten táncolnak, mozognak, betöltik a teret. Táncolhatóság nincs köztük, de ötleteik vannak. Érdekes, négy kislány szoknyát húz magára, s azzal próbálkozik, élvezik a pörögtetést.

Három leányka együtt forgolódik.

Kedves, szép játék. Sajnálják, hogy vége lett a zenének. Aztán nagyobb ritmusú játékok következnek. Minek örülnek az udvaron, a játszótéren, a kiránduláson.

Kis etüdök születnek. Eljátsszák, hogyan futballoznak, vagy a környező világot hogy veszik birtokba, számháborúznak, kergetőznek stb. Természetesen mimes játék az egész, hiszen a kis térrel nagyon csínján kell bánniuk.

Nagyon jó, sokoldalúvá nevelő játék, mert már emlékeznek, hasonlatok születnek pl. olyan bársonyos a fa levele, mint otthon a macim bundája.

Menj a számodra szimpatikus vendéghez, szól végezetül, s a gyerekek így bevonnak minket is a játékba.

Szemben áll velem egy kisfiú, István?

Hozzám akarsz jönni?

Igen.

Köszönöm-mondom, akkor ülj az ölembe, ha nem rossz az neked!

Dehogyan! szól, legalább megmondod, mi az, hogy szimpatikus?

Megmondtam, sörültünk a közeli kapcsolatnak.

Kovács Lászlóné

Bp III., Meggyfa utcai óvoda

Nagycsoportos gyerekek, akik már-már kisiskolásoknak tűnnek. Asszociációs játék:

„Mondj valamit a fényes szóra! A következő a csillagra.”  
Tehát szólánc. Gyakorlott játékosok, ám figyelni is kell az óvónőnek, mert a piros szerintük szomorú szín; s a banánra egyik fiúcskának a „koporsó” ugrik be. Nincs tehát könnyű dolga Zsuzsának. És a jelenlévők száma 21.

Aztán átlendülnek csoportjátékba: „Mackó, Mackó ugorjál”, — tapsolj egyet stb. s már megy is a „zenei” foglalkozás. Sok-sok ritmushangszer kerül elő, mindenki kap egy hangszert, (bot, csörgő, triungulum, cintányér, ritmusbot, dobok sokasága) kész zenekar! És végig játsszák a legkedveltebb dalokat egy történés-mese köré fűzve. A gyerekek és a tanító-óvónő élvezik, szeretik a játékot. Örülnek. És mi már legszívesebben megtapsolnánk a produkció számba menő játékot.

Bár így menne az iskolákban is a zenei nevelés! De tapsolnak is közbe-közbe combon, kézzel, lábbal dobbantanak, és csak „tisza forrásból” merítik a dalokat.

Arányosan, szépen vezetett, szakszerű, sőt nagyszerű foglalkozás.

D. Kósa Vilma

a Fővárosi Pedagógiai Intézet  
drámapedagógiai 120 órás tanfolyamainak  
egyik vezetője

## Pünkösdlő

*Előzmények:*

Angyalföldön, lakótelepi óvodában dolgozom, s itt nincs alkalmuk a gyermekeknek megismerkedni a magyar népszokásokkal. Úgy éreztem, a pünkösdhöz kapcsolódó játékok közel állnak hozzánk, s bár régen a 10-14 évesek játszották, övék volt a pünkösdjárás, nem lehet ezt elég korán kezdeni. Dömötör Tekla: Magyar népszokások c. könyvének 25. képe azt mutatja, hogy egészen kislányka a királyné, legalábbis Vitnyéden. Nézegettük a gyerekekkel, ízelgettük a dalokat, sőt ének foglalkozásokon megtanultuk, tapsoltuk, táncolgattunk. A grimaszolás meg napi szokásuk, sőt a csúfolódás egyik formája, hogy „pofákat vágnak”. A nap folyamán többször is van lehetőség a lovasjátékok kipróbálására, s a versengés, vetélkedés, kakaskodás legalább „legalizálódott”. A mindennapos testnevelés és játékidő bőven elég volt a gyakorlásra. A ló és lovas kapcsolat barátok közt jött létre, tehát baleset nem fordulhatott elő, nagyon vigyáztak egymásra. Néhány alkalom után állandósultak a párok. A csoportban van egy kislány, aki minden fiúnak tetszik, így eleinte őt akarták pünkösdi királynénak. Aztán lemondtak róla, mert nagyon nehéz felemelni, s nem is igen bírják. Így egy törekenyebb kislányra esett a választásuk, aki el nem nevette volna magát a világegyetnem, pedig azelőtt folyton ka-

carászott. Számomra mégis a „jókívánságos” rész volt izgalmas. Mit kívánnátok nekem? — kérdeztem elsőként, mikor körbe ülve beszélgettünk erről, s ilyeneket mondtak: — Legyen szép nagy házad! Legyen új Mercedesed! Legyen sok csillogó ékszered! Legyen sok szép ruhád”. — Ezek valóban kellemes dolgok, de úgy érzem, vannak ennél még fontosabb dolgok is az életben — szoltam hozzájuk. S aztán jött is a folytatás, szinte felnőtteken, hiszen a gyerekek alig 5-6 évesek. „Szép és egészséges gyermekeid legyenek az óvodában!” „Szeressen a férjed!” stb. és a következő beszélgetésen már kibővült a fantáziájuk, s olyanokat kívántak nekem, amit talán szüleiknek és maguknak kívántak volna. Szerették az ilyen beszélgetést, sőt mondták is, „üljünk le, játsszunk jókívánóst!” Beszélgettünk arról is, hogyan élnek vidéken az emberek? Kinek van falusi élménye? Kinek van rokonsága, netán nagyszülő, s próbálják a jókívánságot ahhoz alakítani, s azt kívánni, ami nincs. Végül megegyeztünk: „Szép piros tetejű házuk legyen! Egészségesek legyenek! Tele legyen kamrájuk, pincéjük! Legyen meg a munkájuk gyümölcse!”

Ezek a foglalkozások újszerű tartalmat adtak a mindennapjainknak, s az, hogy az „előadás” megszületett, azaz vendégek is megnézték a játékot, már csak ráadás volt.

## Mi így játszottuk a pünkösdlőt

Mi van ma, mi van ma?

Piros pünkösdi napja,  
Holnap lesz, holnap lesz  
a második napja.

Jó legény, jól megfogod  
lovadnak kantárját,  
hogya le ne tiporja  
a pünkösdi rózsát.

*A lányok éneklék a dalt, egymás után bejönnek, körbe sétálják a teret, majd beállnak egymás mellé.*

*A fiúk is bejönnek egyesével, körbe járnak, s beállnak szemben a lányokkal.*

Ezután felelgetős játék kezdődik.  
 Fiúk: Szép jó reggelt, lányok.  
 Lányok: Jó reggelt legények.  
 Fiúk: Eljöttünk királynét választani.  
 Lányok: Csak tessék! Csak tessék!  
 Fiú: Gyere elő te szép lány!  
 Mit ettél ma?  
 Lány: Sós kenyeret.  
 Fiú: Mit ittál ma?  
 Lány: Hideg vizet.  
 Fiú: Minn állsz?  
 Lány: Cserépen.  
 Fiú: Minn lebegsz?  
 Lány: Levélen.  
 Fiú: Nézz az égre!  
 Lány: Nem nézek.  
 Fiú: Lépj a földre!  
 Lány: Nem lépek.

*Kórusban köszönnnek, s a választ is együtt mondják.*

*Az első fiú előre lép, és hívja a szemben álló kislányt, aki szintén kilép a sorból.*

*Ezután a fiú odadugja homlokát a kislány homlokához úgy, hogy orruk is összeérjen, s grimaszokat csinál, hogy a lányt megnevettesse. Ha a lány nem marad komoly, a fiú azt mondja: „nevettél, nem vagy királyné”. A kislány visszamegy a helyére. Annak, aki nem nevei el magát azt mondják, kiálltad a próbát, királyné vagy. A kislánynak középre kell állnia.*

*Ilyen módon kérdezik meg minden kislányt.*

*Ha több királyné van a próba után, a fiúk elhúzódva körbe állnak, egymás vállát megfogják, fejüket összedugják és suttogva megtanácskozzák és eldöntik, hogy melyik kislány fejére teszik a koszorút. A kijelölt leány marad középen megkoszorúzva. A többiek kendőt hoznak, s a királyné feje fölé tartva énekelnek, s elindulnak két másik szereplő felé, akik közben a tér egy sarkában a „háziakat” játsszák. (A fiúk kaput tartva állnak mögöttük.)*

Ácintos, pácintos  
 kezdetű dal ritmusára  
 mennek tánc lépésben  
 a ház felé. Mikor  
 odaérnek, köszönnnek:

Lányok: Dicsérettessék a Jézus Krisztus! Szabad-e királynét járni?

Háziak: Szabad.

Lányok körbejárva éneklük:  
 Meghozta az Isten piros pünkösdi napját,  
 Mi is meghordozzuk királyné asszonykát.  
 Ejne dejne, denejde, ejne dejne denejde.

*A lányok a kendőt tartva körbetáncolják a kiskirálynét, a refrénél a királyné közepén forog, s a karján lévő kosárból rózsaszirmot szór. (A tánc a csoport ügyességétől és korától függő.)*

A mi királynénkat nem is anya szülte,  
 A pünkösdi hajnal rózsafán termette:  
 Ejne dejne denejde, ejne dejne denejde.

*Ezután a lányok a kendőt ráterítik a királynéra, akit magasra emelve jókívánásokat mondanak előbb közösen, majd egyenként s utána köszönnnek, s az Ácintos, pácintos kezdetű dalra visszaállnak a helyükre, a lányok és fiúk szemben egymással, s kezdődik a pünkösdi királyválasztása.*

Lányok: Az lesz a király, aki a lovasjátékban a legügyesebb!

Fiúk lovasokat alakítanak: 1. változat: két fiú lovat alkot, egyik állva marad, másik mögötte a derekába kapaszkodik, az ő hátára ül fel a harmadik fiucska, a lovas. A 2. változat az egyszerűbb, az erősebb a hátára veszi a lovas fiút, s beállnak a sorba, mert gyorsasági verseny következik: a teremben vagy kijelölt helyről kell a kijelölt célba érni. Ha többen egyszerre érnek, jön a második próba, ez igen nehéz, mert le kell húzni a lovas hátáról. Ha még így sem dől el a verseny, tehát többen maradnak „nyeregben”, az lesz a király, aki legmagasabbra tudja felemelni a kiskirálynét. A lányok közben biztatják a fiúkat mondókával,

„Gyi te paci, gyi te ló,  
 Gyi te Ráró hóhahó!”

Ha a próbának vége, „Éljen a pünkösdi király!”-t kiáltanak háromszor, s fejére teszik a maguk készíttette virágkoronát. Párba állnak lányok és fiúk, s a „Meghozta az Isten...” dalt énekelve táncolnak pl. egy lépéses csárdást és forgást, majd párosával maradva eléneklik a „Mivan ma, mi van ma?” kezdetű dalt és illegnek-billegnek rá.

Ha a szülők nézik netán, bekapcsolják őket is az éneklésbe, ha nem, annyiszor éneklük, míg kedvük tartja, vagy az is megoldás, hogy meghajolnak egymás előtt, mintegy megköszönve a játékot. (Ennyi, s mondhatom, a gyerekek nagyon élvezték.)

**Kovács Béláné**  
 óvodapedagógus



**Pauska Lajosné**

## Hogyan tartok magyar órát drámapedagógusként? (töprengés)

Más számára használható óraleírást drámapedagógusként nem tudok adni. Magam sem tudom, hogy mi fog biztosan megtörténni az órán. Csak a kereteket ismerem, a lehetőségét teremtem meg — tudatosan tervezve — annak, hogy megtörténhessenek dolgok a csoporton belül: az Emberben. Nem tanítok a szó hagyományos értelmében, de „tanítok, ahogyan a kő is tanít, ha kétszer megbotlom benne; ahogy az élet bármely jelensége taníthat.

Amikor megtervezem a tapasztalatszerzés kereteit, három kérdés vezérel:

Mit? — a tanulás területei;

Kinek? — a csoport;

Hogyan? — a megjelenítés, a keret.

A keretet (Hogyan?) és a tanulási célt (Mit?) ismerem, de a csoporton múlik, hogy a helyzeten belül mi történik meg.

A leggondosabb tervezés mellett sem feledhetem:

- „hozott anyaggal dolgozom”;
- (különböző múlttal, tapasztalattal, erővel rendelkező emberek alkotják az osztályt)
- a helyzetet nem mindenki viseli el egyformán;
- az illetékességemnek vannak határai.

Illusztrációként Shakespeare Rómeó és Julia c. drámájának feldolgozásából idézek.

### I. A tervezés folyamata:

*A csoport:*

14 éves lányok, fiúk — osztálytársak.

1. osztályos kereskedő tanulók.

Elolvasták a drámát kötelező irodalomként.

Nem tudom, mi érdekli a gyerekeket a daraból, milyen helyzetekre érzékenyek?

Korábban beszélünk Shakespeare színházáról, de nem esett szó e művéről.

*A tanulás területe(i):* a szereplők élethelyzetének megértése; konfliktusaiknak, cselekvéseiknek motivációja.

*A megjelenítés, keret:*

Első lépés: a kiscsoportok által szabadon választott helyzet, jelenet bemutatása a drámából — állóképek alkotásával.

Második lépés: akinek a vállát megérintjük, az általa felvállalt szerepben válaszol a neki feltett kérdésre.

### II. A munka leírása:

Különböző nagyságú csoportok alakulnak: 2-6-8 tagúak.

Kommunikáció indul meg a csoportban:

1. egyezségekre jutnak a bemutatott, választott helyzetben;
2. hozzáigazítják a csoport létszámához a jelenetet;
3. kísérleteznek a térbeli megformálással;
4. eszközök után néznek.

Körbe járva kérdésekkel segítem a csoportokat abban, hogy a felszínes megjelenítéstől eltávolodva beljebb jussanak a drámában.

A konfliktushelyzetek bemutatása következik.

Minden csoport egyszerre formálja meg az állóképet, majd külön-külön. A gyerekek a felmutatott helyzeten keresztül vázolják azokat a problémákat, amelyekre érzékenyek.

*1. kép: „Esküvő”*

3 tagú leány csoport. Lőrinc barát előtt térdel Rómeó és Julia, a barát összefonja kezüket.

A kép konkrét jelentése: esküvő. (Ez foglalkoztatja őket)

Kérdéseim a fiatalokhoz:

- Hány éves vagy?
- Tudják a szüleid?
- Mi lesz ezután?
- Miért teszed?

Kérdések a baráthoz:

- Hány éves vagy?
- Nem érzed felelőtlenségnek ezt?
- Miért teszed?

A kérdésekre válaszolva a gyerekek túllépnek az esküvő külsőségein. Életkérdésekre keresik a választ: a felelőség, a lelkiismeret, a cselekvés határai, az őszinteség lehetőségei, a titok, a felelősségvállalás.

*2. kép: „Szerelem első látásra”*

8 tagú csoport; vegyesen fiúk, lányok. A bálban tánc közben Rómeó és Julia megpillantja egymást.

Kérdéseim Rómeóhoz:

- Tudod kit nézel?
- Mi ragadott meg rajta?
- És Róza?
- Tudod, hogy az ellenség házában vagy?

Juliához:

- Tudod ki ő?
- Mi fogott meg rajta?
- És Párizs herceg?
- Mit ígértél anyádnak este Páriszal kapcsolatban?

Vendégekhez:

- Mi a foglalkozásod?
- Mi a funkciód a városban?
- Hány esztendő vagy?
- Milyen zenére táncoltok?
- Mit táncoltok?
- Mit gondolsz, miért hívtak meg téged?

A kérdésekre válaszolva szó kerül a reneszánsz város szerkezetéről, társadalmi rétegződéséről, rokoni kapcsolatokról, a reneszánsz zenéről, stb.

(A gondolkodás a válaszon megszünteti a báli jelenet bohóckodásait.) A Rómeó és Juliát alakító gyerekek válaszaiból a legtöbbet én tanulok: megérint, érthetővé válik az, ami nekik természetes: a 14 éves lány mindent figyelmen kívül hagyó, mindent elborító szerelmi érzése.

### 3. kép: „Véletlen halál”

3 fiú: Tybold és Mercutio viv; a Rómeó karja alatt átnyúló kard (egy vonalzó) Mercutio szívére irányul.

Izélítőül idézem a válaszokat is, melyekből kiderül, hogy a Mercutiot és Tyboldot alakító két gyerek a választás során megéri a gyűlölet pusztító, vakító hatalmát.

Kérdések:

Tyboldhoz: — Miért haragszol rá?

Mercutiohoz: — Miért kezdtetek vívni?

Mindkettőhöz: — Nem lehetett volna másként megoldani az összeütközést?

Válaszok:

Tybold: — Mert pimasz!

Mercutio: — Mert nem fér a bőrébe!

Mindketten: — Nem, mert Capulet!

— Nem, mert Mantague!

### 4. kép: „Önként vállalt halál”

Rómeó és Julia egymás mellén holtan fekszik. (2 fiú, barátok)

Kérdések:

Rómeóhoz: — Miért tetted?

Juliához: — Honna vetted a mintát a tettedhez? Miért gondoltad, hogy ezt kell tenned?

### 5. kép: „A gyász” avagy „Ilyenek a szülők?!”

(A beállított kép elsődleges jelentése az utóbbi címet sugallja)

4 tagú csoport: 3 fiú, 1 lány. Capulet és Mantague áll a halott gyermekek teste mellett és kezét fognak fölöttük átnyúlva.

Az osztály ebből a jelenetből „tanult” a legtöbbet ezen az órán, ezért részletesen közlöm a párbeszédüket.

Tanár Copulethez: — Hogy érzed most magad?

Copulet: — Jól. (Az osztály nevet, bekiabálások.)

Tanár osztályhoz: — Várjatok, kérdezzük meg tőle, mitől érzi jól magát.

Tanár Copulethez: — Érdekes, amit mondtál. Mitől vagy jól?

Copulet: — Most megszűnt a gyűlölet. (Az osztályban döbönt — nagy csend lesz.)

Tanár Montaguehoz: — Hogy érzed most magad?

Montague: — Rosszul.

Tanár Montaguehoz: — Miért érzed most magad rosszul?

Montague: — Mert van a házban egy halott... — rövid, mély hallgatással befelé néz. Lassan Copuletre emeli a tekintetét, megváltozik a nézése: — Vagyis kettő.

Hosszú nagy csend az osztályban. Lassan kezdünk leülni. Nem kell magyarázat: megértettük az igazság arcait.

### 6. kép: „Erkölcstelenek”

4 tagú csoport: 1 fiú, 3 lány. Erkélyjelenet: Julia áll az erkélyen (asztalon), keszkenőt dob Rómeónak. Rómeó féltérde ereszkedve hódol. A háttérben leskelődők figyelik a szerelmeseket.

Amit először látunk, az romantikus, humoros kép. A kibontott tartalom: Julia erkölce és a leskelődőké; Rómeó felelőssége.

A megalkotott helyzetekből kiderült, hogy egyáltalán nem foglalkoztatja az osztályt a dajka, az anya alakja, vagy az, hogy Julia mikor érik felnőtté. A bizalom vagy bizalmatlanság kérdése sem vetődött fel a jelenetekben. Nem annyira a nemzedéki ellentétek, mint inkább az élet nagy kérdései — szerelem, halál, gyűlölet, megbocsájtás, erkölcsösség — foglalkoztatja most itt ezeket a gyerekeket.

A felvázolt állóképek villanások egy három órás drámaelemzés első órájából. Bármelyik helyzetből kibontható egy újabb dráma: több irányba elvihető a tapasztalási, tanulási folyamat. Ennél a Shakespeare darabnál nem tartottam szükségesnek újabb drámát csinálni.

A következő órán a darab kulcsjeleneteit mutatták be állóképekben a gyerekek. Ezzel eltávolítottam a csoportot a mikro konfliktusoktól és a dráma szerkezetére irányítottam a figyelmet.

A leírás végén ugyanaz az aggodalmam mint az elején: nem tudom visszaadni a szemekben, a hangsúlyokban, a csendekben és gesztustörédekben megjelenő, érzékelhető „megértés megváltozását.”

Sz. Pintér Rozália

## Mesterek szigete (Komplex foglalkozás 3.-4. osztályosoknak) 2 x 45 perc Készítette: Szűcsné Pintér Rozália

*Pedagógiai célok:*

- Ráébreszti a gyerekeket az úgynevezett „hagyományos” (nem divatos) foglalkozások, mesterségek fontosságára. Egy adott közösségben (társadalomban) minden ember munkájára szükség van!
- A régi mesterségek felidézésére; a cégtábla fogalmának megismertetése.
- Cégtáblák tervezése, meseillusztráció készítése.
- beszédrekészítés, szóbeli szövegalkotás segítése.

— Többféle megoldás keresése, a választás felelősségének vállalása, mások véleményének elfogadása.

*Szükséges eszközök:*

- Leegyszerűsített cégtáblarajzok, több darabra szét tépve; a cégtáblákhoz tartozó mesterségek, mesterek elnevezései szókártyákon; rajzoláshoz szükséges rajzlapok, nagyméretű kartonok, csomagolópapírok, zsírkréták, filctollak, festékek.
- Egy régi, „öregasszony”-kendő a foglalkozásvezetőnek.

### Térigény:

— Tanterem, amelyben a padokat, székeket a falak mellé helyezzük el, hogy középen legyen hely a szabad mozgásra.

### A foglalkozás menete:

Ezt a foglalkozást már több alkalommal tartottam meg egy-egy osztályközösségnek, ismerős és ismeretlen gyerekeknek egyaránt. Általában már a megváltozott padelrendezésből érzékelték az óra másságát, egy kicsit „meg is bolondította” őket a tér. Ezért a foglalkozás megkezdése előtt mindig valamilyen mozgásos játékot játszottam velük; ez egy kicsit oldja a gátlásosabb gyerekeket, a túlmozgásosoknak lehetőséget ad egy kis „tombolásra” s egyben elősegíti a megváltozott térben való tájékozódást. (Pl.:

- A gyerekek zenére mozoghatnak tetszés szerint, társaik érintése nélkül. Arra buzdítom őket, hogy minél nagyobb területet próbáljanak bejárni. Ha elhallgat a zene szoborrá merevednek. Ezt többször ismételjük.
- A lehető legrövidebb idő alatt érintsenek meg 20 vállat, fejet, térdet stb.
- A lehető legrövidebb idő alatt minél többen fogjanak kezet, köszönjenek egymásnak. (Az első játék kivételével én is játszom, ismerkedek a gyerekekkel.)

A játék után letelepszünk a padlóra, szőnyegre lehetőleg körben, hogy lássuk egymás arcát.

### Tanító:

Most elmesélek nektek egy történetet, amit régebben hallottam. Nem tudom, hogy igaz vagy nem, majd ti eldöntitek a foglalkozás végén.

Egyszervolt, hol nem volt, valahol egy nagy folyó mellett volt egy falu. Ebben a faluban nagyon szorgalmas emberek éltek, sokat dolgoztak, reggeltől estig serénykedtek, de azért egy hibájuk mégiscsak volt, mégpedig az, hogy nagyon sokat veszekedtek. Minden apróságon hajbakaptak, zengett a környék a civakodástól. Még a vándorlegények sem szívesen mentek a faluba. El is neveztek Ricsajfalvának.

A legnagyobb ellentét a földművesek és a mesterek között volt. Sehogyan sem tudtak megegyezni, hogy melyikőjük munkája a fontosabb. Vég nélkül vitáztak, mígnem a mesterek megelégtették a dolgot, titokban tutajt ácsoltak s egy reggel, amikor a földművesek kimentek a mezőre, összehajkoltak és felkerekedtek.”

— Szerintetek mit dolgozhattak a földművesek a mezőn?

(A gyerekek ismeretei attól függenek, hogy városi vagy falusi iskolába járnak; 3. vagy 4. osztályosok. Ezt figyelembe kell venni és a beszélgetést irányítani kell, olvasmányi-, filmélményre hivatkozni.)

Válaszok: „szántottak, vetettek, arattak, gyomláltak, virágot ültettek, szüreteltek, kapáltak, ürgét öntöttek stb.” Ha 3. osztályosokkal játszom, akkor bármilyen mezőgazdasági, kerti munkát elfogadok. Ha 4. osztályosokkal, akkor egy bizonyos évszakhoz kapcsolódó munkákat gyűjtünk. Ha valaki oda nem illő munkát, tevékenységet mond, megkérdezem a többi gyerek véleményét.)

— Legyetek most ti a mesében szereplő földművesek! Mindenki gondolja ki, hogy ő milyen munkát végezne szívesen a határban. A tanterem kiürített része lesz most a határ. Álljunk fel, alakítsunk egy nagy kört, hogy minél nagyobb helyünk maradjon a munkára. Nem szabad megmondani, hogy milyen munkát választottatok, látni szeretném. Akinek megérintem a vállát, keresse meg a helyét és kezdjen dolgozni, né-

mán. (Egyenként érintem meg a gyerekek vállát, így a később indulóknak alkalmazkodni kell a már dolgozókhöz, hogy ne akadályozzák őket. — A gyerekek különböző munkamozdulatokat utánoznak. Ilyenkor még eléggé pontatlanok a mozdulatok.)

— Látom mindenki nagyon szorgalmasan dolgozik, biztosan el is fáradtatok már. Pihenjünk, lazítsunk egy kicsit, hagyjátok abba a munkát. Úgy láttam, hogy majdnem mindenkinek szüksége volt a munkájához valamilyen eszközre, szerszámra. Gondolom, hogy azt otthonról hoztatok magatokkal.

Jegyezzétek meg, hogy hol álltatok, hol dolgoztatok! Most menjetek vissza oda, ahonnan elindultatok, amikor megérintettem a vállatokat!

Mindenki magában gondoljon arra a szerszámra, eszközre, amire szüksége lesz a munkánál. Határozzátok el magatokban, hogyan tudjátok kivinni a mezőre, szántóföldre. Készüljétek fel a munkára! — Ha tapsolok, vegyétek a kezetekbe, vállatokra stb. az eszközöket és induljatok el dolgozni, mindenki oda, ahol az imént dolgozott. (Tapsra indulnak és munkálkodni kezdenek. A mozdulatok mostmár sokkal pontosabban, komolyabban veszik a munkát.)

— Ha ismét tapsot hallotok, merevedjétek szoborrá! Akinek megérintem a fejét, az beszélhet. Attól kérdezek valamit.

(Hagyom, hogy egy kicsit belemerüljenek a munkába, csak azután tapsolok, és megyek oda a gyerekekhez.)

### Kérdések:

— Milyen szerszámmal dolgozol? Mit csinálsz? Ki készítette neked? Kitől kaptad? Hol tárolod? Milyen munkát végzel? Milyen szerszám kell ehhez a munkához? Hogyan hoztad ki a határba ezt az eszközt? Szerinted milyen a jó szerszám? Miért dolgozol itt a mezőn? Mikor keltélma reggel? Kitől köszöntél el, mikor eljöttél otthonról? Ki vár rád, ha hazamész este? Ha megéhezel, mit fogsz enni? Milyen ennivalót hoztál magaddal? Ki tanított erre a munkára? Miért dolgozol? Ki segít neked ebben a munkában?

(A tapsot és megállást kétszer-háromszor ismétlem. Egy megállásnál 4-5 gyerekekhez intézek egy-egy kérdést, esetleg kettőt. A legtöbb gyerek meglepődik a kérdés után, nehezen szólal meg. Éppen ezért bármit mondanak elfogadom, ha kell segítenem őket. „Én úgy gondolom... Azt hiszem...” kezdetű véleményemmel. Olyan gyerek is akad, aki egyáltalán nem tud megszólalni. Nem erőltetem, sőt hogy a kudarcélményt elkerüljem általában megjegyzem, hogy valószínű nagyon okos ember lehet, mert nem beszél feleslegesen, csak akkor, ha nagyon fontos mondanivalója van.)

Amikor minden gyereket megszólaltattam, néhány mondat erejéig folytatom a mesét, miközben ők még dolgoznak.

— „Képzeljétek el, hogy a földművesek is így dolgoztak a határban, amikor lélekszakadva megjelent egyikőjük fia és hozta a hírt, hogy megszőktek a mesterek a faluból.” — Taps — A hír hallatán mindenki gondolt valamit magában erről a dolgról. Mindenki fogalmazta meg magában, hogy ő mit mondott volna ebben a helyzetben és ha újra tapsolok, forduljon oda a legközelebb állóhoz és mondja ki a gondolatát hangosan is. — Taps — (A gyerekek egyszerre beszélhetnek, lényeg az, hogy kimondják a véleményüket.)

Sokféle reakcióval találkoztam: Pl. „Mi lesz most? Na végre! Végre nem lesz több veszekedés! Te miattad nemtek el! Na tessék, itt a sok vita eredménye! Men-

jenek csak, nem fognak hiányozni! Micsoda? nem hiszem el!

- „A földművesek roppant kíváncsiak voltak, hogy igazat beszél-e a fiú, abbahagyták a munkát és hazamentek a faluba.”
- Gyertek ti is, telepedjete le ide körém, folytatom a mesét.
- „Amikor hazaértek bizony a mestereknek csak a hült helyét találták. Megnyugodtak, úgy gondolták, hogy talán jobb is lesz így, úgy is olyan sokat veszekedtek a mesterekkel, most legalább nyugalom és csend lesz, meglesznek nélkülik is. Egy darabig úgy is volt, de ahogy telt-múlt az idő egyre több embernek szakadt el a ruhája, lyukadt ki a csizmája, a szerszámok tönkrementek, nem volt aki a lovakat megpatkolja. Egyre rosszkedvűbbek lettek és egymást kezdték okolni a történetekért, megint sokat veszekedtek. Nem tudták mit csináljanak?

Élt a faluban egy százéves öregasszony, gondolták, tőle kérnek tanácsot. Ez az asszony azonban nem szerette a látogatókat, igen mogorva volt. A falu népe ezért elhatározta, hogy a férfiak és a nők közül is kiválasztják a legudvariasabbat, legszerényebbet, aki elmondja a gondjukat-bajukat és tanácsot kér az öregasszonytól.”

- Most a lányok lesznek az „asszonyok”, a fiúk pedig a „férfiak”. Válasszátok ki magatok közül azt, aki képvisel benneteket az öregasszonynál! Beszéljétek meg, mit kell feltétlenül elmondania, hogyan viselkedjen stb.

(A két csoport külön választ egy-egy szóvivőt. Közben mindkét csoporthoz odamegyek, belehallgatok a beszélgetésbe, kérdésekkel segítem őket „Hogyan köszönnek? Ki beszél először? Visznek-e neki valamit? stb.)

- Látom felkészültetek az útra. Az asszony meg a férfi álljon egymás mellé, a többiek pedig húzódnak félre, hiszen ők csak az utcáról figyelhetik az eseményeket, nem szólhatnak bele, nehogy megharagítsák az öregasszonyt. Én leszek az öregasszony, ha a vállamra terítem ezt a kendőt, akkor indulhatnak a követek.

#### Öregasszony:

- „Ki háborgat? Ki van odakint?” (éreztetem, hogy mérges mogorva)
- A követek elmondják, hogy mi járatban vannak. — Kérdésekkel segítem őket: — „Miért vagytok ilyen rongyos ruhában? Miért mentek el a mesterek? Ti mit tettetek azért, hogy ne bántódjanak meg? Ti miben hibáztatok? Meg tudtatok-e egyezni, hogy kinek a munkája fontosabb? Miért van szükségetek a mesterekre?” stb.

#### Tanács:

„Bizony, ha fiatalabblennékén felkerekednék, és megkeresném őket. Békét kötnék velük, és visszahívnám őket a faluba. Remélem megértettétek a szavaimat. Menjetek isten hírével!”

(A követek visszamennek a társaikhoz, én levezem a kendőt, s megkérdem a gyerekeket, hogy szerintük hogyan cselekedtek a földművesek. — Eddig minden foglalkozáson azt mondták, hogy a mesterek után mentek.)

- „Valóban a földművesek is felkerekedtek, hogy megkeressék a mestereket. Ők is ácsoltak egy tutajt. (Előfordult már, hogy a gyerekek azt mondták: „A földművesek nem tudtak tutajt készíteni, mert a mesterek elvitték a szerszámokat.” vagy „Hogyan ácsoltak tutajt kicsorbult szerszámokkal?” — Ez egy

újabb megoldásra váró probléma. Általában a gyerekek hozzák a megoldást, de ha nem, én folytatom a mesét azzal a közléssel, hogy a földművesek között is voltak ügyeskezők, előkerültek eldugott szerszámok, és közösen valahogy mégiscsak megcsinálták a tutajt.)

- Vízreszálltak, sodorta őket az ár lefelé a folyón, míg nem kiértek a nyílt tengerre. Ott megpillantottak egy szigetet, ahol kikötöttek, megpihenni. A szigeten nem találtak senkit, de volt ott néhány dolog, amiből arra következtettek, hogy a mesterek jártak itt, vagy talán még mindig itt vannak.”

- Csukjátok be a szemeteket, s csak akkor nyissátok ki, ha szólok! (A terem közepén szétszórom a cégtáblarajzok darabjait.) — Kinyithatjátok a szemeteket! Ezeket a dolgokat találták a földművesek a szigeten. Ezek a rajzok helyettesítik a valóságos tárgyakat. Szerintetek mi történhetett?

(A gyerekek nagyon sok variációt szoktak felsorolni, lehetőség szerint mindenkit meghallgatok. Pl. „Itt laktak a mesterek, földreggés volt, az pusztította el a tárgyakat (cégtáblákat).” — „Szándékosan törték össze a mesterek, hogy a földművesek azt higgyék, már nincsenek itt, de közben elbújva figyelik őket.”

— „A mestereket kalózkok támadták meg, ők törték össze ezeket, és az embereket valahol fogva tartják.” stb.)

- Nem tudjuk pontosan mi történt, a földművesek is csak találgattak, de mindenesetre megpróbálták összerakni a szétesett cégtáblákat. (Általában van olyan gyerek, aki ismeri ezt a fogalmat, de ha nem, akkor én mondom meg, mit jelent. Ezután a gyerekek megpróbálják összeilleszteni a darabokat, közösen dolgoznak; közben a szókártyákat is előveszem, s megkérem őket, hogy amelyik foglalkozást ismerik, tegyék a cégtábla alá.

Ezek a következők lehetnek:

olló — szabó; köszörűs; borbély  
széktámla — asztalos / kocsikerék — bognár, fuvaros  
ködmön — szűcs / korsó — fazekas  
lakat — lakatos / szív — mézeskalácsos  
patkó — kovács / csizma - csizmadia; cipész  
kalap — kalapos / hordó — kádár; pintér stb. / kocsmáros  
perec — pék / hal — halász; vendéglős

A képek és szókártyák párosítása után a mese közös befejezése következik. Természetesen itt is többféle verzió lehetséges. (Pl. „A mesterek elbújtak a szigeten, de amikor látták, hogy a földművesek összerakják a cégtáblákat, gondolták, hogy nem akarnak rosszat. Ezért előjöttek, kibékültek velük, és visszamentek a faluba.” — „A földművesek addig keresték a mestereket, amíg rájuk nem találtak, megígérték, hogy nem veszekednek többé, békességben fognak élni.” — „Amíg a földművesek a cégtáblák összeillesztésével voltak elfoglalva, a mesterek előbújtak a rejtkehelyükről. Kibékültek egymással, házakat építettek és letelepedtek a szigeten.” stb. Ez a gyerekek fantáziájától függ. Bárhogy be lehet fejezni a mesét, mindenki úgy gondolja tovább, ahogy neki tetszik. A legtöbb gyerek a kibékülést és a faluba való visszatérést javasolja, hiszen nem biztos, hogy mindenki eljött otthonról és a 100 éves öregasszonynak is szeretnék elújságotolni a hírt. — Az hogy a mesét ki hogyan fejezi be, lehet egy önálló fogalmazás témája is.)

- „Mi a véleményetek mese volt ez vagy megtörténhetett valamikor ez az eset?” (A vélemények megosztanak, kinek-kinek tetszése szerint.)

A foglalkozás befejező szakaszában egyéni vagy közös rajzolás, festés következik. Több lehetőséget ajánlok a gyerekeknek:

- „A széttört cégtáblák alapján készítsétek el ezeknek a mesterségeknek a színes, felújított jelzéseit!”
- „Tervezzetek más mesterségeknek is cégtáblákat!”
- „Hogyan képzelitek el azt a szigetet, ahol a földművesek megtalálták a mestereket?”

Debreczeni Tibor

## Drámajáték és a művészeti nevelés Szakmunkástanulók olvasótáborában

*Ez a dolgozat 1980-ban készült. Ugyanabban az évben hívott meg a tokaji olvasótáborba Udvardi Lakos Endre, s szavazott bizalmat nekem, járnám végig az utat a rám bízott kamaszokkal a kapcsolat-teremtéstől önmaguk jobb megismerésének gyakorlatain át az alkotás örömeig. Akiket ezen a felfedező úton irányítanom kellett jaddig nem látott Tokaj környéki 15-16 évesek.*

*„Játék, alkotás, közösség” címmel jelent meg ez az írás a NAPJAINK című folyóiratban. Drámapedagógus szakemberek valószínűleg nem is találkoztak vele. Most, hogy kezembe került, jöttem rá; ezt a 15 évvel ezelőtt keletkezett foglalkozásleírást, az elsők egyikét e műfajban, maradéktalanul vállalhatom. Úgy gondolom, a mai szakember is talál benne megszívlelendőt, követendőket. És pedagógiai hasznosságán túl talán még szociológiai értéke is van.*

### (Mentegetőzés)

Előre kell bocsátani, hogy dolgozatunk nem készült tudományos igénnyel. A tokaji olvasótáborban eltöltött három nap is nélkülözte a tudós vizsgálódás feltételeit. Nem végeztünk előzetes felmérést, sem szociológiai, sem pszichológiai, sem esztétikai jellegűt. Még a legalapvetőbből, a gyerekek adatainak rögzítéséről is megfeledkeztünk. Ami információt közlünk, az mind a későbbi közös játék során „derült ki”.

Dolgozatom leíró jellegű és impresszionisztikus; ennek ellenére, úgy vélem, hogy nem tanulság nélküli.

(Hogy kerül a csizma az asztalra?)

Kísérletként mondom, hátha ott van a helye? Mi magunk, általános iskolai korosztályú gyerekek között több éve már, hogy eredményesen alkalmazzuk ezt a pedagógiai módszert, melyet hívunk dramatikus alkotó játéknak, kreatív játéknak, alkotó dramaturgiának is.

Mit is akarunk elérni?

Nem többet annak, minthogy kinyíljanak e kamaszok, a játék-közvetítésével, vagy anélkül. Szóljanak önmagukról, környezetükről, a világról. Úgy véltük, a nyitottság az alapja minden továbbinak, történetesen az esztétikai értékek befogadásának, esztétikai értékek teremtésének, egyáltalán az izlésformálásnak. (Többet értünk el a vágyottnál, de hogy a többnek reális alapja is van, az csak a második napon derült ki.)

Egész idő alatt arra törekedtünk, hogy semmi ne emlékeztessen az iskolára, illetve a tanításra. A padokat, a katedrát a fal mellé húztuk, a terem közepén üres teret hagytunk. Gyakorta „lekerültünk a padlóra”. Ott ültünk, feküdtünk ha a játék így kívánta. A vezető maga is mindig benne volt a játékban, vagy úgy vezette — derűsen, szeretettel —, hogy a játékosok minél könnyedebben tudjanak azonosulni szerepeikkel. S amikor elemzésre, értékelésre került sor, akkor is a dicséret

— „A mesterek szigete”-kép készülhet csoportosan is, (nagy méretű papírra.)

A foglalkozás az elkészült képek bemutatásával ér véget. (Ez a másfél órás komplex foglalkozás a környezetismeret, osztályfőnöki, rajz és magyar/fogalmazás) tananyaghoz kapcsolódik.)

gesztusával szóltak. És mindig a közösségteremtés szándékával.

### (A nagy találkozás)

Nyolc óra, kezdődik a közös foglalkozás a nagyteremben. Mindenki szorong, mindenki tart a másiktól. Leginkább a három csoportvezető, ők a gyerekektől is és a táborvezetőségtől is. Nekik bizonyítaniuk kell. Megbízónk biztosan szurkol, hogy sikerül-e a kísérlet, de a többiek lehet hogy „ellendrukkerek”; ki tudja. No, és a fiatalok! Őket jutalomból küldték ebbe a táborba. S most a gyönyörű napsütésben vonuljanak be egy barátságos terembe. Többen úgy tiltakoztak, hogy kártyáztak a kerti asztaloknál, s úgy tettek, mintha nem is hallották volna a hívó szót. Mások onnantan, a WC-ből, szobákból csámborogtak elő. Végül egyikünk, akit nem hagyott el a lélekjelenléte, néhány lelkesebb kislány közreműködésével „kigyózó játékot” kezdeményezett — a kamaszok úttörő-émlékére gondolva —, melyet énekeltek is. Erre a kártyázók is felfigyeltek, s ha a játékba nem is, de a bámulók csapatába felsorakoztak. Végre bent!

Bent a teremben már zene szólt. Afrikai ritmuszene. Én meghívtam őket egy közös mozgásos lazító gyakorlatozásra, majd egy úgynevezett állatos játékra. Ez utóbbi tetszett. Főként a nehezebben oldódó fiúknak. Benépesítettünk egy képzeletbeli baromfiudvart, aztán egy teljes állatkertet. Harminchat gyerek játszott, mozgott együtt, s a tömegben mindenki önmagát adhatta, nem kellett tartania attól, hogy a másik figyel. Volt, aki csak kívülről csinálta, volt aki alakított. S minthogy majom, kutya, elefánt, sőt giliszta is akadt, az állatok között, igencsak lehetősége nyílt arra is, hogy „rajátsszanak”; tessék, figyeljétek, én így csinálom. A zene szólt, a gyerekek ugráltak, bohóckodtak, leveztették feszült- és

güket, közben még zajongtak is, vagy nevetgéltek. Mindenesetre oldódtak.

### *(Család-játék)*

Meg kellett alakítanunk a három családot. 12-12 gyerek kerülhetett egy csoportba. Azt már előre eldöntöttük, hogy a csoportalakítás „természetes” módját választjuk, azaz válasszák ők maguk egymást. Ne a véletlen, vagy külső akarat sodorja őket egy csoportba. Az együttes játék során feltűnt három gyerek markáns személyiségjegyekkel. Őket bíztam meg tehát a család-alapítási tisztséggel. A játék így zajlott. Szólt a zene. A muzsikára mindenki mozgott. Sétált, sietett, táncolt. Mintha egy táncparketten volna, vagy egy nagy téren. Majd azt mondtam, „válasszatok magatoknak e sokaságból feleséget, vagy férjet, s ha megtaláltátok a párokat, vele menjete tovább, kézen fogva”. Majd azt mondtam: „apát keressetek. Anyát, majd gyereket, egyet, kettőt, hármat, aztán testvéreket, nagynénit, nagybácsit”. Minden újabb családta kiválasztása, a már létező család közös akaratán múljon. S tartott ez mindaddig, mígnem mindenki tartozott valakihez. S akkor leállt a zene.

Megnézték egymást, és örültek. (A választás sikerét bizonyítja, hogy a családok így maradtak együtt két héten át, a tábor végéig.) Majd nevet vettek fel. Az egyik Szabó családnak (a rádió népszerű sorozatadásáról), a másik Onedyn családnak (a tv akkor zajló sorozatáról nevezte el magát), a harmadik Lajos családnak, úgy emlékszem azért, mert így hívták a „tekintélyes nemzetségfőt”. Miután megkeresztelkedtek, jogot nyertek arra is, hogy ők válasszák ki foglalkozásvezetőjüket. Míg ők döntöttek, mi kivonultunk.

A névadás titkos volt. Mindegyik családnak egy szoborkompozícióban kellett elmondania a nevét. S a többinek ki kellett találnia. Ez egyszersmind ízelítő volt a közös alkotó játékból is. Az Onedyn család a hajó testformákból kirakott jelképével nevezte meg magát, a Szabó család szituációs játékot játszott, a Lajos familia pedig emberi testekből kirakta a nevét.

### *(„Az én családom”)*

Az én családom tagjai, mint jeleztem, 12-en voltak, 15-16 évesek, olyan szakmunkástanulók, akik iskolájuk első, vagy második évét fejezték be éppen. Négyen fiúk, a többi kislány. A fiúk közül a legvagányabb, legmagabiztosabb egy autószerelő-tanuló Szerencsről. A többiek állami gazdaságban mezőgazdasági szakmunkásjelöltek, illetve kereskedelmi tanulók. Kettő a vendéglátóiparban dolgoztak, a többi üzletben. S valamennyien Szerencs körzetéből, Mádról, Tarcalról, Tokajból. Későbbi önismereti játékainkból az derült ki, hogy a gyerekek általában rendezett családi körülmények között éltek, és szerették is az otthonukat. Egyik kollégám, aki szociodramával szeretett volna foglalkozni, mondta is, hogy nagyon is elégedettek életvitelükkel ezek a kamaszok, nem elég érzékenyek a szocializációs problémák iránt. S valóban; az én családomban is csak kettő volt neurotikusabb, azaz helyzetével elégedetlenkedő. Sőt, az egyik közülük szorongásos is, s mikor megnyílt, kiderült, hogy nehezen viseli az életet. (Olyan volt, akinek pszichológusra lett volna szüksége.) Általában munkájukkal is elégedettek voltak, jól érezték magukat a világban. Ők tették fel a kérdést, s nekem kellett a harmadik nap végén válaszolni: képesek-e érzékenyebb befogadásra, netán alkotó megnyilatkozásra.

### *(Oldódás közösségben)*

Ismerkedő játékkal kezdtük; ha már család vagyunk, tudjunk meg egymásról minél többet. A másik keresztnévét legalább, meg hogy ki honnan jött. Van egy jó játékunk rá, kicsik, nagyok egyformán szeretik. A lényege az, hogy a körben ülőknek meg kell tudakolniuk szomszédjuk nevét, s amikor a körben álló játékmester rámutat valakire, annak rögtön „vágnia kell” bal vagy jobb oldali szomszédjának az „adatait”. Ha elteveszti, ő áll a kör közepén. S ha pedig már mindenki tud szomszédairól mindent, adott jelre helycsere következik. Kik új szomszéd mellé kerül. A játék most is elérte célját; nevettek, mulattak és közben összelepedtek, és még ismereteket is gyűjtöttek egymásról.

Majd ritmusjátékot játszottunk. Népdalt énekelünk közösen. Igen kínlódom. Ismét népdalt énekelünk, ugyanazt, de most már kísértük magunkat. A földre térdeltünk, s tenyérrel ütöttük a padlót. Ez adta a kísérő dobritmust. Ezt már jobban élvezték. Közben arra is rájöttünk, hogy mennyire más a hangzás a teljes tenyérrel, ujjheggyel, vagy ha a csuklóval érintjük a padlót, s megint mennyire más, ha a kifordított vaslábú szék ülőkéjét tekintjük ütőhangszernek. Belemeledtünk. Egyre jobban. Az érzékenyebbek már át is élték a zenélés szenvedélyét. Vérszemet kaptam. A koncentrációs ritmusjátékokra jöjjön ismét a lazítás. Lazítás, amely a belső azonosulás képességeire épül. Éljenek meg ezek a fiatalok bizonyos fejlődési folyamatot. S hadd kapcsolódjék a fizikai mozgás ehhez! Eljátszottuk az élet növekedését: „Magok vagyunk, csírázunk, kidugjuk fejünket a földből, növekedünk, ágaink nőnek, tovább fejlődünk, erősödünk, lombos fává serdülünk, a viharban hajladozunk, a szél majd letöri koronánkat, de nem hagyjuk magunkat, erősek vagyunk, győzünk.” Képzeteink tesztet öltöttek. S ki-ki érzékenysége, beleélő, beleérező képessége szerint nemcsak megélte, de el is játszotta a növekedését és a harcot. De még mindig voltak olyanok, akik mintha szegyélltek volna magukat. Ők kivül maradtak a játékon, de nem vettem tudomást róla, kisebb gyerekekkel folytatott gyakorlatainkból tudtam, hogy ez törvényszerű; mindig vannak, akiknek több idő kell az oldódáshoz.

### *(Gyorsan még egy „bizalomjátékot”)*

Ezeknek a fiúknak, lányoknak, két hétig el kell viselniük egymást, hadd érezzék, hogy támaszkodniuk kell egymásra. Gyermekkorunk játéka jutott eszembe, a „hol vagy Jakab”. A körön belül meg kellett fogni bekötött szemű társunknak a látót, mégpedig a hangja alapján. Erre a látó-vak viszonyra épült a bizalomjátékunk. Libasorba álltak a behunyt szemű játékosok, jobb kezük mutatóujjával fogják az előttük álló vállat, a látó vezeti a sort; kacskaringósan, székek között, udvaron, előcsarnokban... Mindenkinek bíznia kell a másikban, s az egésznek az elsőben. Volt aki így vallott: elbizonytalanodott előtte a világ. Fogalma sem volt, hogy hol jár; elvesztette a térérzékelését; most tudta pontosan visszaidézni, hogy merre vezette őket a látó. Fontos volt ez a játék. Senki nem vert át senkit, senki nem gördített akadályt a másik előtt, előfordult, hogy elszakadt a lánc, de az elől menők megálltak, tudták, hogy egyébként nem tudnak a többiek sem továbbjutni. Fontos volt ez a játék. Nekem is. Kezdtém megismerni őket.

### *(A vezető meditációja)*

Innen kellene eljutni az alkotó játékokig. Annak viszont előfeltétele az önismeret, a környezetismeret, a helyzetismeret. Játsszani kellene hát megfigyelésen, érzékelésen alapuló gyakorlatokat, etűdöket is. És fantázia nélkül sincs alkotás. Nézzük, meddig ér a képzelőerő. Ilyen játékokra is szükség volna. És fel kell hívni a figyelmet a műalkotás folyamatának, illetve megértésének egy-két mozzanatára is. A jel szerepére, a jelzés fogalmára és a montázstechnikára; miként válik a részekből új esztétikai minőség. Hogy sok ez így együtt? De hát olyan jól együtt vagyunk, hátha végigvihető.

### *(Fantázia és zene)*

Ilyen címet adhatunk annak a játéksornak, amely ezután következett. Három zenedarabot hallgattunk: egy Bach orgonaprelúdiumot, Mozarttól az Egy kis éji zenét, és egy romantikus szimfonikus muzsikát. Ültünk körben behunyt szemmel. Arra kértem őket, hogy a zenére koncentrálnak, és próbálják megjegyezni, mire gondolnak közben, milyen képek jelennek meg előttük, s általában hogy érzik magukat. Minden egyes zeneszám után megálltunk és mindig mindenki vallott. Általában pontosan kottázták képpé a zenét. Bachnál ünnepi érzésük volt, falusi vasárnapi hangulatot éreztek, templomban voltak, két kislány hangversenyen. A Mozart-zene alatt réten kószáltak, vagy bálban voltak, táncos kedvük volt, és valamennyien örültek. A romantikus zenéről általában történet jutott eszükbe. S a történetben valamilyen összeütközést láttak, égháborút, valóságos csatát. (A társaságból mindössze két kislány volt életében egyszer koncerten; Miskolcra vitte be őket, a tanárnő. Néhányan láttak operát a szabadterén, éppen Tokajban. Az úgynevezett komoly zenét rádióban nem hallgatják. A társaság felének éppen ezért okozott meglepő élményt a mostani zenehallgatás, mert nem hitték volna, hogy tudatos odafigyeléssel ennyi mindent hallanak ki a muzsikából. Az volt az érzésem, hogy néhány élő zenevezetés elegendő volna ahhoz, hogy a gyerekek fele, kétharmada komolyzene-élvezővé váljon. De hát...) A művészi alkotás hatást váltott ki bennük. Ezt érezték, érzékelték. Most alkossunk mi. Visszakanyarodtam hát korábbi ritmusjátékunkhoz, amikor a „Hej, Dunáról fúj a szél” kezdetű népdalt időritmussal kísértük. Most majd „hangszerelünk”. A ritmust különböző hangzóforrás adta, volt aki az ablakot kocogtatta, más kulcs-csomót csörgetett, vagy a táblát ütögette. Ismét másik hamutálcával koccantotta a golyóstollat. És közben, játékmesteri intésre, mint Haydn Búcsú-szimfóniájában, egyre kevesebb énekhang, egyre kevesebb kíséret hallatszott, a végén már csak kettő, végül egy. Ez már közös alkotás volt a javából. Őket magukat is meglepte, hogy ez az ő művük. Nagyon élvezték. Ragyogtak a sikertől.

Majd dallamot szereztünk, az általunk is ismert Weöres-versre: az „Őszi éjjel izzik a galagonya...” kezdetűre. Miután közösen elemeztük és megvitattuk, hogy miről is szól ez a vers, dallamot alkottunk hozzá. Sorról sorra haladtunk. A dallam igazodott a versépítkezés mondandójához és hangulatához. Végül közösen el is énekeltük azt, amit közösen alkottunk.

### *(Fantáziával a valóság felé)*

Mímes helyzetgyakorlatokat az első naptól kezdve játszottunk; állapotmozgásokat zenére. S mert könnyedén oldódtak az „állatszerepben”, arra gondoltam, emberiségünk az állatvilágot, Három kiscsoport alakult, azt a

feladatot kapták, hogy játsszák el a következő élethelyzetet: éjfél körülre jár az idő, az apa, és anya nyugtalan, a lányuk, illetve a fiúk még nincs otthon. Végre észreveszik az ablakon át, hogy jön. De nem magában. Hallják, hogy felsompolyog a lakásba. Mi történik ezután? Ez volt a kanavász. Nekik kellett kitalálniuk a történetet, ők rendezték, ők játszották. Hogy melyik állat ürügyén, melyik állat nyelvén játszódik ez az esemény, azt is ők döntötték el. Disznó, kutya, macska képében játszottak. A jól ismert és általuk is megélt élményeket teremtették újjá. De mennyire másként reagáltak a szülők akkor, mikor fiú volt a későn hazatérő. Ilyenkor nem is szóltak, látták, hogy jön és elaludtak. Bezzeg a lány esetében! Remek mímes játékokra is sor került. Miként tapogatódik a settenkedő fiatal a sötétben, mivel nem akar villanyt gyűjtani. Vagy miként okolja egymást állatnyelven a férj és feleség, mondván egymásnak, te hibáztad el a lány nevelését.

Az egyes jelenetek végén értékelték. Egymást értékelték. S ekkor már könnyű volt a vezető dolga is, „nem volt valódi ágy, ajtó és ablak, honnan tudátok, hogy mégis van a jelenetben ágy, ajtó és ablak”? S a választ már ők fogalmazták: az adott tárgyat úgy használta a játékos, mintha valóságos volna. Az összetolt széken feküdtek és aludtak, tehát az ágy volt. A valóságban nem létező ajtó zárját és kilincset pontos mozdulatokkal kinyitották, tehát tudni lehetett, hogy ott van a lakás bejárata. A képzeletbeli ablakot törülgették, hogy jobban lássanak. Tehát ott volt az ablak. S rájöttek, hogy a művésztől nem kell pontos valóság-hűséget várniuk a színpadon sem. Amiként a hangok sajátos variációiból más és más fajta érzélem, mondandó, kép született bennük, ugyanúgy a színjátszásban is az esemény egy adott jelrendszer, a jelzésség szerint történő megjelenítésen múlik; már lám, itt rőfögtek, ugattak, nyávogtak és mindenki mégis arra gondolt, hogy a jelenetben rólunk, emberekről beszélnek. Az állathang jel volt, a képzeletbeli tárgyak is jelei voltak egy sajátos színházi kifejezőmódnak. Jelzésszerű volt ez a játék, és bennünk mégis valóságos képzetet keltett. (Ezt persze, nem így mondtam el, ilyen tömören, de ilyesféleképpen. Azt akartam elérni, hogy vegyék észre; állatos játékaikban benne vannak a korszerű színjátszás elemei is. S ne kérjenek számon naturalizmust, beidegződéseikhez ragaszkodván.)

S hogy megerősítem őket a felismerésben, úgynevezett „tárgyjátékot” játszottunk. Középre tettem egy műanyag vödört. Azt mondtam: játsszon vele mindenki egyenként. Egy kikötésem van, a vödör nem lehet vödör, de lehet minden más. Rövest megértették a feladatot, s gurult a fantáziájuk. Játsoztak a vödörrel. S volt az trónszék, kalap, tömött puttony, lovagi sisak, budi, guriga, táska, bűvész tárgy stb. Úgy belemeledtek a játékba, hogy folytattuk egy partvissal. Ezzel gereblyézték, kalapálták, egyensúlyoztak, meszeltek, fogat mostak, löttek, verekedtek... Úgy tűnt, rájöttek a jelzésszerű játék lényegére. A színpad hiányos képét a néző egészíti ki, mégpedig fantáziájával, valóságosra. Egy-egy jelzésszerű eszközzel elég elindítani a képzeletet ahhoz, hogy pontos, elhíhető kép alakuljon ki a mi tudatunkban a színpadon megjelenített összeütközésről, vagy cselekvésvonalról. Mint az imént, amikor úgy használták a tárgyat, mintha az puttony, kalap, trónszék, vagy bármi más lett volna, s ettől mi nézők már valóságosnak is láttuk a jelzettet. (Csak a tény kedvéért említem meg, hogy amikor konkrét élményüket akartam velük eljátszatni, nem vagy csak alig sikerült. Feladatuk az volt,

játsszák el azt, hogy elkéstek a munkahelyről, s a többiek már dolgoznak, amikor ők már odaérnek. Szorongásos, pontatlan, esetlen volt a játékuk. Egyheti állandó együttlét után valószínűleg már ez is ment volna, de most még korai volt.

#### (Regénymondás)

Körbeültünk, hogy regényt mondjunk. Az ötlet meglepte őket, de aztán kedvet kaptak hozzá. Elindítottam a történetet két mondattal, két mondattal kellett továbbvinni a jobb oldali szomszédnak. S így tovább. Mindenki úgy gördíthette tovább az eseményszálát, ahogy akarta. Új figurákat építhetett az eseménybe, kedve szerint. Kedve szerint bonyolíthatta a történetet, a lényeg, hogy a mindenkori következőnek előbbi szomszédjára kellett épülnie. Ez volt egyik legemlékezetesebb és legtanulságosabb együttlétünk.

Úgy indult a történet, mint egy mai vidéki kisvárosi vagy falusi idill. Vasárnap délután van, a nagyfiú felölti ünnepőjét, és elindul otthonról szórakozni. S aztán máris hitelessé kezdett válni a kép. A fiú ugyan nem iszik, de erőszakos barátai, akikkel az utcán találkozik, becipelik a presszóba. Ő már igencsak menne a kedveséhez, de a kört fizetni kell. Az enyhén italos barátok menyasszonyát lekurvázzák. Erre összeszólalkoznak, verekedés lesz belőle. Megjelenik a rendőrségi kocsi, elviszi őket. Az anya várja a fiát, nem jön. Elindul keresni. Végül megtudja, mi történt, elmegy a rendőrségre, s csodák csodája (a csodát mindig a lányok teremtették), kikönyörgi a gyermekét, akit reggel el is engednek. Menne haza, hogy még beérjen a munkába, de megint csak betér a presszóba egy kávéra. S ott összeakad a főnökével, aki munkaidő alatt piál. A főnök megígéri, el-tussolja ezt a rendőrségi ügyet a vállalatnál, nyoma sem lesz, de tegyen meg neki egy „szívességet”. A szívesség természetesen lopás-féle. Nem folytatom a történetet, a lényeg, hogy volt benne krimi, betörés, menekülés, de volt benne jó szándékú beismerés, szülők, akik a bánatba belehalnak, de házasság is, a fiú mégiscsak elveszi lekurvázott szerelmét, de le is válnak, mert a srác visszaeső bűnössé válik, majd bűnbánat, gyerek...

A vázlatos történetből is kiderül, hogy a következő elemek keveredtek a „regénybe”. Valóságos élethelyzetek, — az ital, a presszó, a barátok szerepe, a munkahelyi viszonyok, a nő kiszolgáltatottsága —; tragédiaelemek — a szülők halála, elvált szülők gyereke —; bűnügy — betörés, verekedés, hajsza, rendőrségi leleplezés, elásott pénz —; és mesehelyzet — a fiú jó, csak a környezete rossz, a házasság kezdetben idill, a rendőrség pedagógiai intézmény... Természetesen a fiúk vitték el a történetet a krimi irányába, a lányok akár valószínűtlen mesehelyzet-teremtéssel, de mindig megoldani szeretnék volna a bonyodalmat, a két öreg U. L. E. és én, a groteszkbe tereltük volna a történetet. Az egész történetben visszatérő fontos elem volt az ital, amely bűnre csábít, a munkahely, ahol kéz kezet mos alapon mennek a dolgok, és a család, amely az egyedüli menedék. Mit mondott róluk a regény. Életük medre elég szűk, de ebben kiegyensúlyozottan haladnak. Életvitelük determinált, a kisváros vagy a falu által. A fő inspirálók a jó család. Most az egyszerű ők alakították az életet, ők teremtettek sorsokat, figurákat. Élvezték is módfelett. Alig lehetett a regénynek véget vetni.

#### (Az önmegfigyeléstől a képkötésig)

Ennek a másik játéksornak akár a fenti címet is adhatnánk. Ülünk a körben, széken, azt mondom: „figyeld meg, s mondd el, hogy ülsz!” Írd le testtartásodat, de részletező pontossággal! Mondd el, miként érzed a széket, a padlót, az izmaidat!” Elnagyolt válaszok hangzottak, inkább csak figyelgették önmön helyzetüket, mintsem pontosan megfigyelték volna. Kérdésekkel kellett őket arra készíteni, hogy jól fogalmazott, pontos megfigyelés közléséhez juthassunk.

Majd környezetleírást kérek: „Írd le a termet, induljunk el egy ponttól, s járjuk körbe. Mintegy szelvetelve, rögzítsük az egészet. Milyen a fal, mi van rajta, milyen a mennyezet, padló, ablakok, a tárgyak, rögzítsd helyünket a teremben, mit látsz az ablakon túl?” A válaszok ugyanolyan elnagyoltak, mint az önmegfigyelés esetében.

Az elnagyolt leírásból is az derül ki, hogy bizony nyomasztó a környezet, amelyben játszunk, dolgozunk. Vastag sötét rácsok vannak az ablakon (valamikor laktanya volt az épület), mögötte nagyra nőtt gazok, tovább, a Bodrog felé, szöges drótkerítés, magasan, bent a teremben, középpont egy nagy fekete tábla, fal mellé húzott székek, asztalok, kopár és piszkos falak, a falon egy Lenin-kép és egy címer, s az asztalokon a foglalkozás eszközei, magnó, lemezjátszó. (Mennyivel nehezebb dolga van a játékvezetőnek ilyen környezetben, nem könnyű a derű hangulatát megteremteni.)

„Ha a lényegre kellene kiemelni ebből a környezetből, s a lényegre a tárgyak hordoznák, melyiket tarthatnánk a legjellemzőbbnek, a legtipikusabbnak. Végül öt tárgyra esett a választás: szöges drótkerítés, rácsos ablak, Lenin-kép, fekete tábla, s a magnó. „Rajzoljátok le ezt az öt tárgyat, mégpedig oly módon, hogy egy kép váljék belőle!” Nehezen értették, mit akarok. Végül is kiderült, úgy kell a rajzon elhelyezni mind az öt tárgyat, olyan összefüggésben, hogy együtt kapjanak egy jelentést. A feladathoz a kulcsot végül is az a kérés adta meg, hogy adjanak egy címet a képnek.

Mielőtt nekikezdték volna a rajzolásnak, mégegyszer utaltam a tárgyjátékokra. Ahol is a gyerekek a partvissal és szemetes vödörrel játszottak, de mi, a nézők csak azt láttuk, hogy íme, előttünk van egy fiú, aki gereblyézik, egy királylány, aki trónon ül, és egy művész, aki egyensúlyozik. Ez a feladat is hasonló ehhez. Az egyes tárgyakat olyan összefüggésbe kell helyezni, hogy a kép címének megfelelő, új minőségű alkotás jöjjön létre. (A filmtől is kölcsönöztem példát, miként lesz két különböző képből egy harmadik jelentésű kép.)

Csak golyóstoll és füzetpapír volt kéznél. De ettől még születhettek volna jó kivitelezésű rajzok is. Ezek a gyerekek kimondottan rosszul rajzoltak. Nem látnak térben. De a feladatot megoldottuk. S rossz technikával bár, de figyelemre méltó képek születtek. Az egyik címe: Elhagyatottság. A képen üres terem, s benne egy bekapcsolt, beszélő magnó. A másik címe: Uralom. Lenin egy börtönablak mögött. Elöl drótkerítés, oldalt kivégzőhely, akasztott emberrel. (A neurotikus kislányunk rajza volt.) Egy harmadik: A szabadság hírnöke. Lenin a rácsos ablak mögött egy magnókinézetű hangszórón beszél. (Némi anakronizmus.) S egy következő: Nincs menekvés. Mintha táblaképsor volna. Képek egymás mellett: rácsos ablak, drótkerítés, fekete tábla. (A magnó hiányzik.)



(Tárlaton)

Ezek után mentünk Papp Oszkár kamaratárlatának megtekintésére. Kíváncsi voltam magam is, befogadják-e képeit, értik-e, vagy elutasítják? Itt kiállított festményei a teljes absztrakciótól tágultak a jelképes stilizációig. Fejeket láthattak, egyikén a fej naphoz hasonlít, másikon a kereszt szimbólumával, avagy levélkövületek fémesen, hidegen, ridegen.

Akik a rajzaikat összetépték, vagy meg sem csinálták, azt mondták, hogy ez marhaság. Vagy ezt, ha nekem fizetnének sem tenném ki a szobám falára. A többség nézegette a képeket, s olvasgatták a címeiket. A címek között: Próféta, Homo Solaris, Styx, Kompozíció, s ha nem értették a címet, odahívtak és kérdezősködtek, mit jelent. Többüket megfogták a képek. A fej-sorozat főként. Saját rajzuk segítette őket az értésben. A fej kereszttel mást jelent, mintha csak egy portré volna ott magában. A levélkövületeket értették. Az örök életű anyagot. Amely így, környezetéből kiszakítva „embertelen”. Az absztrakt festmények mellett mindenki elment. Nem kaptak fogódzót hozzá. Én sem tudtam adni. Megfigyeltem, hogy akik fogékonyak voltak a zenére, a képeket is be akarták fogadni. De ők voltak azok, akik gondolatgazdagon rajzoltak. Akik érzéketlenek maradtak a tárlaton, a mimes játékokban még igencsak otthonosan mozogtak. Még jobban is, mint a zene- és képzőművészek.

(Vallunk egymásnak)

Beszélgetéssel zártuk a háromnapos együttlétünket. Megegyeztünk abban, hogy mindenki elmond magáról annyit, amennyit jónak lát; életéről, körülményeiről, közérzetéről, munkájáról. Én kezdtem. Őszintén beszéltem, gyarlóságaimról is. S a példa ragadóssá vált. A gyerekekről kapott kép nem sokkal lett árnyaltabb annál, ami a játékokból már úgy is kitűnt, de őszinteségük megragadó volt. Három megszólalásra emlékszem. Az egyik fiúra, aki autószerelő-tanuló, s aki tudja magáról, hogy jóképű és ügyes, hogy jó szakember, hogy szeretik otthon is és a munkahelyén is, akiből minden nagyképűség nélkül csak úgy áradt a magabiztosság, elégedettség. Ő mondta, hogy nekem tulajdonképpen nincs is hibám. Felmerült egy kislány képe, aki a játékok során lógós volt, lomha, inkább kívül a játékon és a társágon. Ő volt az egy rossz életű. Elmondta, hogy magában szeret sétálni, de a fiúkat is kedveli, hogyha a hangulat elkapja benne van a ricsajban, de a helyét nem leli, az életet nem szereti. S felbukik egy kedves, széparcú, kiegyensúlyozott, érzékeny kislány képe, aki másodszor is szót kért. Mert első ízben nem vallotta be, hogy ő féltékeny a sógornőjére, mert az kisa-játította az ő fiútestvérét, akivel ő olyannyira jóban volt azelőtt.

(Ez volt a búcsú)

Ők tovább maradtak a táborban, én eljöttem. Hogy mi maradt meg bennük, mit kaptak, lehet, sosem fogom megtudni.

De érzem, tartalmas három nap volt, amit együtt töltöttünk.

## TALÁLKOZÁSOK

### Hol-mi

#### — Pedagógiai módszervásár Békéscsabán —

A Körös-Vidéki Drámapedagógiai Társaság megszervezte azt a pedagógiai módszervásárt, melynek előzményei 1989-re nyúltak vissza.

Az akkori elképzelést — mely szerint azoknak a pedagógusok bemutató óráit, akik saját tapasztalataik alapján újszerű módszerrel tanítanak — kibővítettük jeles szakemberek előadásaival.

Nagy öröm volt látni a *Tóth házaspárt*, kik mondatni, már egy évtizede a drámapedagógia módszerével tanítanak, s a most bemutatott történelemórán játékos formában éltették meg a gyerekekkel az államalapítás korának szereplőit.

*Hornok Lajosné* játékos vetélkedőkkel járul hozzá a helytörténet megszerettetéséhez.

*Henger Péterné* Mezőberényből a szabad interakciós módszerre építette föl az irodalom összefoglaló óráját. Ő maga a háttérből mindig a legmegfelelőbb pillanatban fölített kérdésekkel irányította az órát. Kis növendékei maguk hozták a példákat, verseket, énekeket egymással is (sőt néha a tanárnénivel is) ügyesen vitatkozva „hozták össze” azt a tudást, ami egy témakör lezárásánál szükséges. S nem volt olyan gyerek, aki ne szólalt volna meg.

*Kocsis Jánosné* és *Sztankó Károly* órája úgyszintén csodaszamba tartozik. Nem sok helyen kezdik az órát jógával s a néptáncra ráhangoló játékos gyakorlatokkal.

A csöpp másodikosoknál már tetten érhető volt, hogy mennyire elmélyülten képesek koncentrálni arra a dologra, amit éppen végeznek. Ez a fegyelem nem külső szigor eredménye, hanem a szeretet, az elfogadás, az egymás segítése — az együttműködő fegyelmet láthatunk, vajha így lenne ez a felnőtt társadalomban is!

És *Mohácsiné Zima Ibolya* az Evangélikus Gimnázium tanára, ki maga is izgalommal készül minden egyes órájára!

Sugárzik belőle az adni akarás vágya s az az öröm, hogy a szép művészete a tárgya. Írói vénája is megmutatkozik órájában. Élmenydús, meglepő fordulatokkal teli játékaival lélek legapróbb rezdüléseit is képesek kicsalni, hogy aztán egy jellemző beszélgetésben rácsodálkozzon ki-ki magára vagy akár a másokra is. — Hát ez az érzés is megtalálható bennem?! Vagy: ezt nem is gondoltam volna rólad!

*Szabó Éva*, *Paulik László* dramatikus játékelemekkel ötvözött énekórái szintén tágabb világokat hoznak be a tanterem falai közé és vidámmá varázsolják a sokszor unott énekórákat.

Megható volt látni, ahogyan az enyhén fogyatékos gyermekek milyen gonddal bántak az anyaggal, hogy a legszébb formát hozzák ki, akár a fát faragták, akár a tojást festették, akár bábót készítettek. És mennyire tudnak örülni egy-egy elkészült munkának!

Láthattunk még tűzzománc foglalkozást, origami készí-  
tést és meghökkentően újszerű élvezetes műértelmezést,  
mely órák mindegyikében közös volt, hogy segít a gyer-  
mekeknek felfedezni saját személyiségüket, kreativitá-  
sukat. Ezeknek az óráknak a segítségével a gyermek meg-  
tanulja feltárni képzelőerjét, s így fejleszti az alkotóké-  
pességét, mely mint tudjuk ebben a megváltozott világ-  
ban szinte elengedhetetlen követelmény, hiszen az alko-  
tó személyiség jellegzetes vonásai között a *kritikus szem-  
lélet, az önállóság, a kezdeményezőkészség* éppen úgy  
jelen van mint a *rugalmas gondolkodás, az eredetiség és  
a problémák iránti érzékenység*.

A megértést is jobban segíti az alkotó pedagógia, hi-  
szen Piaget is leírta már:

„Amit hallok — elfelejthetem,  
Amit látok — nem muszáj megjegyeznem,  
De azt, amit kipróbálok — megértem.”

A fenti állítást igazolták a meghívott előadók is, Deb-  
reczeni Tibor, a Magyar Drámapedagógiai Társaság el-  
nöke, Trencsényi László, az OKI Fejlesztési Osztályának  
főmunkatársa, Szabó Júlia főiskolai adjunktus és Dr. Be-  
csei Józsefné a Békés Megyei Pedagógiai Intézet munka-  
társa. Elhangzott az is, hogy az az infrastruktúra, ami a  
megfelelő pedagógus továbbképzéshez vagy az innovatív

jellegű képzéshez szükséges, nagyon sokszor hiányzik.  
Iskolai könyvtárak szűnnek meg a pénztelenség miatt, a  
legújabb taneszközök beszerzése, tárgyi feltételek meg-  
teremtése csorbát szenved, a továbbképzés is sokszor az  
anyaghiányon bukik meg.

Ezért kicsit irigykedve hallgathattuk Josef Hollos  
beszámolóját az osztrák helyzetről, ahol mindezek nem  
jelentenek gondot.

Sőt, mint az oktatás fejlesztésének alapvető eszközrend-  
szeréről maga az állam gondoskodik. Szomszédunkban a  
bevándorlók gyermekeinek oktatása jelent inkább gon-  
dot, de az állam jól felfogott érdeke szerint itt is minden  
segítséget megad.

Se terület elismertsége a fizetésükben is megnyilvánul.

Ennek ellenére a hétvége hangulatára jellemző volt,  
hogy a jelenlévő pedagógusok egyike sem az anyagiak  
szűkösségét említette fő problémának. Inkább a még  
mindig jelenlévő bemerevedett struktúrát, a pedagógus  
társadalmi kiszolgáltatottságát. A képzés hiányosságai-  
ról volt szó a vasárnapi konferencia napon. Mint mond-  
ták, a teljesítmény orientált oktatásban — főleg a kö-  
zépiskolákban — nagyon nehéz annak a pedagógusnak  
a dolga, aki a személyiséglvő pedagógiát szeretné al-  
kalmazni, hiszen ahhoz elmélyülés és idő szükséges.

## Tíz nap határon túli magyar pedagógusokkal

**Drámapedagógiai és gyermekszínházrendezői tábor Tizzasason  
1993. július 4-től 13-ig**

Határon túli magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek  
részére hirdette meg a címben említett tábort az Anya-  
nyelvi Konferencia, a tizzasasi Pitypang Ház és a Magyar  
Drámapedagógiai Társaság.

Kimondhatjuk már az elején; hogy sikeres kezdemé-  
nyezés volt. Három társadalmi testület (egyesület) érde-  
ke erősítette egymást. Az Anyanyelvi Konferencia min-  
dig is arra törekedett, hogy a határon túli magyar értel-  
miségeket minél intenzívebben bekapcsolja a magyar  
szellemi vérkeringésbe. A tizzasasi Pitypang Ház mint  
gmk és alapítvány arra szerveződött, hogy segíti a gye-  
rekek gazdagodását, nyári tanfolyamokon művészeti,  
népművészeti ismeretekkel látja el őket. A Magyar Drá-  
mapedagógiai Társaság programjában pedig félreérthet-  
etlenül szerepel: minél szélesebb körben alkalmazni e  
személyiség-központú nevelői módszert, és még a gyer-  
mekszínházrendezői ismeretek terjesztése. A Pity-  
pang Ház felajánlotta a szállást, a Drámapedagógiai  
Társaság a szakembereket, az Anyanyelvi Konferencia  
pedig az étkezés és a szakkiadványok finanszírozását.  
Ma, amikor majd minden egyesület alapítványi támo-  
gatásból él, fontosnak tetszik az erők összpontosítása.  
Olcsobb is volt a tábor a szokásosnál.

A tizzasasi Pitypang Ház a harminc fölötti létszám-  
mal teljesen megtelt. A vezetők most fogadtak először  
felnőtteket, lévén ez elegendő gyermektáboroztató hely.  
Most történt először, hogy felnőtt pedagógusok feküd-  
tek az eredetileg gyerekeknek szánt laticelmatracokon,  
ültek az udvari csűr közös étkezőasztalánál, s játszottak  
a művelődési ház előadói termében. A háziasszony, Bo-  
doglári Ilona gondoskodott róla, hogy gyerekek és fel-  
nőttek, a táborlakók, ha kell, főzzenek, takarítsanak és

tálaljanak, tanulják meg magukat és másokat is kiszol-  
gálni. Családi az élet a tizzasasi Pitypang Házban.

A felhívás a drámapedagógiai táborról több újságban is  
megjelent, köztük a határon túl is olvasható Világszövet-  
ség és Köznevelés című lapokban, ám a jelentkezők zöme  
mégsem innen szerzett tudomást a fenti lehetőségről, ha-  
nem baráti vagy más intézményi információk alapján.  
Erdélyből érkeztek a legtöbben. Aztán a Vajdaságból. A  
tanfolyam szervezői számítottak arra is, hogy kárpátal-  
jai vendégeknek is örülhetnek, de onnan egy szál pedagó-  
gus sem futott be. A tanfolyam kezdése előtt két nappal  
megérkezett viszont Bátyuból Bagu Balázs levele (Bagu  
Balázs a KMKSZ pedagógiai szekciójának egyik vezetője,  
a jó ügyek tehetséges szervezője). Leveléből idézik:  
„Máskor két hónappal hamarabb értesíts, mivel lassan  
jár a posta. Nem tudom, tudsz-e róla, hogy a minárok nem  
tudják fedezni az útiköltséget se, a pénz itt devalválódott,  
kupont nem váltanak. Gond az is, hogy most folyik a vilá-  
gútlevelék átregisztrálása. Ennek az átfutási ideje leg-  
alább hat hét.”

Tizzasas s a hozzá hasonló kisebb települések igencsak al-  
kalmatlanok a közös nyári együttlétekre. Nincs hová elcsá-  
bulni. Van viszont falusi csend, fürdési lehetőség, nótá-  
zás, beszélgetés. Tizzasason ekként zajlott az élet: 9-től  
13 óráig munka, 13-tól 17-ig ebéd, pihenés, tisztázás, 20-  
tól 22-ig ismét munka, s közben 17-től 19 óráig fakultatív  
csoportfoglalkozás. Erről a közbülső együttlétről sem  
maradt el soha senki, noha nem volt kötelező.

Emlékszem egy kiscsoportos foglalkozásra. Az életjáték  
dramaturgiájáról volt szó, többek között arról, hogy jó

Improvizáció nincs konfliktushelyzetek felvállalása nélkül, melyben a szereplők ne játszanának őszintén. Persze az őszinte játékig eljutni — ahhoz idő kell. A feladat, öt fős közösségekre méreteződött. A tizenéves gyerek kiszakadni készül a családból. Hogy ez a család miféle, milyen emberi és szociális viszonyai, mik az ellentét indítékai, azt a csoportoknak kellett kitalálniuk, megbeszélniük és eljátszaniuk. Ők vitatták meg a témát, ők osztottak szerepet, töltötték meg élettel a figurákat. Rendelkezésükre állt tíz perc, s utána máris következett a bemutató. Az érdekesebb rögtönzések, amelyek csak ebben a határon túli magyar közösségben jöhettek létre, a következők: a fiú más országba kíván menni, az anya érti is a gyermekét és zokog is; a fiú katonaság elől menekül, el kell hagynia a családot, akár tetszik, akár nem; nincs munka otthon, muszáj szerencsét próbálni; a légkör elviselhetetlen, a bajokért mindenki a másikat okolja, s a fiatal dühöngve rohan el.

A Magyarországon élő az erdélyi magyarokról hajlandó azt képzelni, hogy ők olyanok, akik az anyatejjel szívják a néphagyományt, hogy a népmeséből táplálkoznak, s úgy éneklük a régi típusú népdalt, mint akiknek az anyjuk csak ezt dúdolta a bölcső felett. Meghökkenve tapasztalták a táborvezetők, hogy az ősi népdalokat a kántorjelölt fiatalok is alig ismerik, s ha igen, akkor sem éneklük azokat szívesen. Valaki azt mondta, azért, mert a román népdalra hasonlítanak. Tanulták hát esténként a melizmás erdélyi és csángó dalokat, s próbálták velük elhitetni, hogy „Nem úgy van most, mint volt régen”. A Krizánépmesék forrásvidékéről érkezett székely pedagógusjelöltek nemigen tudták, miben különbözik a magyar népmese a többitől, mi bennük az ősi, keleti elem, mi a jellemző a szerkezetre és a meseszövegre, s mért hordoz kivételesen nagy nevelési lehetőséget — eljátszva főként — a magyar gyermekek számára.

Elemeztük, majd improvizálva több kiscsoportban eljátszották az Esopus-féle Farkas és bárány mesét. Szerettem volna tudni, miben különbözik az ő kiszolgáltatottságuk a miénktől. Szólnak-e róla. Képesek-e magukban feldolgozni. Asszociációs játékot kértem az eredeti görög témára, de nem szembesültek problémáikkal.

Csak közhely témákat dolgoztak fel. Konkrétabban! Szerezheth-e elégtételt a bárány, és hogyan? Fölébe kerekedhet-e a farkasnak, és hogyan? Majd azt kértem, alakítsák át a Farkas és bárány történeteket magyar népmesévé. Gondoltam, erre képesek, két dologra maguk is ráébrednek. Találékonysággal, lélekjelenléttel, és persze csodával, nem utolsó sorban összefogással új végkifejletet lehet adni a drámának. S ha erre rájönnek, ráéreznek a magyar népmese sajátosságaira is. Izgalmas stúdium volt. Megvilágosodással és tanulsággal.

Határon túli vendégek egy délutáni szabadidejüket fürdőzés helyett barackszedéssel töltötték. Az elvadult, gondozatlan állami gazdasági barackosban pénzért szedhettek gyümölcsöt. Szükségük volt a 300 forintra, mint mondták, és az élményre; ennyi barackot még életükben nem láttak, s ennyi magyar kajszit még életükben nem ettek.

Egyébként Tiszásas a Békéscsaba felé menő úttól, az ugi hidfőtől nyolc km-re fekszik.

A pedagógusok, akik jöttek Erdélyből és a Vajdaságból, magyar szakosok és osztályfőnökök. Mikor az elején kérdeztük, mit várnak ettől a tábortól, azt válaszolták, hogy friss ötleteket a tanításhoz, s gyakorlati ismereteket a műsor- és színjátékkészítéshez. Akik Tiszásasra érkeztek, valamit már hallottak vagy olvastak a drámapedagógiáról, s vélték, hogy ennek segítségével majd élményszerűbben fognak oktatni. S hogy a színjátszás náluk megmaradást segítő tevékenység, valamennyien tisztában voltak. Ezért is akarják jobban csinálni.

A kisebbségben élőknek, mondogatták esténként, alig fontosabb valami mint a személyiség-védelem s az erre figyelő nevelés. Szükséges, hogy partnernek érezzék magukat, s ne alattvalónak. Másokkal egyenrangúnak, és ne kisebbségtől gyötörtnek.

Három erdélyi pedagógus, *Páll-Gecse Éva*, *Erdély Judit*, *Soós Katalin* emlegették, hogy jövőre tábort szerveznek Erdélyben. A tiszásasi vicinálisnál, amikor búcsúzkodtak, kibukott az óhaj; folytatása következik?

Dété

## Tervek nyárra Határon túli pedagógusok táborozása

A Magyar Drámapedagógiai Társaság és az Anyanyelvi Konferencia kárpátaljai és erdélyi partnerekkel közösen, drámapedagógiai tábort tervez Beregszászon és Sepsiszentgyörgyön. Várják a kedvező választ az alapítványok kurátoraitól, hiszen a táborokat megrendezni csak ennek függvényében lehet.

A fenti szervezetek a Nagykovácsi Református Tanítóképző Főiskola segítségével drámapedagógiai tanfolyamot hirdetnek határon túli magyar nyelvű pedagógiai főiskolák tanárai és hallgatói részére. Ugyancsak izgalommal lesik, kapnak-e támogatást alapítványoktól.

## Jó hír Kárpátaljáról

A Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) valamint a Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség (KMPSZ) 1994. március 22-én Munkácson megrendezte a II. Kárpátaljai Magyar Gyermekszínház Találkozót. A szervezést vállaló *Fodor István* debreceni magyar tanár minden elismerést és dicséretet megérdemel fáradhatatlan, maga erejét nem kímélő munkájáért. Ismerve a közlekedési nehézségeket, a súlyosnak mondható anyagi körülményeket, az Ung folyó szennyeződése miatt vízhiányt, papírhányt stb. szinte hősi feladatot vállaltak a szervezők, amikor a felhívásra jelentkező 10 gyermekszínház csoportnak lehetőséget biztosítottak a bemutatkozásra.

Semmiféle közlekedésbe be nem kapcsolt magyar-lakta területekről is érkeztek gyermekszínház csoportok Magyarországon már szinte elképzelhetetlen formájú, állapotú autóbusszokkal.

A munkácsi kultúrház fűtetlen, a mellékhelyiségeket éppen javítják, de a nehézségek miatt panaszkodó, nyafogó gyerekekkel vagy felnőttel nem találkoztunk, annyira örültek a lehetőségnek, hogy a szemlén szereplő legjobb 3 csoport meghívást kap az 1994. április 29-, 30., május 1-én Lakiteleken-Tiszasáson megrendezésre kerülő *Tiszamenti Gyermekszínházok II. Találkozójáról*.

Témaválasztásuk gazdag — a népi mesejátéktól *Móricz Légy Jó* mindhalálig c. regényének színpadra állításáig, a dalszínházi kísérletig — sokszínű darabot láthattunk, és a gyermekek, kiskamaszok jókedvű, izés beszédű, önfeledt játékában gyönyörködhettünk. A gyerekek szépen, színesen beszéltek, énekeltek, jól is mozogtak a legtöbbjük számára idegen színpadon. Dicséret és elismerés illeti a rendező tanítókat, tanárokat. *Bagu*

Budapest, 1994. március 24.

*Balázs és Bagu Géza Bátyuból, Borbély Ida Péterfalváról, Demes Gabriella Formosról, Fekete Margit Beregdédáról, Ivaskovics József-Jánki Judit Ungvárról, Margitics Mária Tiszaújhelyről, Nagy Sándor-Torma Erika Csongorról, Olasz Erzsébet-Veres Csaba Beregszászból, Pickóci Aliz Munkácsról, Vidnyánszky Józsefné Nagymuzsalyról* hozta csoportját a szemlére.

Reméljük, hogy jó alkalom és lehetőség a gyermekszínház találkozóra arra is, hogy az időnként kiütözhető idegen hanglétre felhívja a figyelmet.

Bízunk benne, hogy a kiemelt 3 csoport: a „Vidám ördögök” Bátyuból, a „Bóbita” a Formosi Általános Iskolából, a „Napsugár” a Péterfalvai Kölcsey Ferenc Iskolából ugyanolyan sikerrel mutatkozik be a tiszamenti találkozón, mint amilyen osztatlan volt elismerésük a kiválasztásukat illetően Munkácson.

Közel 200 magyar anyanyelvű kisdíák játszott a színpadon, s legalább ugyanennyien kísérték végig játékaikat feszült és kitartó figyelemmel, fegyelmeztetve és lelkes tetszésnyilvánítással reggel 9 órától este 8 óráig, — ismételjük — fűtetlen, átalakítás alatt álló víz nélküli kultúrházszínháztermében.

Valamennyi csoport és még négy gyermek egyéni alakításért könyvjutalmat kapott a KMPSZ-től és az Anyanyelvi Konferenciától, a Nagymuzsalyi Középiszkola „Kincskereső” színház csoportja pedig a helyi szervezőktől balatoni üdülési lehetőséget e nyáron.

Kellemes és jó társunk volt a zsűrizésben a beregszászi Illyés Gyula Magyar Nemzeti Színház rendezője és két fiatal színésze: *Vidnyánszky Attila, Trill Zsolt és Jászter Zoltán*.

Krónikások: **D. Kósa Vilma** (Anyanyelvi Konferencia)  
**Bodoglári Ilona** (Pitypang Humán Szolgáltató Egyesület, Alapítvány)

## A Tiszamenti Gyermekszínházok II. Találkozójáról

1994. április 29—május 1-ig rendezték meg ezt a fontos találkozót a határon túli magyar gyermekszínház csoportok számára Lakiteleken és Tiszasáson. A találkozó alkalmat adott arra is, hogy az Erdélyből, Kárpátaljáról, Felvidékről és Vajdaságból érkezett magyar gyerekek és pedagógusok találkozhassanak itthoni társaikkal. A Tiszamenti Találkozóval kapcsolatban azért hangsúlyozzuk a határon túliságot, mert hogy ez, elsősorban őértük született, ellentétben a Weöres Sándor gyermekszínház találkozókival. Ez utóbbin a határon túli csoportok a vendégek, a Tiszamentin pedig a hazai csoportok.

Folytassuk adatokkal!

10 együttes érkezett Erdélyből, 4 Felvidékről, 3-3 Kárpátaljáról és Vajdaságból. 7 együttes érkezett itthonról, köztük a vendégfogadó községek csoportjai.

A példásan szervező *Bodoglári Ilonának* és *Monzák Péternek*, valamint az őket segítő lakiteleki és tiszasasi önkormányzat iskola, művelődési ház munkatársainak 600 gyermek és felnőtt étkezéséről és elszállásolásáról kellett gondoskodnia. Ami páratlan és szívmengető; a vendégek zömét a községek polgárai fogadták otthonaikban.

A lakiteleki polgármester, *Anka Balázs* és a tiszasasi *Laskai István* példásan együttműködtek a szervezőkkel.

A találkozót anyagiakkal segítette a Lakiteleki Alapítvány és Népfőiskola, a Szabad Művelődési Alapítvány, az Anyanyelvi Konferencia, a Magyar Drámapedagógiai Társaság, és természetesen a lakiteleki általános iskola, a tiszasasi önkormányzat és a Pitypang Alapítvány és Egyesület.

Díj nem volt, s így haragvás sem. Volt viszont jó játék, zsúfolt nézőtér, külön program a gyerekeknek, táncház, játékos vetélkedő, tábortűz közös éneklés.

Dokumentálás végett felsoroljuk a fellépő csoportokat. Az adatokat a Nyitva van az aranykapu című fesztivál újságból vettük át.

Jóka ördöge — R.: Vargáné Darabos Mária (*Lakitelek*)

Boldog gyermekévek — R.: Asztalos Erzsébet (*Kovácsna*)

János vitéz — R.: Fodor Mihály (*Bag*)

Bohóc konferencia — R.: Bodonyi András (*Ipolyság*)

Csalóka Péter — R.: Várkonyi Zsuzsanna (*Ada*)

Macska-lak — R.: Szőke Anna (*Kishegyes*)

A JÓ és a ROSSZ — R.: Gulyásné Gyöngyösi Gyöngyi (*Lakitelek*)

Tiszasas története a gyermekfolklor tükrében — Mohácsi Lászlóné gyűjtése alapján összeállította és rendezte Dr. Mikola Gizella (*Tiszasas*)

Tavaszi rügyek — R.: Bartshné Ábrahám Zsuzsa (*Kapovsár*)

Az elátkozott malom — R.: Hubert Angéla (*Nagybánya*)

János vitéz — R.: Bagu Géza (*Bátyu*)

**Borbély** — R.: Lukács László (*Budakeszi*)  
**A kíváncsi királykisasszony** — R.: Demes Gabriella (*Formos*)  
**Dongó és Mohácsi avagy az ördög táncháza** — R.: Batla Jolán (*Párkány*)  
**A hőbortos hercegnő** — R.: Borbély Ida (*Péterfalva*)  
**Lúdas Matyi** — R.: Nagy Emese (*Kolozsvár*)  
**Három jókivánság** — R.: Mezei Erzsébet (*Gyalu*)  
**A zene varázsa** — R.: Nikolics Anton (*Csantavér*)  
**Czincziri-hám** — R.: Bújdosó Ilonka Éva (*Nagyvárad*)  
**Arany igazságok** — R.: Kovács Andrásné (*Jászfényszaru*)  
**Bolondos királyság, királyi bolondság** — R.: Dr. Mikola Gizella (*Tiszassas*)

**A varjúkirály ajándéka** — R.: Szöcs Lajosné (*Gyergyócsomafalva*)  
**János vitéz** — R.: Benák Erzsébet (*Óbecse*)  
**Uzonka regéje** — R.: Dancs Annamária (*Sepsiszentgyörgy*)  
**Kontyolás** — R.: Mánya Andrea (*Mákófalva*)  
**A pofon** — R.: Szikhart Zsuzsanna (*Alistál*)  
**Krumpli és Pityóka** — R.: Biró Annamária (*Sepsiszentgyörgy*)  
**Lábon járó verőfény** — R.: Sóstói Andrásné (*Sárospatak*)  
**Pünkösdi királyné** — R.: Borbély Ida (*Péterfalva*)  
**A zsupori bíró** — R.: Nádasdiné Magyar Hilda (*Királyhelmece*)

## A Weöres Sándor Gyermekszínjátzó Találkozóról

Lapunk megjelenésének idejében még zajlanak a területi bemutatók. Éppen ezért elemzésre még nem vállalkozhatunk. A híradásokból azonban máris kitetszik, hogy egy megye kivételével mindenütt megrendezték a gyermekszínjátzó szemléket, s mindenütt többen indultak, mint az elmúlt évben. A gyermekek játszó kedve hatalmas. A pedagógusok is mintha több ambícióval foglalkoznának tanítványaikkal. Mintha a színjátékok kiválasztása igényesebb volna. Nagy baj azonban, hogy nincsenek rendezői tanfolyamok, nem lehet hol elsajátítani a mesterséget. Előbb-utóbb ki kell derülnie, hogy a jó

szándék mellett szakszerűsége is szüksége van a vezetőknek.

A középdöntők szervezőinek sikerült megszerezniük helyi és országos alapítványokból azt az összeget, amellyel megrendezhették, megrendezhetik a találkozót. A fesztiválzáró találkozóra *Pakson* kerül sor június 3-5-ig. A remekül szervező Paksi Művelődési Otthon munkatársai *Heffner Erikával* az élen most is tartogatnak néhány kellemes meglepetést az odaérkező hazai és a meghívott határon túli magyar gyermekcsoportnak.

## Bécsben, az Osztrák Drámapedagógiai Gyerek, Ifjúsági, Amatőrszínházi Szövetség közgyűlésén

Társaságunk három tagja kapott meghívást, Szakall Judit, Papp Zoltán és Debreczeni Tibor az említett közgyűlésre. Itt írták alá azt a szerződést, melyet lapunk 2. oldalán teljes terjedelemben közlünk. Papp Zoltán egy évvel korábban Linzben vett részt hasonló találkozón. Az ő beszámolójából közlünk egy részletet osztrák partnereink három éves tervét ismerttetendő. Mint írta, az elnök 7 témakörben jelölte meg a teendőket. (Nem tanúság nélküli ezt olvasni).

1. A kapcsolatteremtés további javításának szükségessége. (Különböző szervezetekkel, intézményekkel stb.) 2. Nyilvánosság (Az iskolai-, ifjúsági és amatőr-színjátzás egyéni arculatának kimunkálása, propagálása.) 3. Az ÖBV új szervezeti felépítése (Különböző szakterületek: szakemberképzés a gyermek-, és időskorúak

színjátzócsoporthoz részére; tánc, színpadtechnika, pedagógiai intézmények, óvodák, szakiskolák ágazati fel-előseinek kijelölése.) 4. Művészi hatás fokozása (új utak keresése, kísérletek támogatása különböző színházi műhelyekben, számukra szereplési lehetőség biztosítása fesztiválokon.) 5. Képzés, továbbképzés (A hagyományos tartományonkénti képzés mellett ki kell dolgozni eg országos 3 éves alap- és egy erre épülő 2 éves továbbképzés rendszerét.) 6. Fesztiválok (A megfelelő tervezés mellett szükséges még jó kapcsolatok kiépítése segítőkész szponzorokkal.) 7. Külkapcsolatok (További intenzív együttműködés a baráti csoportokkal: magyar, szlovák, cseh, szlovén partnereinkkel. A "Drama In Education" fogalmának kiépítése országos szinten.)

## HÍREK

A május 14-re tervezett kibővített vezetőségi ülés a gyér visszajelentkezés miatt elmarad. Az elnökség úgy döntött, hogy Pakson a találkozó egyik levegősebb délutánján tartja meg tanácskozását.

\*

Következő számunkban közöljük azok névsorát, akik az elmúlt évben drámajáték-vezetői oklevelet szereztek, ill. akik eredményes vizsgát tettek. Ekkor adunk tájékoztatást a vizsgáztatói és a vizsgázói tapasztalatokról is.

\*

A 120 órás drámapedagógiai kurzusok népszerűségét bizonyítja, hogy sokan jelentkeztek a júniusi vizsgára is.

\*

Társaságunk eredményesen pályázott az Országgyűlésnél. A sikeres pályázatíró Szakall Judit volt.

\*

Közvetett információk révén tudomásunkra jutott, hogy drámapedagógiai tábort szerveznek a nyár során Nagyatádon, Győrött, Csongrád, Veszprém, Baranya, Pest és Békés megyében. Ez utóbbit a Kórosmenti Drámapedagógiai Társaság szervezi, s hozzá még szociodráma tábort is.

\*

A Társaság „Óvodapedagógusok Alkotó Műhelye” ez évben 14 alkalommal szakmai bemutatókat tartott, köztük egyet Galgahévizen.

\*

*Közvetítés* címmel új pedagógiai folyóirat jelent meg Kárpátalján. Szerkeszti Punykó Mária, Bagu Balázs és dr. Deák Ferenc. Következő számukban már drámapedagógiai anyagot is közölnek. Sok sikert kívánunk nekik.

**A Budapesti Drámapedagógiai Központ (1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a) által tervezett táborok:**

I.

Országos Gyermekszínházi Tábor

1994. június 28-tól július 8-ig

Helyszíne: Kunhegyes

Vezetője: Szakall Judit

Részvételi díj: 6.500 Ft/fő

Jelentkezési és befizetési határidő: május 15.

Bővebb felvilágosítás kérhető Németh Katalintól a 212-5504-es és a 212-0803-as telefonszámokon.

1. 1994-ben negyedik alkalommal hirdettük meg az Országos Gyermekszínházi Tábor. A korábbi táborok tapasztalata alapján egy, az alkotó munkában igen gazdag, sokszínű szabadidős elfoglaltságot nyújtó, komoly képességfejlesztő tevékenységet folytató nyári elfoglaltságot kínálunk.

2. A tábor szakmai munkáját egy drámapedagógusból, gyermekszínházi rendezőből, és diákszínháziakból (asszisztensek) álló csapat végzi, az ő vezetésükkel napi 6-7 órában foglalkoznak a gyerekek színházzal. Kisebb csoportokban haladnak végig az alkotómunka fázisain: az ismerkedéstől, közösségépítéstől kezdve a saját alkotás létrehozásáig, vagy a csoport által kitűzött probléma vagy feladat (általában a gyerekek mindennapi életéből vett kérdések.) teljes — a drámapedagógia módszereivel történő — megoldásáig.

3. Az idei tábor érdemi szakmai munkáját komoly előkészítő időszak előzi meg: az első 4-5 napban mellőzve a csoportmunkát, komplex foglalkozásokra irányítjuk a gyerekeket, ahol különböző játékos technikai foglalkozáson vehetnek majd részt. Ilyenek lesznek pl. a mozgás és tánc-, beszédtechnikai-, kézműves-, ének-zenei-, sportjáték stb. foglalkozások. A tábor életének színtestévé lesz, hogy a művelődési ház kézműves műhelyével együtt töltsük a napokat.

## **Drámapedagógiai kurzusok**

II.

Gavin Bolton mesterkurzusa

1994. június 21-25-ig

Részvételi díj: 10.000 Ft

Jelentkezési és befizetési határidő: 1994. június 6.

III.

Geoff Gillham T.I.E.-színészképző kurzusa

1994. július 14-21-ig

Részvételi díj: 6.000 Ft

Jelentkezési és befizetési határidő: 1994. június 27.

a drámapedagógiai kurzusokkal kapcsolatban bővebb felvilágosítás kérhető Rák Mónikától a 212-5504-es és a 212-0803-as telefonszámokon.

Pályázati úton nyert támogatás esetén a részvételi díjak csökkenhetnek.

Ára: 100,— Ft

## A tartalomból

Magyar-Osztrák szerződés.....	2
Gabnai Katalin: A találkozás tanítása.....	3
Felszállópálya avagy mit tanulnak Gabnai Katalin drámatanárai a főiskolán?..... (Trencsényi Imre)	6
<b>Elmélet</b>	
Ann M. Shaw: A gyermek és az improvizatív dráma kapcsolata.....	7
Mérei Ferenc: Szociodráma, pszichodráma, szeregyakorlatok.....	11
<b>Az óvodás korúak játékaról</b>	
Hogyan játsszunk gyermekeinkkel és mikor ne?.....	16
Brian és Sherley-Smith könyve 7. 8. fejezetének ismertetése.....	16
Debreczeni Tibor: A drámapedagógia és az óvodai nevelés.....	20
<b>Foglalkozás-leírások</b>	
Pauska Lajosné: Hogyan tartok magyarórát drámapedagógusként..... (Tünődés)	26
Sz. Pintér Rozália: Mesterek szigete..... (Komplex foglalkozás 3. 4. osztályosoknak)	27
Debreczeni Tibor: Drámajáték és a művészeti nevelés..... — Szakmunkástanulók olvasótáborában —	30
<b>Találkozások</b> .....	34

### Új drámapedagógiai könyv jelenik meg júniusban Debreczeni Tibor: Drámaórák

A könyvről ezt írja Gabnai Katalin: „Az oktató dráma hazai gyökérre való ojtása”. Egy másik szakvéleményező ekként nyilatkozik: „A szerző a drámapedagógiát adaptálja korunk magyar viszonyaira”, majd így rolytatja: „Munkájának külön értéke, hogy a kellő elméleti megalapozottság mellett a pedagógiai gyakorlat közvetlen tapasztalataira épül. A foglalkozás-leírások arról a kivételes pedagógiai felkészültségről és tehetségről vallanak, amelyeket egyaránt sikeresen tud kamatoztatni kisiskolások, a kamaszok nevelésében, valamint a tanítóképzősök oktatásában.”

A kötetet a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola közös kiadásban jeleníti meg. Előrendelést az említett helyeken. Ára kb. 300,— Ft.

#### DPM DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN

A szerkesztőség címe:  
1922 Budapest, Corvin tér 8. Pf. 15.  
Tel.: 201-4207 vagy 201-7324  
Megjelenik évente kétszer,  
májusban és novemberben  
A Magyar Drámapedagógiai Társaság  
lapja

Készült a DIAPRINT Kft. nyomdájában  
F. v.: Werderits Tamás

Csekk számlaszámunk, 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