

TÁJÉKOZTATÁS

Az alábbi szövegezésű levelet küldtük el a pedagógiai intézetek, tanító- és tanárképző főiskolák, művelődési központok vezetőinek.

Tisztelt Intézményvezető!
Kedves Kolléga!

A Magyar Drámapedagógiai Társasát segítséget szeretne nyújtani minden olyan intézménynek és szervezetnek, amely valamilyen formában foglalkozik dramatikus neveléssel, drámajátékkal, vagy érdeklődik eziránt.

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium 3/1993. (II.2.) sz. rendelete lehetővé tette drámajátékvezetői szakvégtetés megszerzését, és a vizsgáztatás jogával a Társaságot ruházta fel. Ilyen vizsgáztatás általában minimum 120 órás tanfolyamok záróaktusaként folyik.

A rendelet megjelenése óta eltelt másfél év alatt közel 200 kollégánk szerzett drámajátékvezetésre jogosító bizonyítványt.

Szeretnénk tudatni mindazokkal, akiket érint, hogy Társaságunk, mely a drámapedagógusképzés és a Magyarországon folyó drámapedagógiai tevékenység színvonalának biztosítására és szakmai védelmére jött létre, kizárólag azoknak a drámajáték-vezetőknek a munkájáért vállal szakmai felelősséget, akik a fent megnevezett rendelet alapján, a Társaság által kidolgozott követelményrendszer szerint, a Társaság vizsgabizottsága előtt tettek vizsgát, s erről bizonyítványuk van.

Ennek birtokában a drámajáték-vezetők a drámajáték eszközrendszerét alkalmazhatják saját oktató-nevelő munkájukban, illetve oktatási és művelődési intézményekben drámajáték-foglalkozásokat (szakkör, játszóház, dráma-nap stb.) vezethetnek.

Amennyiben felnőttek (pedagógusok, óvónők, gondozónők, animátorok) számára rendezendő drámapedagógiai tanfolyam szervezése iránt jelentkezik igény, a tanfolyamvezető személyének egyeztetésében a Magyar Drámapedagógiai Társaság készsággel áll a szervezők rendelkezésére.

Budapest, 1994. október 31.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság
Oktatási Bizottsága nevében:

Debreczeni Tibor
a Társaság elnöke

Gabnai Katalin
az Oktatási Bizottság elnöke

Falvy Károly

Népi gyermekjátékaink és a fejlesztő pedagógia

Hagyományos gyermekjátékaink a mai napig nem érdemelték ki sem a társadalom-, irodalom-, nyelvészettudományok, sem a pszichológia, sem a neveléstudomány elmélyült érdeklődését. Sajátos emlékeiket kizárólag a nyelvészet-, néprajztudomány rögzítette és jelentősebb részüket, mint emlékművet publikálta is.

A nevezett tudományágak büne azért is égbekiáltó, mert a neveléstudomány munkatársának Kiss Áronnak a „dicsőségét” a néprajztudomány magáénak érzi, a többi érdekelt pedig mindezt, a neveléstudománnyal együtt, nem érzi magáénak. Groteszk tüköre tehát a fenti tudományágak mindegyikének, hogy e témakör mai napig leghíresebb és legteljesebb gyűjteményét nem az összefüggéseket leginkább áttekinthető képes néprajztudomány, hanem a nevelésügy egyik kiválósága: Kiss Áron szorgalmazta, gyűjtötte, szerkesztette és adta közre már több, mint száz évvel ezelőtt 1891-ben. Bár gyűjtő tevékenységének számos említésre méltó folytatója akadt, művének értékét nem az említett szakágak emelték tudományos rangra, hanem a zenetudomány, Bartók, Kodály és munkatársaik közreműködésével. Százestendő óta az érintett legfontosabb tudományágak egyike sem tette meg a kívánatos lépéseket az összegyűjtött óriási nevelési tapasztalatokat magába foglaló játékgyűjtemények értelmezése és felhasználása érdekében. Pedig Kiss Áron és követői e nagyértékű nemzeti kincs összegyűjtését éppen emiatt szervezték meg, és a magyar nevelésügy hasznosítása számára ezért mutatták fel. Kiss Áron gyakorló nevelőként mindehhez a kor színvonalán álló külön „Játéktanító Vezérkönyvet” is írt.

Ebben az évben ünnepeljük e kötet megjelenésének százéves évfordulóját.

Tiszteletünk és megemlékezésünk jeléül idézzük fel az ebben megfogalmazott gondolatait és célkitűzéseit: „Az iskola a nevelés természete szerint nemcsak a lélekkel, de a testtel is tartoznék foglalkozni. Ma azonban úgy áll a dolog, hogy a szellemi neveléssel túlságba is mentünk, míg a testi neveléssel nagyon hátra vagyunk. Ezért a sok panasz a túlterhelés miatt. Úgy vagyunk, mint mikor a gözparipa után két annyi kocsit akaszt a gépész, mint amennyit az megbír. Ezt ma már belátja mindenki. A bajt azonban csak felismertük, de segíteni nem tudunk rajta. Mindenik szüle büszke rá, ha épkezláb gyermeke van, de hogy meg is tartsa ilyennek, arra furcsa következtetéssel sajnálja az időt. Az ismeretek ugyanis megszorodtak, s az a küzdelem, melyet a megélhetésért folytatunk, kényszerít bennünket, hogy fegyvertárunkat egyre-másra szaporítsuk... A neveléstudomány a módszer fejlesztésével éveket takaríthat meg a tanulás számára, de bármilyen óriási haladást teygen is, a túlterhelést csak akkor szüntetheti meg, ha a nagyobb teher megbírására képessé teszi a gyermeket... a testi erőt kell fejleszteni, a testet kell alkalmassá tenni arra, hogy a nagyobb testi-lelki erőfeszítéseket megbírja”.

Úgy tűnik, a társtudományok átengedték a terepet a néprajztudománynak, s elintéztnek vélték a teendőket e tudományág méhecske-szorgosságának további gyűj-

tető és leíró tevékenységével, játékszervező törekvéseivel.

Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a néprajztudomány kutatói Borsai Ilonkával, Lajos Árpáddal, Igaz Máriával, Együd Árpáddal, Haider Edittel, Györgyi Erzsébettel és sokan másokkal együtt erőfeszítéseket tettek népi hagyományaink életben tartására. A Kodályi tekintély-háttér azonban ezt a törekvést csak az óvodai körülmények között (Forrai Katalin révén) és az iskolán kívül tudta biztosítani. Burka Endre is, mint az elmúlt évtizedekben a testi nevelés egyik meghatározó személyisége, teljesen tisztában volt e hagyományos játékok nagy nevelő-, fejlesztő képességével. Mégis írásaiban csak periférikusan foglalkozik e játékokkal. Nem véletlenül. Népi játékaink legélesebb „nemzeti ellentáborát” — eléggé el nem ítélt módon éppen a testnevelés iskolai irányítói között kell keressük...

Múltunkkal éppen úgy együtt élünk, mint a jövőnkkel. Ezt az alapvető körülményt a néprajz és más tudományágaknak, valamint a nevelés-ügynek is tudomásul kell vennie.

Sőt még mást is, amit a legfrissebb kutatások mutatnak. Hámori József Kossuth díjas agybiológusunk Ornstein amerikai pszichológus megállapításait idézi: „Szerinte a nyugati kultúra túlságosan balféltke centrikus, amennyiben túl nagy súlyt helyez a nyelvre és a logikus („ésszerű”) gondolkodásra. Ez viszont azt eredményezi, hogy a nyugati ember intellektuális képzése során túlhangsúlyozott az elemzés szükségessége, aminek egyenes következménye, hogy az egész, illetve a tényleges problémamegoldás helyett sokszor egymáshoz nem is kapcsolódó résztöredékek vizsgálatára fecsérli a rendelkezésre álló energiákat... A keleti (ázsiai) kultúrában sokkal nagyobb súlyt kap — Ornstein szerint — a jobb féltke intelligenciája, ami a nyugati racionális, technológiai gondolkodásával szemben inkább intuitív, meditatív, misztikus és — nyugati mércével — sokszor tűnik irracionálisnak.” Ezeket a különbségeket a japán példával illusztrálja, akik túltettek nyugati „mestereiken”. „Emellett továbbra is megtartották a jobbféltkés gondolkodás olyan előnyeit, mint az intuíción, a környezettel való szoros, kölcsönös kapcsolat (fejlett vizuális kultúra, filozófiailag bizonyos egészséges irracionális és a meditatív készség...” Hámori füzi hozzá: „ahogyan a japánok a kétféle gondolkodásmód között egészséges egyensúlyt tudtak kialakítani a balféltkés gondolkodás intézményes fejlesztése útján, ugyanúgy a nyugati kultúrának is több súlyt kellene fektetni (s így a miénknek is, — szerző megj.) a jobbféltkés képességek fejlesztésére”.

A népi gyermekjátékok szövegeinek a költői képek meghatározó tulajdonsága a többértelműség. A kínai ezért mondja, hogy „egy jó kép többet ér, mint tízezer szó”. A keleti kultúránkban eredően származik nyelvünk óriási képalkotó tulajdonsága, sajátossága. Innen van e játékok rendkívüli szerepe a gyermek jobbagyféltkés fejlesztésének lehetőségeiben, amiben ugyanakkor nem azonosak a sportjátékokkal, melyek sokkal inkább a

balagyfélétekés működést kívánók. Nem beszélve arról, hogy a sportjátékok nem is ennek az életkornak a játéka. Az agybiológus is ezért hangsúlyozta a jobbagyfélétekés fejlesztés fontosságát.

E népi „fejlesztési pedagógia” következményeiből származik, hogy a gyermek már kicsiny korban a neki megfelelő képi színvonalon és értelmezésben a körülötte lévő világ, a nagy természet működéséből tanul el alapvető összefüggéseket, ritmikus, a későbbiekben is könnyen előhívható formában. Ezekre csak később lesz szüksége, amikor már nem lesz ideje ennek a megtanulására. Ekkor már a megtanult ismeretek összefüggéseinek a feldolgozásával, elmélyítésével kell töltse az időt.

Ezzel elérkeztünk a „népi fejlesztő pedagógia” alapkonceptiójához, amire már *Losonczy István* is rájött 1770-ben *Nagykörösön*. Ekkor jelentette meg *Hármas Kis Tükör* című iskoláskönyvét, mely példátlan módon legalább egy évszázadon át versbe szedve tanította meg a gyermekeket a legfontosabb ismeretekre is. A híres, máig példaképként emlegetett nagyműveltségű reformnemdédék ezen az iskoláskönyvön nőtt fel szerzte az országban. Az elmúlt évtizedekben pedig odáig jutottunk, hogy gyermekeink még a minimálisan kötelező versismertekkel sem rendelkeznek, tempótlanul beszélnek, gyenge, gyakorlatlan a memóriájuk stb.

E gondolattal vissza is kanyarodunk az írásunk elején idézett kissároni gondolatokhoz, népi gyermekjátékaink mozgáskultúrájához. Ezek négy különböző életfeltétel játékos gyakorlását teszik lehetővé:

1. Az erőérzet kiművelését,
2. A térbeli mozgáshoz szükséges egyensúlyérzék ki-gyakorlását,
3. Az időritmus ösztönös és tudatos érzetének elsajátítását,
4. Az alkotó készségek kifejlesztéséhez szükséges képzelőerő és érzelmi élet elősegítését.

1. Az erőérzet

A fizikai erőérzet valamilyen formában mindig mérhető. Csak racionális gondolkodásunk a mennyiség-érzékeltést túlhangsúlyozó képzeleti teremteték meg a minden téren eluralkodott teljesítmény-szemléletet.

A nyugati és a keleti kultúrák között az emberi erőérzet fontosságának megítélésében, különösen napjainkra, fontos ellentét kialakulása figyelhető meg. Az általuk gerjesztett ipari forradalom jóléti társadalmakat hozott létre, és ezzel együtt fizikai erőnlétet nem kívánó kényelmes életmódot. Hasonló ipari fellendülés indult meg a keleti kultúrák országaiban is, de ezek felfutása lényegesen gyorsabb és tartósnak is ígérkezik. A felgyorsulás sikerének hátterében és tartós folyamatában eddig senki nem vizsgálta a keleti életforma és az abban található sajátos erőérzet-filozófia (pl. yoga, küzdőjátékok széleskörű elterjedtsége stb.) jelentőségét.

A hazai gyakorlatban az erőérzet általánosan alacsony színvonala igen szomorú képet mutat. A katonai szolgálatra alkalmatlan ifjúság 1975-ös 35%-os hihetetlenül magas részarányának mai, 20 évvel későbbben további 10%-os, jelenleg 45% körüli állapotával jellemezhető. Ezzel áll szemben a népességünk szűk rétegét kitevő „élsportolónak” aránytalanul magas, kiváló sportteljesítménye. A szembetűnő ellentét vizsgálata összefüggéseinek, következményeinek elemzése máig nem történt meg. Ma már az iskolában „testkultúrát” tanítanak. A testi nevelés, erőgyűjtés, mozgékonyosság, játékoság,

együttműködés a harmadik testnevelési óra bevezetésével maradt az eddigiekben.

2. A térben mozgás elsajátítása

Az emberi test a földi gravitáció feltételei között alakult ki. Egész létezése az egyensúly állapotával a legszorosabb összefüggésben van. Biztonságos elsajátítására az élet első hét nyolc éve áll mindenki rendelkezésére.

Az egyensúly elsajátításában a járás központi szerepet játszik. A járás életkorral összefüggő kialakulása tudományos szintű ismeretekkel a mai napig nem megnyugtatóan rendezett. Gyermekjátékainkban ugyanakkor a biztonságos járás a meghatározó mozgás.

A járás három egyensúlyi helyzet ritmikus változtatása. Agyi irányítása és a mozgáskivitelezés az erőfeltételeknek és a nevelés igényeinek van alárendelve. Gyermekjátékainkban két fő eleme fordul elő: a lépés és annak sajátos változata, a *forgó lépés*. Az első 7-8 év mindenféle fejlesztő pedagógiája ezért a járással összefüggő egyensúlyérzet biztonságos rendezése körül kellene, hogy összpontosuljon, melyhez a járáson kívül más, de elsősorban ebbe az irányba ható erőfejlesztés és játékos mozgásérzetek csatlakoznak.

3. Az időritmus ösztönös és tudatos érzete

Az időritmus olyannyira összeforrott az emberi nyelv, azaz a beszéd-, mint közlési rendszerrel, hogy számos nyelv írott betűhangjai pl. a holdváltozás, vagy más hasonló ciklikus jelenség időritmusának felelnek meg. Hogyne felelne meg az idő ritmusa az olyan alapvető emberi mozgásnak, mint a járás? Gyermekjátékaink szinte kivétel nélkül...a járás 2/4-es ritmusát követik, ami egyben a helyes magyar beszéd egészséges tempója és szótagritmusa is. Fontos szerepet kap ebben az időritmus metrikussága, ami a Kodály-i koncepciót megvalósító Forrai Katalin óvodai ének-zene módszertanában az „egyenletes lüktetés” elnevezést kapta.

A helyes fejlesztő pedagógiának, mint a gyakorlat megmutatta, újabb és újabb hatékony módszerek után kell kutatnia. Ilyen hatékony módszernek bizonyult pl. a mozgáskutatás következő folyamata, melyet *Ritmikus mozgás-énekes játék* c. könyvem tapasztalatai alapján dolgoztam ki az egyenletes lüktetés mozgásérzetének elsajátításához: *a/ A gyermek erőteljes tapsolással (a saját, és nem a felnőtt tempójában) el kell sajátítsa biztonságosan a szövegritmusa és a tapsolás egységét. b/ Ezt követően hangsúlyos dobantó helyben járással át kell vinni a taps-érzetet a lábérzetre. (a gyermeknél ez agyi irányításfejlődési probléma). c/ Ennek a ritmikus járásnak a megérzése után lehet elindítani balra és nem jobbra! a körbenjárást, mint a társas együttműködés alapvető feltételét. Ennek a hangsúlyos járásnak a mondókaritmussal koordinált együttesége vezet el az ún. „egyenletes lüktetés” járásban megjelenő alakosságához. Mindezt kombinálni kell a folytatásban olyan mondóka-szövegekkel, melyekben a gyermek megérzi a négyegyedes, nyolcnyegyedes váltásokat a szótag- és a járás ritmus változataiban. Az ún. lánversekben (pl. a „fejnóta”) megtalálható a ritmikus mozgások gondolati megfelelője, melyek mint memóriafejlesztő készségek is működnek.*

4. Az alkotó készségek fejlődése

Ezek a készségek az agybiológiai kutatások szerint túlnyomórésztben az ún. „néma” vagy jobboldali félteke működésében találhatók meg. Sajátossága e félteke haté-

kony működésének az érzelmi indíttatás, ami nélkül eredeti, új gondolatokat megmozdító készségek nem indulnak meg. Nem hagyhatók figyelmen kívül a genetikai adottságok sem, de az érzelmi nevelés és érzelemmel telített környezet sokat nyújthat az alkotó készségek kibontakozásához.

Kodály zenei elképzeléseiben erre érzett rá. Sajnos az ő ráérzésével egyidőben, vagy méginkább ő előtte nem volt, aki a mozgás és a zene ritmikus együttességének a fontosságát érzékletesen és tapasztalatokkal is alátámasztva képviselte volna. Az egyénben megjelenő mozgás és koordinált zenei ritmus ugyanis rendet teremt a beszéd szórítmusának közlési folyamatában. A gyermeket ezzel gondolati fegyelemre neveli. Emellett és ezzel együtt megteremti a társas mozgás és viselkedés együttes lehetőségét, együttes tevékenységét. Mindennek a gyermek szocializációjában, azaz természetes, szerves közösségre nevelésében van rendkívüli jelentősége. Lehetőséget és módszert ad a nevelő nélküli önszerveződés és önirányítás optimális megoldásához.

Az érzelmi nevelésnek nem az egyetlen, de kétségtelenül igen hatásos módja, az énekes mozgásos játék. A képi látásmód fejlődésében számos más lehetőség is helyet kap: a mesevilág, az élő környezet állat és növényvilága, mely egyre inkább a képernyőn, és nem a valóság természeti élményén keresztül épül bele a gyermek érzelmi világába. Így nem más, mint konzerv eledel. Legyen bármilyen ízletes, sohasem közelíti meg a friss táplálék ízét, zamatát, élményét.

Az a világkép, ami a gyermek mese-, játék-, és mozgásvilágában még egységben jelenik meg, nem folytatódik az iskolában. Nincs aki ezt a világot átvezetné abba a folyamatba, abba a világképbe, amiben ma élünk. A legkorszerűbbnek tartott társadalmak üzleti és politikai körei pedig az utóbbi évtizedben figyelemre méltóan váltottak. David M. Lewis a Harvard egyetem tanára Millenium c. frissen megjelent impozáns kötetében az emberi kultúra örök egységére figyelmeztet.

A kétszeres Kossuth díjas geológus Szádeczky Kardos Elemér a mai tudományosság eredményeivel kísérte meg a nevelésben annyira nélkülözött korszerű világkép-egység megfogalmazását. „A jelenségek univerzális kapcsolódása címmel megjelent poszthumusz kötet felkeltette a nemzetközi tudományos világ érdeklődését.

A fejlesztő pedagógia a gyermek megszületésétől kezdve folyamatban gondolkodik. Mégis minden óvónó tudja, hogy gyermekre koncentrálo nevelési törekvései nem folytatódnak az iskolában.

Fejlesztő pedagógiáról, iskolai vonatkozásokban pedig csak akkor lehet beszélni, ha megteremtődnek a tanárcentrikus ismeretátadás helyett a gyermeki, ifjúi önszerveződés, önfejlesztés lehetőségei, készségei, módszerei, tapasztalatai.

Az óvodában folyik ma egyedül igazi nevelés. Időszerű lenne erről elgondolkozni.

A magyar drámapedagógia és a gyermekszínhátság két jelentős reformer személyiségét vesztette el az elmúlt esztendőben.

THÚROCZY GYÖRGYÖT

a kiváló nevelő-rendező, a Debreceni Alföld Színpad alapítóját, akinek egyik legutolsó műhelytanulmányát a DPM 5. számában tanulmányozhatta az olvasó.

SZEGI LÁSZLÓT

az ugyancsak debreceni rendező, társaságunk tagját, gyermekszínhátság fesztiválok humánus szakértőjét, rendezőképző tanfolyamok tanárát.

Hatásuk az, ami megőrzi őket, hatásuk, melyet nevelői kapcsolatban, rendezésekben, írásokban, személyes barátságokban gyakoroltak szűkebb és tágasabb környezetükre, tanítványaikra, munkatársaikra, szeretteikre, ránk.

Fájdalmas, hogy nincsenek.

Művészeti nevelés és a pedagógiai reformok

A szerző, az OKI munkatársa, a korábbi évtizedekben számos művészetpedagógiai tábort irányított és támogatott. 1991-ben az ALTERN füzetek (3)-ben Világkerék címmel kötetbe gyűjtött néhány művészeti táborról szóló leírást. A füzet elé írt bevezetőjét — kisebb rövidítéssel — azért közöljük, hogy olvasóinknak módjában legyen művelődéstörténeti környezetükben elhelyezni a magyar drámapedagógiai kísérleteket.

Művelődéstörténeti vázlat

A 70-es, 80-as évek avantgard törekvéseinek pedagógiai forrásvidék a századelővel életrekelte „reformpedagógiák” azon szárnya, melyet munkaiskolának, munkáltató iskolának, aktív iskolának nevez a neveléstörténet. Olyan pedagógiákról van tehát szó, melyek a tanulási folyamatot alkotófolyamatba rejtik. Úgy is mondhatnánk: közvetlenül funkcionálissá teszik a tanulást, a megszerzett tudás hasznosságának, érvényességének — idegen szóval: relevanciájának — közvetlen, szinte azonnali átélését a tanulás egyik legfontosabb elemévé avatják. E tevékenység szervezés lényegi filozófiája az, hogy a „dolog” létrehozása érdekében kell megtanulni tudásokat és technikákat (nem pedig az „oktatóiskola” elvont logikája szerint — úgy mond: „hitelbe” — azért, hogy „okosabbak legyünk”). Valójában a „dolog létrehozása” közben sajátítják el a tanulók — elsősorban gyerekek — a szóbanforgó tudásokat és technikákat. E pedagógiák szerint a funkció tehát (lehet) tanulás, ám a tevékenység maga nem az, hanem tárgyi cselekvés, legalábbis modellezi a tárgyi cselekvést. Időnként ráadásul nem is modellezi, hanem „in vivo” releváns társadalmi cselekvésként jelenik meg a tanulói tevékenység is, mondhatni munkaként. (Más szavakkal: teljesítményként, sikeres emberi kommunikációként, probléma-ügykonfliktus megoldásaként.)

A 70-es években alternatív pedagógiaként színrelépő hazai „szocialista nevelőiskola-munkaiskola” törekvései erre a teoretikus alapzatra épültek.

A praxis a termelőmunka esetében — ez köztudott — megannyi zsákutcát is megjárt. Ugyanekkor a tárgyi cselekvés értékvilága és eszközrendszere viszont a „művészeti nevelés — esztétikai cselekvés” egynemű közegében problémátlanul valósulhatott meg. (Ezt a tapasztalatot a munkaiskola nevelésfilozófiája elméleti síkon egyébként még alig elemelte.) Míg a szellemi munkának, humán szolgáltatásnak az „iskolai termelőmunkába” applikálása ellen a „nevelőiskola” hazai teoretikusai — némiképp doktrínájuk rabjaként — sokáig berzenkedtek, ezalatt valóságos sikerélményektől is biztatva mégiscsak beépítették a nevelési tevékenységek gyakorlati rendszerébe. Szakszerűen megőrizték ezenközben a tevékenységnek az esztétikumtól való meghatározottsága sajátosságait.

A művészeti alkotás mint tárgyi cselekvés, az objektivációban értelmét leelő esztétikai karakterű tevékenység régóta fontos eleme egy progresszív művészeti-esztétikai nevelésnek. Mondhatni nemcsak kiegészítője, de alternatívája az irodalomról, zenéről, művészetről szerzhető tudás „iskolás” megtanításának. A diákszínjáték, a kóruséneklés, együttes muzsikálás, az osztályterem s az iskola otthonosságát megteremtő belsőépítészeti-dekoratív gyakorlatok, iskolaujságok, olykor iskolai könyvki-

adás, kiállításrendezés, műfordítói és költői versenyek — újabban videoújságkészítés — mind-mind hagyományokban is gazdag reprezentánsai egy korszerű iskolai életnek. Ahol átgondolt pedagógia volt jelen az iskolában, ott nem ráaggatott — olykor tanárnak, diáknak nyűgként előírt — „extrák” voltak mindezek, hanem szervesen igazodtak nemcsak egy nevelési, hanem még egy (bár korszerűen felfogott) szakszerű tanítási-tanulási folyamatba is. Mondhatni „beépültek a tanmenetbe”. Tantervi követelmények teljesítéseként tervezték és regisztrálták őket akkor is, ha ezeket a foglalkozásokat nem az órák szigorú léggömbje, hanem a színház, a műterem, a zenekari próbaterem, az alkotóműhely hangulata, levegője jellemezte.

Hozzá tartozik az igazsághoz, hogy a hazai művészetpedagógiában kimutatható újabb térnyerése e felfogásnak nem állt feltétlenül összefüggésben a munkaiskola-teóriával — olykor legfeljebb alternatívitásuk jegyében találkoztak. Az persze tagadhatatlan, hogy hazai és kelet-európai megjelenésének legitimizációjához a „Német ideológia” idilli jövőképe a művészkedő szakmunkásról nagymértékben hozzájárult. Voltaképpen a marxizmus-reneszánsznak nevezett eszmeáramlat elegyedett itt a neofolklorizmus romantikus-nosztalgikus posztmodern üdvtanával — a kapcsolatok tényekkel igazolhatók. (Kérjük az olvasót, ne tekintse előbbi minősítéseket ironikusnak, legfeljebb annyiban, hogy a bevezető tanulmány szerzője, a gyűjtemény szerkesztője cselekvő részeseként a bemutatott törekvéseknek ifjúkora iránti rezignációját kísérel meg elpalástolni némi öniróniával.)

Az is igaz, hogy a legavantgardabb törekvések mind-egyikében az együttes alkotás, a közös cselekvés, a közös teljesítmény felértékelődése támogatást nyert a fenti kollektivistá eszmerendszerektől. Ugyanekkor — esztétikai teremtésről lévén szó — ritkán volt mindez személyiségellenes. Ez talán maradandó sikerének is egyik kulcsa.

Végezetül e gondolatkörben említjük, hogy — szakirodalmi tájékozódásunk szerint — nem is kizárólagosan kelet-európai, úgy mond szocialista pedagógiai programokban tört felszínre a 70-es években a reformpedagógia módszertani válasza (mert hiszen erről van szó): a projekt-módszer. (S persze — intenek erre a gyűjtemény lektorai — a forrásvidékek közt felismerni a „tapasztalati tanulás”, a „csoportmunka”, a „kooperatív tanulás” pedagógiai ideológiáját is attól függően, hogy „mely közeten melyik eszme tudott könnyebben átszivárogni”.)

Művészeti avantgard és neoavantgard

Hogy azonban a 70-es évekre szemmel láthatóan virágba borultak a komplex művészeti projektek, ahhoz a művészet struktúrájában lezajló változásokra is szükség

volt. Az avantgard új hullámában, hullámaiban igen jellegzetes a művészeti objektívációnak, a műtárgynak, a műalkotásnak profanizálódása, a „szentség” kétségbevonása. Ezzel összefüggésben nem is csak egy alternatív műtárgyfelfogás került a művészetben hangsúlyos helyre, hanem az alkotó folyamatnak is új értelmezése. Az improvizáció felértékelődése — nemcsak a dzsezz-ben, vagy a pop-rock ágazatokban, de képzőművészetben, olykor irodalomban is szembeszökő jelenség. Mint ahogy ellenkultúrából a kultúrába integrálódott az a művészmagatartás is, mely magát a folyamatot tekinti a művészeti objektívációnak. Elfogadottá vált a neoavantgard reprezentatív műfaja a performance vagy a happening. Szükségszerűen társult az improvizativitáshoz az interdiszciplinaritás, a komplexitás is.

Mind ezzel szoros összefüggésben értékelték fel az esztétikai cselekvés más, úgymond nem „produktív központú” formái is. Hazánkban ilyen művészeti programok testetöltése volt a táncmozgalom, a játszóházi tevékenység, és a „creativ drama” (majd később meghonosodott nevéen, drámajáték, drámapedagógia is).

A felsorolásból is kitűnik, hogy itt egyszerre voltak hazai „kitermelésű” művészeti divatok, és volt, egy „feuilletonpapi” import is (nem lebecsülendő adalék, hogy a „creativ drama” egyszerre származott közvetlenül Angliából, de legalább annyira cseh közvetítéssel is érkezett). Sinkó István szíves figyelemfelhívásából tudom, hogy Münchenben évek óta működik a PA (Pädagogische Aktion — pedagógiai kör), magam Párizsban figyelhettem meg a Pompidou Centrum animátorainak gyermekfoglalkozását: Kinek-kinek egy széket kellett „sajátjaként berendeznie”, vagy hullámpapírból megépítenie kunyhó-önmagát.

A felsorolásban észre kell venni azt is, hogy egyszerre voltak tradicionalista (populista) divatok, törekvések és egyszerre technicista (elitista) törekvések — gondoljunk az elektronikus művészeti akciók terjedésére. Hogy függetlenül megjelenési formájától, közös életművet termékként hozott létre, arról igen szépen tanúskodott a neofolklorista nemzedék, a „nomád nemzedék” egykorú önvallomása 1977-ből.

Archalkus minták

A kreatív kultúrhistoriai-művészeti-történelmi ismeretterjesztés hagyományainak ne lennének említésre méltó mélyebb rétegei? Dehogynem! Először is említsük az egykori híres kollégiumok iskoladrámáit. Azután például a jezsuita iskolák osztályainak felosztását, ahol a tanulók hosszú időre rómaiakká és punokká váltak. Vetélkedéseikben a két ókori nemzet harcát idézték. Az újkori „iskolai köztársaságok” őseinek, Martin Plata svájci intézményét (1761) tartja a neveléstörténet. Sajátos „kreatív projektnek” kell tekintenünk egyébként a néprajzi gyűjteményekből ismert alakoskodó játékokkal egybekötött népszokásokat is, ahol a házról házra járó gyerekek réges-régi események szereplőinek bőrébe bújtak a betlehemezés vagy a gergelyjárás idején (s játéuk egyszerre szolgálta a település mindennapi-ünnepi életét, s a saját „belenevelődésüket” — kulturális tanulásukat — is). Vagy csak egyszerűen katonásdit játszottak — hasonló funkciók rejtett kényszerének téve eleget —, mint Móra Ferenc Kuckó királyának pajtásai. A modern pedagógia kezdeményezései közül figyeljünk fel arra a tényre, hogy a János vitéz és a Toldi mindmáig — immár több mint egy évszázada! — szerepel a 10-11, illetve a 11-12 évesek tananyagában. A mindenkor tantervkészítők

szerint a gyerekek ebben az életkorban élnek meg igazán a tündérmese-világot és a lovagkört. Ebben a játékos azonosulásban látják az oktatási sikerek legfőbb forrását.

Hangsúlyosan kell szólnunk a 20-as, 30-as évek magyar reformiskoláinak törekvéseiről. Domokos László-né Újiskolájában különös hangsúlyt helyeztek arra, hogy a tanulók tanulmányaik során beleéljék magukat a tananyagban szereplő irodalmi, történelmi hősök szerepébe. Ennek a pedagógiai áramlatnak sajátos folytatása volt *Leveleki Eszter* bánki gyermeküdülője. Pipeclandot többen is ismerik a mai olvasók közül. Pipeclandon volt olyan nyaralási ciklus — mondják a visszaemlékezők —, amikor minden évben „más társadalmi korban” éltek a nyaraló gyerekek. Nyárról nyárra, korról korra haladtak.

A kultúrhistoriai játékok hagyományai között tartjuk számon a magyar úttörőmozgalom koalíciós első korszakát. Ez a korszak egybeesett az 1848/49-es szabadságharc centenáriumával. Mint köztudott, ekkor — a centenáriumi emlékezés jegyében — alakultak ki a mozgalomnak legfontosabb jelképei, utalásai az egykori hősök példájának „újrajátszására”. (Ezt a tradíciót egyébként a mai világban leginkább a *Rakó József* vezette „Magyarország Felfedezői” nevet viselő alternatív gyerekmozgalom őrzi.) A módszertani kincstárban kell számon tartanunk a cserkészletben felhalmozott játéktadíciókat, alighanem elsősorban a regösökét. (Nem véletlen, hogy mögötte a tradicionalizmust és a reformpedagógiát szintetizálni képes *Karácsony Sándort* találjuk!)

Két évtized a szakirodalom tükrében, s ami e tükörből (ezideig) kimaradt

A hetvenes években a korábban elemzett okok egybefonódása nyomán e törekvések felerősödtek az iskolai oktatásban és a közművelődésben is. Előbbiekben *Mezei Éváé* volt az úttörő szerep, aki az „alkotó dramaturgia” külföldi tapasztalatait ültette át történelemtanítási módszerek közé a Bogáncs utcai iskolában. Kísérleteiről beszámolt annak idején a Valóság hasábjain. A tapasztalatok jelentős mozzanatait az Országos Oktatástechnikai Központ kölcsönözhető videokazettán is rögzítette Szimulációs játékok a történelemtanításban című továbbképzési anyagában. Ez idő tájt kezdődött a képzőművész *Sinkó István* és a gazdaságtörténész *Rév István* izgalmas kísérlete a budapesti Városmajor utcában. A kísérletben a gyerekek világteremtő „nagyjátéka” eleinte öntudatlanul ismételte-teremtette újra az emberi társadalomfejlődés első nagy lépéseit. Ez volt a Kaktusz-sziget, a gyerekek történelem-filozófiai modelljátéka. Az iparművész *Szép Ilona* pedig a környezetjátékok tervezését készítette el — egy Robinzonád-játékban — a technika tantárgy továbbfejlesztésére. A szentlőrinci kísérleti iskola szelleme és programja — a *Gáspár László* nevével összefonódott teória — sokat segített abban, hogy *Gesztesy Zsuzsa* tevékenysége a komplex projektek irányában kibontakozzék, virágba boruljon.

A Fővárosi Pedagógiai Intézetnél 1974-ben megjelent Szabadidőmodellek című *Kereszty Zsuzsa* által szerkesztett kötetben olvasható a szerkesztő Tűzvirág-törzs című játéka. Ez az adalék arra utal, hogy a napköziotthonos klubmozgalom is érdeklődéssel tájékozódott a kreatív játékok, projektek iránt. *Tihanyi Katalinnak* Gyermekszemmel az ókor világában, *Pócze Gábornak* Beteg a tenger elnevezésű játéka már a Budapesti Művelődési Központ Gyermekfoglalkozások Budapesten című kiadványában jelentek meg 1981-ben. A nyári napköziből izgalmas indiánkalandot formálni — nos, a (legújabbkori)

elsőség itt — tudomásunk szerint — a hódmezővásárhelyieké. *Mónus Ferencné* gyermekkönyvtáros dolgozott ki terjesztésre érdemes tervezetet. A tábor programja 1981-ben az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat Visszajelzés című kötetében jelent meg (az indiánosdi sikeres, publikus változatait játszották *Harmath István* fotóriporterrel a budapesti Martinovics-hegyen, Gödöllőn, Salgótarjánban éveken át). Az említett kötetben olvasható *Makai Éva* játéka, a Csupaszem, mely a városi, honismereti portyák egyik szép példája.

A múzeumpedagógiai akciók (*Granasztói Szilvia*, *Mészáros Emőke*, *Csók Márta* és mások foglalkozásai), továbbá a *Kamarás Istvánhoz* és „homálybogozó” barátaival nevéhez fűződő olvasótáborok államalapítás-játékai mind itt említendők. A játszóházak mozgalma szerencsésen ötvözte a kézműves-népművelő mozgalom és a dramatikus játék legjobb törekvéseit. Ennek olvasható dokumentumai: *Békey Lászlóné* Művelődéstörténeti játszóház Nagykőrösön; *Balogh Beatrix* Várjátékok; valamint a Népművelési Intézet Játéka sorozat kiadványai. Figyelemreméltó dokumentumok a kecskeméti Szókraténusz kiadványai, nemkülönben újabban a Guzsalyas című folyóirat (kiadja a Budapesti Művelődési Központ). Ez utóbbi adta ki 1985-ben Játsszunk tábort címmel történelmi játékgyűjteményét. A Múzsák Könyvkiadó sorozata, a Kaptár nélkülözhetetlen segítség a játszóházásoknak — a magyar népművészettől az indiánosdiig.

A Tájak, Korok, Múzeumok mozgalma olyan különös ötvözete a kreatív kultúrhistoriai játéknak, hogy érdemes részletesebben szólni róla. A pecséteket gyűjtő, jelvénytípusos játék olyan sikereket ért el, hogy szervezőinek a közösségeket mozgósító, bonyolultabb játékformákat kellett kitalálni. Így született a Vándorkönyv-játék. Ennek során felelevenedtek a céhes iparosok évszázados vándorlási hagyományai.

A kultúrhistoriai komplex játéktábor iskolát teremtett. A 76-tól 83-ig ívelő csillebérci sorozat után Zánkán honfoglalás-, és reneszánsz tábor volt, szolnoki pedagógusok rendszeresen reneszánsztábort szerveznek — most már az ország különböző részein, a TKM-táborai egy-egy újabb korszakot választanak minden esetben, 1991-ben, a Széchenyi-bicentenáriumi ünnepén eljutottak a XIX. századig. A módszer irodalma gyarapodik, a programok terjednek. A tábori körülmények között — mi tagadás, kedvező feltételkörnyezetben — elsajátított módszertani kultúra átszivárog a tanév mindennapjaiba.

Ha a mozgalmi vagy közösségi keretekben megvalósuló történelmi játékok fellendülésének forrásait keressük, akkor ezek között megtaláljuk Bogáti Péter két, az ötvenes évek végén megjelent ifjúsági regényét is. Két ifjúsági regény, érdekes vidám olvasmány — egyben valószínűleg módszertani enciklopédia! A könyvek: Az ágasvári csata és A Hóvirág másodkormányosa jelenti. Számunkra különösen az utóbbi regény a fontos. Arról van szó, hogy három diákcsoport az iskola névadójának, Vörösmartynak a nyomába ered, és végigutazza a Balatont. Voltaképpen több napig tartó óriási akadályversenyen vesznek részt. Különböző titkos feladatot kapnak, és titokzatos jelenésekkel — betyárokkal, remetével, végvári katonával találkozhatnak. Tőlük kapják a soron következő utasításokat. (Ez utóbbiak persze mind a játék beavatottjai, nevelők és színészek áruhában.)

Ezt a játékot kísérte meg újrajátszani 1963-ban a 3362. sz. Petőfi Sándor úttörőcsapat szigligeti táborában. Az éjjeli riadó után betyárok „rabolták el” a gyere-

ketek, majd mikor látták, hogy „csak diák urak”, jóvátelül „körbekísérték” őket a Balaton történelmi vidékein. Szinte ugyanebben az időben játszottak hasonló módon a 10. sz. József Attila regőscsapatban, a Központi Úttörőegyettes mozgalmi programjain. E játékok időtálló legjava nyomtatásban is megjelent (az Úttörőünnepély, a Játéksarok, az Ünnepigéző című kötetekben), javítani igyekezték az iskolai ünnepélyek módszertani kultúráját is. Az 1848-at idéző improvizatív-kreatív játékok korabeli megvalósítói közül idézzük fel a XII. kerületi Esze Tamás Otthont.

(Megjegyzem, hogy a játérendszer hasonló felfogását volt módomban megismerni és játszani 1986-ban a dániai Vordingborgban, az II. Európai Gyermekszínhátszó Találkozó nemzetközi csapatával. Minden bizonnyal közös pedagógiai forrásvidékről van szó ezúttal is.)

Mint említettem, a csillebérci művészeti táborokban 1976-tól egészen bonyolult játékrendszerek, mondhatni, kísérleti kipróbálására is sor került. Tudomásom szerint, ez a megoldáseggyüttes eredeti hozzájárulásnak tekinthető a módszertani kultúra e családjához. A táborozás egész ideje a tábor egész tere egy, a program szellemiségét idéző keretjáték alapjává válik, e játék szigorú dramaturgiája sodorja az eseményeket, a projekt közepontjában valamely objektum-objektíváció közös megteremtése áll. E cél — visszafelé — értelmet ad az apró, akár egyéni részeselekvéseknek is.

Emlékezetes „akadályversenyt” rendeztek 1976-ban az I. országos népművészeti táborban (Az üveghegyen is túl címmel megjelent a hivatkozott Játéksarokban). A játékos vándorúton a csoport legfiatalabb tagjának, a „legkisebb fiúnak” vezetésével a gyerekeknek próbát kell tenni, hogy kiszabadíthassák a sárkány fogságába esett királylányt.

A csillebérci táborok legtöbbször a népművészet képviselői múltba kalandoztak, a Fialatok Népművészeti Stúdiójának lelkes fiataljai, Sebőék, Vidákék, Landgráf Kataék, Zsurávszkyék mellett sikerült János Sándort is a szakvezetők között tudni. A résztvevő pedagógusok felkészítésében Andrásfalvy Bertalan is részt vett. A játék egyre bonyolultabbá vált, a táboridő „kerék egy eszten-dőt” jelképezett, a tábor terei pedig a haza jeles tájegységeit. Az 1978-as népművészeti tábor „szerepjátszó akadályversenye” Németh Imrének Reguly Antalról szóló regényét rekonstruálta. Az ősi szó nyomában címmel jelent meg a Játéksarokban. A játékban a gyerekek legjobban a medveüppen és a táltoz jelenését kedvelték.

1979-ben játékaikban a jövő nagyvárosaiban és orbázisain jártak a táborozók. Képzletben megalkották egy XXI. századi állam alkotmányos rendjét. A kifejező eszközök, technikák közt megjelent a film is — Takács Vera irányította ezt az altábort, Szika Filmvárosát.

1983-ban pedig ókori attikai városállamokká alakultak a csillebérci altáborok, a táborozó úttörők pedig elképzelt nevű, társadalmi szerepű és foglalkozású görög polgárokká. A csillebérci művészeti táborok játékaiknak csaknem teljes gyűjteménye megjelent a Kalandozások múltban és jövőben, illetve a Korok, évszázadok, kalandok című kiadványokban (mindkettőt az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat adta ki), a görög tábor teljes anyagát *Váradi István és Trencsényi László* szerkesztésében a Tankönyvkiadó adta ki (Ókori görögök — mai gyerekek címmel).

A népművészeti táborokról szóló gyűjtemény igen fontos, elméletileg is jelentős tanulmányt közölt. *Zelnik*

Józsefnek A cselekvés játékos lehetőségei című írása szélesebb összefüggésben mutatja ki a játék, az alkotás és a kultúra elsajátítás kapcsolatát. A népművészeti típusú projektek a tárgyi cselekvés, a kézműves tevékenység fontosságát igazolták, szinte kopernikuszi fordulatot hoztak a „kultúraközvetítésben” — egyébként, korántsem maradtak a „manuális tevékenység” korlátai között, a kultúra egészéhez nyitottak ablakot — gyerekek számára különösen kitártat!

A csillebérci kezdeményezéseket később az ún. Kazinczy-táborok és a szegedi Kincskereső-táborok is folytatták (utóbbiak tapasztalatait az Ünnepigéző című műsorfüzet és a Kincskereső táborvezető kézen című kiadvány rögzítette.)

A történeti helyzetjátékokat illető áttekintésünk nem lenne teljes, ha az ifjúsági irodalom olyan alkotása-it nem említenénk, melyekben — a gondolat játékként — napjaink hőse más korok világába is eljut. Az „Egy Jenki Arthur király udvarában” műfajt teremtett. Nap-

jaink magyar iskolásgyermekei leginkább Varga Katalin regényét, a Micsoda esztendőt ismerhetik. A történetbeli Fakanál őr az ötödikes történelemanyagba foglalt kultúrákban kalandozik.

A történeti játékok gazdag gyűjteményét 1986-ban adta ki az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. A már említett csillebérci táborok anyagai mellett a kötetben volt újraolvasható Mezei Éva „korszaknyitó” tanulmánya, itt jelent meg először Sinkó István—Rév István Kaktusz-szigete is...

Ezen olykor szórványos, többnyire rossznyilvánosságú kezdeményezések mégiscsak utat törtek a mindennapi iskolákban is némi alternatívitásnak. A pedagógusszakma legjavát nyitottá tették a projekt-módszer és rokonai iránt. Az egykori táborvezetőket ma megtalálni „profi” alternatív mozgalmakban, legyen az Freinet-pedagógia, legyen saját élményű tanulás, legyen drámapedagógia...

MÓDSZEREK

Michel Fustier

A kreativitás gyakorlata — Könyvismertetés és szemelvények —

A KÖNYVRŐL

A szerző Párizsban jelentette meg művét 1976-ban. Könyvét az író csoportvezetőknek és csoportszervezőknek, valamint pszichológusoknak szánta. Akkor, amikor évekkel ezelőtt lefordítottuk ezt a könyvet, úgy véltük, hogy hasznosan forgathatják a benne rejlő gyakorlatokat drámapedagógusaink is, azok elsőként, akik nagyobb diákokkal és felnőttekkel foglalkoznak.

A kreativitást a szerző, ahogy bevezetőjében írja úgy tekinti, mint a személyiség kiteljesedését segítő szellemi tréninget, mentális gimnasztikát, mely által alkalmazhatjuk magunkat arra, hogy hajlékonyan alkalmazzuk ismereteinket, hogy javítsunk kapcsolatainkon és képessé váljunk az eredetiségre. A kreativitás fejlesztésével tehát pedagógiai és mentálhigiéniai problémák megoldását segíthetjük elő.

Másfelől — írja a szerző — a kreativitás problémamegoldó tevékenység, olyan gyakorlatsor, amelynek segítségével a társadalom szociális, kulturális, gazdasági megújuló képességét is fejleszthetjük. E tekintetben a kreativitás az invenció megszerzésének metodikájához is kapcsolódik.

A kreativitás kibontakozásának több rendbeli gátjáról is beszél Fustier: ezek a ránk örökölt hagyományok, amelyeknek nem mindegyike jó; a hatalommá nőtt személyiségek; az intellektuális divatok, melyek a konformizmus nyomában fejtik ki agresszív befolyásoló tevékenységüket; a nevelés beidegződései, ennek nyomán a szokás hatalma; az Én-nek — személyiséglélektani okok alapján a változással való szembenállása; az ész mint a kreativitás akadálya.

A szerző nagy súlyt helyez az invencióra. A kreatív módszerekkel véli fejleszteni az invenciót, mégpedig az analóg módszerrel, az ellentétes módszerrel és a aleotórikus módszerrel.

Hogy ezek a képességek kialakuljanak, folyamatos tréningre van szükség. A tréningeket mindig csoportban

képzeli el. Véleménye szerint addig nem lehet elkezdni a kreatív gyakorlatokkal való foglalkozást, míg a csoporton belül létre nem jön az az állapot, amelyben a véletlenül összeverődött tagok már érzelmi biztonságban nem érzik magukat. Ismerni kell a másikat, illetve magunkat. Azonos „érzelmi mikroklimára” van szükség. Hogy ez bekövetkezzék, kommunikációs, interakciós gyakorlatokat ajánl. Ezek többé-kevésbé megegyeznek azokkal a pszichológiai alapozottságú gyakorlatokkal, melyeket a drámapedagógusok Magyarországon is alkalmaznak, s melyek a különféle játékkönyvekben olvashatóak is.

A továbbiak során kreatív gyakorlatokat közöl.

A világ megismerése. E címszó alá tartozó gyakorlatokkal az a célja, hogy fejlessze a realitás érzéket, főlhívja a figyelmet az oksági kapcsolatokra és azok következményeire. Tanuljunk meg kérdezni és újrakérdezni, a beidegződéseket legyőzni és új összefüggéseket keresni.

Az átalakítás képessége fejlesztésének érdekében külön fejezetet szentel az analógiás, ellentétes- és az aleotórikus módszereknek. Ezekben belül fontosnak tartja, hogy kialakuljon a kétségbevonás képessége, az adaptációs készség, gyors reagálás a váratlan helyzetekre, az absztrakciós képesség, hogy a különöstől eljusson az általánosig.

Mi most a világ megismerése fejezetből közlünk néhány gyakorlatot. Ezek mind olyanok, amelyek jól illeszkednek személyiségfejlesztő koncepciónkba, s amelyek ismerős drámapedagógiai mozzanatok is tartalmaznak. Én magam az itt közölteket gyakorlatban kipróbáltam pedagógus tanfolyamon és középsiskolás korú diákok körében.

A könyvet a tragikusan elhunyt Rácz Katalin fordította.

(Debreczeni)

GYAKORLATOK

1. A Mars-lakó

Emlékezzünk vissza azokra a kérdésekre, amelyeket gyermekként tettünk fel a csodálkozó és kétségbeesett felnőtteknek: miért nem négykézláb járunk? A fű miért zöld? Miért vannak fiúk és lányok? Miért kell mosakodni? Miért vannak háborúk? A papa miért eszik, hiszen már megnőtt?...

Ma már annyira hozzászoktunk az erőviszonyok uralta abszurd helyzetekhez, hogy képtelenek vagyunk föltenni az alapkérdéseket, amelyek fényében másként látnánk és tudomást vennénk relativitásukról.

Hogy megújítsuk szemhatárunkat, szükségünk van a távolságtartásra, arra, hogy idegenné váljunk és a gyermek, a perzsa vagy a Mars-lakó elfogulatlan és naiv tekintetével vizsgáljuk vállalatunkat, városunkat, termékeinket. Mondják, hogy a holdról nézve földünk más dimenziókat kap, és a világűr mintegy a második tudat megjelenése. Legyünk csak egy kicsit is holdközponatúak!

Ez a célja az alábbi gyakorlatnak. Többféleképpen lehet csinálni: kollektíve tesszük fel a megadott jelenségre a miért kérdést és próbálunk válaszolni; kettes-hármas csoportokban valaki eljátssza a frissen érkezett Mars-lakót és magyarázatot kér a többiektől, miért olyanok a dolgok, amilyenek és hogyan tudnak beilleszkedni a földi létbe.

Járja körül kritikusan az alábbi tárgyakat:

ház, vonat, zongora, felmondólevél, családi étkezés, város, család nemzetközi pénzrendszer, energiatermelés, társadalmi hierarchia, iskola, diplomák, kultúra, magánvállalkozás, a tisztviselők státusa, bank...

Tegyük fel a miért kérdést:

Induljunk ki egy adott szituációból, szokásos helyzetből. És kérdezzük: miért? (Miért autón jár? Miért nézi a tévét? Miért családi körben étkezik? stb.). Ha az illető válaszolt, kérdezzük rá a magyarázatra és így tovább. Igen gyorsan eljutunk az általában elhanyagolt alapigazságokig. Végigkérdezhetjük a csoport minden tagját egy mértel.

Észre fogjuk venni, hogy a magyarázatok nem teljese-
sek: minden kérdésre sok különböző válasz adható, amelyek mind egy újabb miért-et szülnek. Azt is észre fogjuk venni, hogy lesznek kongó válaszok, de menetközben rengeteg olyan probléma fog fölvetődni, amelyekre vissza lehet térni. Az a lényeg, hogy ne érjük be panel-válaszokkal.

2. Szuette gerendák

„Anélkül, hogy tudnánk róla, magatartásunkat meghatározzák azok a morális, mentális és biológiai szokások, amelyeket gyerekkorunkban vagy serdülőkorunkban sajátítottunk el vagy amelyeket a milió, a kultúra és a civilizáció örökített ránk.” Ezeket a szokásokat a történelem formálta, hogy meghatározott társadalmi közegben a körülhatárolt szükségleteknek megfeleljenek. De a szükségletek fejlődtek vagy eltűntek, a szokások viszont maradtak, és ma már előfordul, hogy bénítják tevékenységünket: nincs lehetőségünk disztingválni, sem bátorságunk elszakadni tőlük.

Tessék néhány példa: XIV. Lajos és Napoleon centralizációja (amely maga után vonta a lakosság felelősségcsökkenését); étkezési szokásaink; munkarend; a nem-decimális mértékegységek, földmagántulajdon (ki-egyensúlyozott urbanizációs akadály); vámhatárok; pénzrendszer; kötelező katonai szolgálat (zászlóaljakkal harcoló korszak öröksége).

Gyakorlat

Írjunk le olyan múltban keletkezett egyszerű vagy komplex helyzeteket, szokásokat, törvényeket, magatartásokat, amelyeknek megléte a jelenben vagy a közeljövőben károsnak látszik

szakmai területen
családi életben
politikában
iskolaügyben
gazdasági életben
vallás területén
erkölcsi téren
társadalmi vetületben
művészi vonatkozásban stb.

Ha ez a gyakorlat nehéznek tűnik, vigyenek bele valamilyen rendszert. Pl. vizsgálják meg minden területre vonatkozva, mi a helyzet a gyerekekkel, a felnőttekkel, a nőekkel, a férfiakkal, a serdülőkkel, az aggastyánokkal...

3. Az érzelmi motiváció tanulmányozása

A legtöbb esetben a tárgyak felhasználhatósága érdekel bennünket. De ne felejtjük el, hogy a tárgyaknak érzelmi funkciójuk is van. A minket körülvevő világ telve van jelentéssel; mintegy selyemgubót képez körülöttünk, amelynek belsejében biztonságban vagyunk. Amikor gazdasági természetű döntést hozunk, az épp annyira érinti a felhasználhatóságot, mint a vele járó társadalmi és személyi vonatkozásokat. Autóink, szemüvegünk, újságunk, lakásunk, nyakkendőnk, karóránk számunkra olyanok, mint a háziállatok, szeretjük jelenlétüket, másoknak viszont rólunk tanúskodnak vagy arról, amilyen-
né szeretnénk válni.

Bárkik legyünk is, egyszerre vagyunk a pult két oldalán: termelőként besorolva valamilyen módon a társadalmi közegbe, még ha nincs is közvetlen kontaktusunk a fogyasztóval; és fogyasztóként, mert úgy tartjuk fenn magunkat, hogy megszerezzük mindazt, amit a társadalom lehetővé tesz. Akár egyik, akár másik esetben, alapvető kérdést kell elemzés alá vennünk.

A gyakorlatot közösen végezzük. A résztvevők járják körül lehetőleg az összes motivációját egy tárgy megvásárlásának vagy egy szolgáltatás igénybevételének.

Gyakorlat

Mi motiválja

egy újság, egy tranzistoros rádió, egy robogó, egy könyv, egy látcső, egy filmfelvevő, egy gépkocsi megvásárlását; a vakáció módjának, egy régi bútornak, egy külföldi útnak a kiválasztását stb.

4. Távolságtartás

Többnyire olyan szituációk rabjai vagyunk, amelyeket a legkonvencionálisabban érzünk át: a szomorú események levernek bennünket, a vidámak felderítenek, a drámáiak nagy hatással vannak ránk... és ez így normális. De kíséreljük meg, hogy kívül helyezkedünk a konvenciókon és próbáljuk meg, hogy ne legyen közünk azokhoz az érzésekhez, amelyeket a társadalmi hagyományok és neveltetésünk következtében éreznünk kellene. Szándékosan vállaljunk egy inadekvát hangnemet, „távolságtartást”. A humor mindig is lényeges jellemzője volt az alkotónak. Új szemmel kell néznünk a világot.

A következő gyakorlat a színész helyzetébe állít minket, amikor hirtelen félbeszakítva játékát elmagyarázza a közönségnek, az általa alakított figura miért emelte égné a kezét és miért kezdett nevetni. Így jutunk el ahhoz, hogy egyre jobban uralkodjunk bénító érzelmeinken.

Csoportosan is előkészíthetjük a gyakorlatot, de mivel lényege szerint erősen irodalmi jellegű, választékos egyéni kifejezésig kell eljutnunk, különösen az iskolákban. Az irodalomban rengeteg jellemző példát találhatunk.

Gyakorlat

Az A-listáról válasszunk ki egy eseményt és mondassuk el a B-listáról sorshúzással választott módon.

A

Baleset, melynek következtében valaki elveszítette a füllábát; egy csomag cigarettát; a vasárnapi mosogatás, az anyós halála, házasságtörésen való rajtakapás; indulás nyaralásra; esküvői ebéd; jegyesek randevúja; tanévkezdés...

B

Komikus hangnemben, líraian, tragikusan, felháborodva, epikusan, lelkesen, döbbenetesen, ünnepélyesen, polemikusan, felindultan, hivatalosan stb.

Példa — Vasárnapi mosogatás (epikusan, eposzba illően)

Ó asszony, ó anya, te, a gyöngédség hatalmas tartálya, most kötényt kötsz magad elé, mely oly hatalmas, mint a szíved. És egyszerűen, mint egy hegység, hozzákezdsz a titáni munkához, amely a zéro pontra redukálja a dolgokat, az Ádám teremtése előtti időkre, amikor emberi lény még nem táplálkozott levessel.

x Ha a gyakorlat nyelvi jellege kerül előtérbe, előre előkészíthető a különböző tónusokban használatos szókészlet

xx Nagy mulatságot szerez, ha ily módon alakítjuk át az irodalom legismertebb részleteit: pl. a Fösvény monológiát Racine stílusában v. Valéry Tengerparti temetőjét Balzacéban...

xxx Ugyanezen gyakorlat egy harmadik lehetősége, hogy egy nagyon ismert szöveget hangosan olyan tónusban olvassunk fel, ami teljesen távol áll tőle.

5. Stílusgyakorlatok

A cél: 1. milyen sokféleképpen mondhatjuk el ugyanazt az eseményt 2. a résztvevők verbális képességeit egyre jobban kibontani.

Az első fázis igen egyszerű: minél nagyobb számban gyűjtsük össze egy megadott kifejezés variánsait. A folytatás már összetettebb: az inger ne verbális, hanem vizuális legyen, minden lehetséges módon írjunk le egy rajzot vagy festményt.

Annál sokrétűbb lesz a megoldás, ha különböző személyeket, jellemeket, körülményeket tételezünk fel. A változatosságot a szókészlettől a mondatszerkezetig és a metaforikus kifejezőkészségig minden biztosíthatja.

Az első fázisban akár egyénileg, akár csoportosan lehet dolgozni. A második fázis gyümölcsözőbb, ha egyénileg végzik és később összevetik az eredményeket. Először hagyjuk, hogy ki-ki az egyéniségét hozza felszínre, majd arra kérjük őket, hogy bujjanak bele a másik bőrébe, egy megadott személybe.

Gyakorlat

a/ Találják meg a lehető legtöbb variánsát az alábbi mondatoknak, anekdotáknak, gondolatoknak anélkül, hogy ezeket a szavakat használnák és fokozatosan helyezkedjenek bele különböző előadók stílusába:

1. Ha ilyen erősen fúj, holnap esni fog.
2. Asszonyom, meghalok a szép szeméért.
3. Morális krízisen esik át és segítségemre van szükségem.

4. Könnyekig megnevettetett, amikor az előző előadót utánozta.

5. Ez az igazság: a jók keresztrefeszítik azt, aki rábukkan az igazságra (Nietzsche)

6. Az igazság képtelen megállítani az erőszakot, sőt csak ingerli (Pascal)

7. Ha másoknak megengednénk, amit magunknak megengedünk, az élet elviselhetetlenné válna (Courteline)

8. Amikor I. Ferenc Madame de'Etampes-nál volt, észrevette, hogy Brissac az ágy alá rejtőzött, mert nem volt ideje elmenekülni. Édességet kért, majd egy dobozt bedobott az ágy alá: „Nesze, Brissac, mindenkinek élni kell (des Réaux)

9. A Crasse megyei kapucinusok elcsíptek egy fickót, aki gyümölcsöket dézsmálta. A rendfőnök elé vezették, aki így szólt: „Ha már ilyen semmirekellő vagy, légy kapucinus!” (des Réaux)

10. Egy spanyol faluban akasztásra ítélték egy szabót. A lakosok fölkeresték a bírót: „Ez nagyon kellemetlen, mert így szíbó nélkül maradnánk. Ha valakit fel akar akasztani, van két bognárunk. Válassza ki az egyiket, egy még mindig marad a faluban. (des Réaux) stb.

b/ Írjanak le egy metszetet vagy egy festményt annyi módon, amennyire képesek.

6. Folytatása következik

E gyakorlat során egyaránt fejlődik a fantázia és tudatosul az intellektuális gondolkodás különbözősége. A csoportvezető elkezd egy történetet, bemutatja a főhőst, nagy vonásokban fölvázolja a körülményeket, a mellékszereplőket, aztán hőstét egy kétértelmű vagy váratlan helyzetbe helyezi. Ekkor adja át a szót valakinek, akinek meg kell oldania a helyzetet, majd neki is új helyzetet kell teremtenie, a szót átveszi egy harmadik és így tovább... Az utolsó mesélőnek egyensúlyt kell teremtenie. Egy-egy mesélő két-három percig beszéljen.

Fontos, hogy véletlenül kerüljenek sorra, ne készülhessenek fel.

Kétszer-háromszor is újakezdhetjük vagy kiscsoportokban végezhetjük.

Gyakorlat

Fejtsék ki csoportosan az alábbi töredékes történeteket:

1. Picolette aranyos kislány, aki szüleivel egy nagy bérházban lakik vidéken. Nyolc éves, nagyon szorgalmas és igen komoly. Minden reggel elmegy az iskolába. Édesanyja, aki a mosogatással van elfoglalva, odakiált neki: „Picolette, itt az indulás ideje” — „Igen, mama, kész vagyok” — „Megmostad a kezed?” — „Igen, mama” — „Begomboltad a kabátod?” — „Igen, mama” — „Nos, viszlát!” — „Viszlát!” — mondja Picolette, kinyitja az ajtót, beszáll a liftbe, a kapu előtt kis barátjánőjével találkozik, mint minden reggel.

Ma reggel azonban Dominique nem vár rá. „Ejnye, gondolja Picolette, nem volt türelme megvárni, vagy talán náthás” És ugrálva megindul. A sarkon még ott van fölrajzolja az ugróiskola, amivel az este játszott, most is a szabályik szerint kezd ugrálni. De amikor az utolsó kockába kellene beleugrania, észreveszi, hogy hatalmas nyílás tátong a helyén...

7. Cselekménybonyolítás avagy a dramaturg

Az előző gyakorlat a képzeletre is improvizációra épült, ez logikát és gondolkodást követel. Itt is cselek-

ménysort keff alkotni, de határozott végcél ismeretében és tökéletesen koherens kifejtést realizálva.

A keret a következő lehetne: egy színházra jongó megérkezik a színházba és végignézi az első felvonást. De nagyon meleg van, rosszul lesz, az orvosi szobában ápolják. Csak az utolsó felvonásra ül vissza a nézőtérre. Aztán hazamegy és a szereplők névsorát nézegetve megpróbálja rekonstruálni, mi történhetett az első és utolsó felvonás között. És észreveszi, hogy számtalan megoldás lehetséges.

A forgatókönyveket készítsük csoportosan! Koherensnek kell lenniük, a feltüntetett szereplőknek ügyesen kell beleilleszkedniük a cselekménybe, jellemüket, érzelmeiket félreérthetetlenül meg kell fogalmazni, és az érdeklődést állandóan fenn kell tartani vagyis minden jelenetnek a cselekményhez kell illeszkednie, új, feszültségteremtő helyzetet hordoznia.

Ez a gyakorlat különösen diákok számára érdekes. Irányító beosztásúak számára is alapvető, hiszen a kiindulási pont és a végcél között számtalan út lehetséges, s ezek felfedezéséhez képzelőerőre van szükségük.

Az alapvető struktúrát vázoltuk föl, üdvös volna megtalálni minden esetben a grafikai sémát is.

Gyakorlat

Készítsünk forgatókönyvet az alább megadott adatokból.

1. Első jelenet — 1900-as díszletek. Heves házastársi vita, a férj felhánytorgatja feleségének, könnyelmű és pazarló magatartását.

Utolsó jelenet — A férj térdénállva kér bocsánatot feleségétől, összeölelkeznek.

Szereplők: férj, feleség, a feleség nagynénje, közjegyző, egy alhadnagy, szobalány, mellékszereplő.

2. Első jelenet — A király a tanácsülés kellős közepén letartóztatja két miniszterét és árulással vádolja őket.

Utolsó jelenet — A király száműzetésben meghal miután fiát megeskette, hogy bosszút áll és visszaserzi királyságát.

Szereplők: király, herceg, gróf, püspök, királyné, hírnök, szerzetes, trónörökös, Anna hercegnő.

3. Első jelenet — Az öreg rövidárusnőt a boltja mögötti kis fülkében meggyilkolva találják. Senki sem érti, mi lehetett az indítók, hiszen visszavonultan, vagyonatlanul, szegényesen élt.

Utolsó jelenet: A rendőrség épp akkor érkezik, amikor egy feddhetetlennek ismert öregúr besettenkedik a fülkébe. Letartóztatják s ő mindent bevall.

Szereplők: rendőrfelügyelő, házfelügyelő, orvos, egy távol élő unokaöccs, egy kislány, az öregúr, egy spanyol menekült, egy vásárló.

8. Reagálás

Amikor váratlan vagy rendkívüli esemény történik, a tanúk, résztvevők vagy felelősök reagálást az alábbiak határozzák meg:

- magyarázórendszerük
- elhárító vagy azonosulási rendszerük
- alávetettségük a társadalmi rendszernek (törvények, erkölcsi tradíciók)
- azonosulási képességük a szóbanforgó alanyokkal

Számtalan magatartási lehetőség származik ebből, s egyik sem objektív. Hasonló jelenséggel már találkozunk más gyakorlatok kapcsán: ugyanaz a cselekedet nem ugyanazt váltja ki; ugyanaz az ok más hatást gyakorol. Az események hasonlatosak azokhoz a szobrokhoz, amelyeket reflektorfényben forgatunk s váltakozva mu-

tatkoznak ridegnek, kedvesnek, megvetőnek, fintorgónak, kifejezéstelennek...

Hogy elsa játsuk a sa ját interpretációs rendszerünk szubjektívizmusa iránti gyanakvást, az alábbi gyakorlatok törökedjünk egy általános magyarázórendszer kialakítására, amely az okok összességét tartalmazhatja.

Azután önkényesen emeljünk ki egyetlen okot és kíséreljük meg annak a szemével megvizsgálni, akire a felelősséget hárítjuk.

Végezetül helyezkedjünk valamelyik tanú álláspontjára, kora, neme, körülményei, foglalkozása, egészségi állapota sa ját látásmódját fogja indokolni. Még közmondásokat vagy közhelyeket is találhatunk, amelyek alátámasztják a magyarázatot.

Gyakorlat

A 35 éves X-né meg akarta mérgezni a férjét, aki életben maradt, de nyomorék lett. Az asszonyt bíróság elé idézték.

Egy postai tisztviselő felpofozott egy ügyfelet, amiért az panaszkodott a hosszú várakozási idő miatt.

Egy autó fellökött egy 8 éves fiút, amikor átment az utcán. Lehet, hogy örökre béna marad.

Egy ötödikes tanuló súlyosan és durván megsérti zetanarát, egy öreg hölgyet: „Soha annyit nem unatkoztam, mint ezeken az órákon. Elvihetnék már a vágóhídra.”

Egy fiatal asszony elhagyja férjét és egy régi kérőjével megszökik.

Egy elhagyott vidéken élő gazdálkodóból kitör az erőszak, és elűzi magától feleségét és gyermekeit.

Egy hétgyerekes családapa a barátnőjével Brazíliába szökik.

Egy ötvenéves, gyermektelen, férjes asszony nyolcadik emeleti lakásból az utcára veti magát.

Egy mezőváros gyárosa jelölteti magát a képviselőválasztáson.

Bármilyen egyéb esemény.

9. Az értékrend

Egyszermind nagyon hasonlóak és nagyon különbözőek vagyunk: hasonlóak, mert közös kulturális és genetikus örökségünk van; és különbözőek, mert életünk sajátos körülményei sajátos módon formáltak bennünket.

Elvontan könnyű elfogadni e hasonlóságokat és különbségeket, de igen nehéz fölvezolni elménkben valamilyen „ember-elvet”, mely szerint létezne egy standard, egy elfogadott normává vált modell, amely — anélkül hogy merészelnénk bevallani — igencsak hasonló ahhoz, amit magunkról gondolunk. Ezért vetítjük ki sajátosságainkat környezetünkre miután általánosságra kereszteltük át őket.

Az alábbi gyakorlat lehetővé teszi, hogy magunkat szinte in flagranti érjük. Először közösen elkészítjük az „általános” tulajdonságok minél kimerítőbb listáját (tárgyak, személyek, intézmények vonatkozásában) Vigyázzunk, hogy egyik tulajdonság se kerüljön privilegiált helyzetbe, ne hierechizáljunk.

Ez után a csoport minden tagja értékeli a tulajdonságokat mondjuk 0-tól 10-ig terjedő számsorral.

A harmadik fázisban közösen megvitatjuk az eredményt: mindenki megindokolja választását és igyekszik megérteni a csoport nyújtotta szempontok sokféleségét.

Gyakorlat

Milyen tulajdonságokat vár el

— férjétől v. feleségétől, munkahelyétől, az iskolától, ahová gyermekeit beiratná, barátaitól, orvosától, egy

mosógéptől, attól a várostól, ahol lakni szeretne, a következő nyaralástól, bármilyen tárgytól.

Mit vár el egy férjtől?

	részvevők		
	A	B	C stb
legyen gyöngéd	5	5	9
legyen csinos	7	1	3
legyen intelligens	4	3	3
legyen energikus	5	2	1
legyen jó szexuális partner	9	3	5
jól szituált legyen	3	7	5
legyen figyelmes a gyerekekhez	6	2	8

10. Mások bőrén

Az emberiség haladásának és a felfedezéseknek gátat vet, hogy be vagyunk zárva önmagunkba, és nem motivál bennünket semmi olyan irányba, ami nem érint közvetlenül vagy ami csak hosszabb idő múlva fog érinteni vagy amiről nem érezzük, hogy ránk is vonatkozik.

A csoport minden tagja mintegy tíz percen át mondja el hangosan — szabadon improvizálva — mit érez, amikor bebújik egy kölcsönvett személyiség bőrébe és megpróbálja belülről átélni új helyzetének körülménye-

Gesztesy Zsuzsa

Lengyel „import” pedagógia adaptálása a szentlőrinci művészeti nevelés programjába

Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletében helye volt a komplex művészeti nevelésnek is. Ezen belül a drámapedagógiának. Nem felejttem, valamikor a 70-es évek közepén itt láttam Csalog Judit egy magyaróráját. Jézus szenvedéstörténetét dolgozta fel dramatikus módszerrel. Erre gondoltam, ahogy olvastam Gesztesy Zsuzsa fenti című írását az Altern füzetek egyikében, a Világképekben.

A lengyel kollégák csaknem úgy dolgozhattak, mint Csalog Judit és kollégái. Pedagógiai szándékukat illetően mindenképp, eszközeikben másként. A lengyelek a vizuális művészetre építenek, s felhasználják a dramatikus megoldásokat is. A drámapedagógia fordítva cselekszik.

Az alábbiakban közöljük a szerző dolgozatát, bízva abban, hogy megihletti kollégáinkat.

Rövidítettük a lengyel csoport ismertetését, és az általa közölték-nél kevesebb példát adunk, néhányu.i. a drámapedagógusok számára már ismerősnek tetszik.

A szentlőrinci nevelési rendszerben a művészeti nevelés egyrészt komplex tantárgyak keretei között valósul meg — mind az alsó, mind a felső tagozatban. E tantárgyak művelődési anyaga képzőművészeti, irodalmi, színházi, zenei és történelmi ismereteket foglal magába: nem egymástól elkülönítetten vagy egymás után, hanem „nagy kérdések” köré rendezve és egymásra vonatkoztatva. Az alacsonyabb osztályokban a kifejező készségek fejlesztését, a kreativitást, az alapvető technikák megtanítását tekintjük feladatunknak. A 6. osztálytól a tananyag történeti szempontok szerint rendeződik, de egyenetlenül: nagy lépésekben, vázlatosan követ bizonyos fejlődésvonalakat, majd egy-egy csomópont-

it. Ez a gyakorlat nagyon kockázatos lehet, csak koherens és érzelmileg kiegyensúlyozott csoportban végezhető!

Gyakorlat

1. Képzeld el, hogy ön saját „ügyfele”. (tanár — tanítvány; beteg — orvos; eladó — vevő; tolvaj — rendőr stb.)

2. Képzeld el, hogy fajikisebbségből származó dolgozó.

3. Képzeld el, hogy egy vállalat igen rámenős vezetője.

4. Más korosztályba képzelje magát pl. nyugdíj előtt áll.

5. Képzeld el, hogy politikai foglya egy fasiszta csoportnak.

6. Képzeld el, hogy indián paraszt.

7. Képzeld el, hogy három éves gyerek.

8. Képzeld el, hogy halálra van ítélve.

9. Képzeld el, hogy már csak két éve van hátra.

10. Képzeld el, hogy a másik nemhez tartozik.

11. Képzeld el, hogy ön a saját fia (lánya) és az ő szemével lát.

12. Képzeld el bármilyen más találó helyzetet.

nál kitekintésre, előre- és hátrapillantásra van alkalom. Ezzel a szerkesztéssel tudjuk megakadályozni a tananyag szétesését, oldani a lineáris felépítés merevségeit. A feldolgozás tevékenységcentrikus: az alkotói aktivitást, az önkifejezést helyezi előtérbe.

Tantárgynak tekinthető-e egyáltalán a művészet, melyet az ismeretközvetítő és ismeretelsajátító aktusok határoznak meg, vagy a nevelés sajátos területéről van szó? Az ellentmondás feloldható bizonyos szemléletmód, feldolgozási szisztéma és munkamódszerek együttes alkalmazásával. A lényegyet a következőkben foglalnám össze: a művészet tantárgyat csak művelődési anyagát tekintve tartjuk tantárgynak, valójában

művészeti nevelésnek, mely a mi gyakorlatunkban művészettel való nevelés, művészetre nevelés. A személyiség formálásáról van szó, ugyanakkor az esztétikai képességek alakításáról, mely a világ harmonizálásának záloga. Az esztétikai kultúra részeit jelentő ismeretek és készségek arányát megváltoztatva, lemondunk az önmagukért való ismeretekről, és előtérbe állítjuk a funkcionális, készségképző ismereteket.

A problémafeldolgozásban a megszokotthoz képest fordított utat járunk: az egyes gyerek konkrét élményétől, a vele kapcsolatos történésektől indulunk el az ismeretek, ítéletek, etikai konzekvenciák felé. A szentlőrinci művészeti nevelést a komplexitásnak olyan felfogása jellemzi, amely — tudomásunk szerint — egyedülálló a hazai közoktatásban.

Kialakulása magához a komplex tantárgyhoz kötődik. Határozottan megkülönböztethető ez a felfogás a komplexnek azon módjától, amelyben az egyes művészeti ágak önként adódó párhuzamosságait használják ki egy-egy témakör feldolgozása során. De különbözik attól a formától is, mely a közvetítés eszközrendszerében jelenik meg (a zene, kép, szöveg, dramatizálás stb. együttes alkalmazásában). Nem hasonlít a komplex foglalkoztatásnak ahhoz a módszeréhez sem, ahol a kiválasztott témát egymás után dolgozzák fel, a résztvevők, a tánc, az irodalom, a képzőművészet eszközeivel.

Szentlőrincen a komplexitást úgy értelmezzük, hogy az elsősorban a művészet praktikus oldalát jellemzi: az aktív művészeti gyakorlat komplexitása. Eredménye az alakítókészség, a gyakorlati anyags ismeret, a formaérzék komplexitása.

A feladatokban elmosódnak a határok az egymű közegek között. Gyakorlatunkban a művészeti nevelés több pedagógiai intézkedés sorozatnál, ami a gyerekek érzékenységét fejleszti bizonyos kultúrjavak iránt. Állandóan módot adunk arra, hogy a gyerekek a tevékenységekben kifejezhessék személyes véleményüket, élményeiket. Ebben a folyamatban lehetővé válik, hogy saját teljesítményüket saját belső mércéjük szerint ítélik meg.

Tantárgyi programunk biztosítja, hogy a tehetségek érdekében olyan leágazásokat tegyünk a tananyagfeldolgozásban, amelyek lehetővé teszi speciális érdeklődésük kielégítését, ugyanakkor ez a tevékenységük a többiek számára is élményt jelenthet. Az az intenzív alkotó munka, amit a gyerekek az önképzőkörben, a táboriskolában, a „plenereken” végeznek, elmossa a határokat a tanórai és szabadidős foglalkozások között. Szabadidőben teremtünk lehetőséget a tanórai munka folytatására, bővítésére, az önképzőkörben, szakkörökben, „plenereken” folyó munka pedig kiteljesíti az iskolai folyamatokat.

Mindezek a lehetőségek azonban nem elégségesek, ugyanis — természetesen — egy szűkebb csoportot érintenek (a tehetségeseket, az érdeklődőket stb.). És a többiek? A nem igazán tehetségesek, a gyengébb képességűek, a nem különösebben érdeklődők? Számukra mit nyújthatunk?

Ebből a szempontból különös jelentőségű a lengyel pARTner programjának adaptációja.

A pARTner csoport 1982-ben alakult Lengyelországban. Alapító tagjai képzőművészek, pszichológusok, szociológusok. Gyerekekkel, fiatalokkal foglalkoznak. Tevékenységükre az a jellemző, hogy a művészet közegeiben a művészet kifejező eszközeivel dolgoznak, prog-

ramjuk mégsem elsősorban művészeti nevelés: A művészettel mint eszközzel kívánunk segíteni a gyerekek, az ifjúság nem művészeti problémáinak megoldásában, kezelésében. Ugyanakkor programjuk integrálható helyi nevelési rendszerbe, nevelési blokkba (művészeti nevelés, szabadidős tevékenységek) vagy tantárgyblokkba (alsó- és felsőtagozatos művészeti tantárgyak programjába).

Wiesław Karolak és Janusz Byszewski, a csoport alapítói a világon igen sokféle szerveznek akciókat, plenereket, kreatív tréningeket különböző összetételű felnőttek (pedagógusok), ifjúsági és gyermekcsoportok számára. Módszerük kiterjesztése egyben próbája és továbbfejlesztése programjuknak. pARTnereik a hasonlóan gondolkodó, a hasonló problémákkal nap mint nap találkozó pedagógusok, az ifjúsággal hivatásszerűen foglalkozók. A pARTner világosan megfogalmazza, miért szükséges a kreativitás az ember életében, és egyúttal lehetőséget mutat, mintát ad a fontos tartalmak átadásához (mégpedig kreatív feladatok útján való átadásához) — a művészet nyelvén, a művészet gyakorlatával...

Melyek ezek a különbségek? **A pARTner programja az iskolától független. Ezért fel sem vetődik az iskolai keretek között megszokott különbségtétel: „jó képességű gyerekek”, „érdeklődők”, „nehezen kezelhetők”, „tagozatosok”, „hátrányos helyzetűek” között. A program mindenkié.**

A foglalkozáson a hátrányos helyzetűnek nevezett együttműködik a művészi érzékenységével, vagy azzal, akinek — saját véleménye szerint — semmi köze a művészethez, ka kisebbek a nagyobbakkal vagy a felnőttekkel. A csoportvezetők szakmai kompetenciája a biztosíték, hogy ez nem jár a szakszerűség veszteségével...

A program nem kötődik konkrét tananyaghoz.

A legalapvetőbb kérdések:

a múlttal, a családdal, az elődökkel való szembesülés, a környezethez, lakóhelyhez fűződő személyes viszony,

a tárgyi világ értékei,

a közösséggel való azonosulás,

a másik ember iránti figyelem, érdeklődés,

az együttműködés és tolerancia,

a természettel való identitás megerősítése, megőrzése — ezek az értékek állnak a program középpontjában.

Ez egyfelől lehetővé teszi, hogy a feladatok szinte minden tananyagrészhöz természetes módon kapcsolódjanak, másfelől, mivel a legalapvetőbb értékekről van szó, mindenkinek van valamilyen viszonya hozzájuk, ezekben a problémákban mindenki érdekelt.

A pARTner foglalkozásai olyan légkört feltételeznek, amely kedvez a kreativitásnak, az egyéni vélemény szabadságának, és amelyben kívánatos, hogy minden gyerek a maga módján, saját munkastílusában keresse a feladat megoldását. A közös munka erősíti a kooperációs készséget, a kommunikációt a gyerekek között, a gyerekek és a felnőttek között.

A különböző csoportok számára összeállított feladatsorok igen összetetten fejlesztik az önépítő-önkifejező készségeket. Így az ötödikesek egyetlen témaköréhez szerkesztett feladatsor (35 feladattal) a következő képességeket, készségeket fejleszti:

- termemghatározó, téralakító készséget,
- felületi különbségek, minőségek iránti érzékenységet, felületalakító technikákat,
- a színek iránti szubjektív viszonyt,

- a készséget a belső tartalmak, érzelmek vonallal való kifejezésére,
- kompozíciós készséget,
- ritmusérzékenységet, improvizációs készséget,
- kifejező, plasztikus mozgást,
- mozgáskoncentrációt,
- a fantáziát, beleélő képességet,
- a kapcsolatteremtés képességét, a másik ember iránti figyelmet,
- a természettel való intenzív kapcsolatot és érzelme-
ket,
- az írásbeli és szóbeli fogalmazási készséget,
- a legszélesebben és legkonkrétabban értelmezett együttműködés képességét.

**A pARTner szemléletmódjának, munkastflusá-
nak érzékeltetésére bemutatok néhány jellemző fel-
adatot:**

A fák élete

Egy ligetben vagyunk. Sűrű magas fűben állunk. Körül-
vesznek különböző nagyságú, alakú fák, facsoportok, ki-
csik és hajlékonyak, terebélyesek, egyenesek, öregek,
görbék, méltóságteljesek, szikarak...

Mindenki kiválaszt egy fát: a neki legrokonszenve-
sebbet, és nagyon alaposan megismerkedik vele. Ez az ő
fája. Ez a fa: ő. Azzá a fává változunk, amit kiválasztot-
tunk magunknak. Arcunkkal, testtartásunkkal fejezzük
ki a fa lényegét, de legfontosabb a belső átélés.

„Szél támad. A fa megmozdul, rezeg, susog, ha jlado-
zik.” Képzeletünkben érezni kell a szél lökéseit, az el-
csendesedéseket... És mindezt kifejezni — nagyon inten-
zíven.

„Eso esik. Egyre jobban zuhog. A fa lombja megtelik
vízzel, elnehezül. Törzsén folyik végig az első. Zuhog egy-
re. Mit érez a fa?”

Most ketten vagy négyen együtt alkotnak egy fát.
Megegyeznek, milyen fa lesz az. Az előző helyzeteket is-
mételjük, de immár együtt érezve, együtt gondolkodva,
egymást figyelve, a társakkal teljes összhangban. A fa
„elszárad, elkorhad, egyre pusztul. Szomorúan, betegen
és csúnyán áll a pompázó erdőben”. Több személy is al-
kothat egyetlen halott vagy pusztuló fát.

„Már nem is fa vagyunk, csak fatuskók, elfekvő tör-
zsek, rég halott maradványok.” Kerítést készítünk hulla-
dék fadarabokból (mindegyikünk egy-egy fadarab),
összefonjuk, hajlítjuk a „faágakat”. Minél erősebb kerít-
és fonódjon! Fokról fokra.

A fa mint TOTEM. A szent fa. Egyenként alakítunk
egy-egy fa-totemet az általunk kiválasztott helyen. A po-
zíció mellett az arc és a környezet is nagyon fontos. Két
vagy három személy közösen alkot egy fa-totemet. Végül:
fokozatosan, lépésről lépésre épül fel egyetlen nagyon
erős fa-totem — az egész csoport részvételével.

A tárgyak élete

Művészeti tábor, kirándulás adhat alkalmat arra, hogy
felkeressünk régi településeket, amelyeket lakói elhagy-
tak, régi parasztházakat, amelyeket a benne élők maguk-
ra hagytak azokkal a tárgyakkal együtt, amelyek már „el-
avultak”, „nem elég modernek”, „az öregeké voltak”.
Létezik az a fajta mentalitás, hogy az új lakásban minden
tárgy legyen új, s a legújabb. Helyes-e ez? Mi minden tes-
tesül meg egy-egy régi — akár valóban használhatatlan
— tárgyban? Ezekkel a problémákkal foglalkozunk, de
nem szükséges direkt beszélgetést folytatni ezekről a kér-
désekről, csak ha a gyerekek igénylik.

Mit gondolunk a régi, lakatlan házakról? (A gyerekek
szeretik ezeket a régi házakat.) Mit gondolnak, mit érez-
nek a régi házak, mit mondanának nekünk, ha beszélni
tudnának? Mit mondanának egymásnak? Mind a saját
gondolatainkat, mind a házak „gondolatait, érzéseit”
megfogalmazzuk, és cédulákon, feliratokon, transzpa-
renseken elhelyezzük a házak falán, ablakaiban, az utcán
stb. Ebben benne rejlik az a lehetőség is, hogy a véletlenül
arra járók elolvassák, s valami módon véleményük lesz,
állásfoglalásra készítetik őket ezek a szüvegek. A házak-
ban talált régi, semmire kellő tárgyakat megtisztítjuk,
befestjük. Ezzel újra foglalkozunk velük azok helyett,
akikotthagyták őket. Afestett tárgyak megújulnak, „visz-
szakapják rangjukat” — legalább egy kis időre. A színes-
re varázsolt holmiból kiállítás rendezünk a ház udva-
rán, és ott hagyjuk.

Portré — társamról

A csoport tagjai egymással szemben ülnek le. Papírunk
egyik sarkában táblázatot készítünk négy rovattal: „sze-
me”, „szája”, „orra”, „füle” vagy „keze”, „arca” —
ahogy tetszik.

1. Nagyon sok szót, szókapcsolatot, mondatot írunk
jellemzésül a megadott négy elemre. Gyűjteményünk
nem lesz arányos: a szemről, a szájról biztosan sokkal
többet lehet mondani, mint például a fülről, de ez nem
baj. Mint ahogy az sem baj, hogy a jellemzésben a legeg-
yszerűbb vonások az egészen mély megjegyzésekkel ve-
gyesen fordulnak elő. Elegendő időt kell hagyni, hogy
sok, nagyon sok tulajdonságot gyűjtsünk össze. (A gyere-
kek a mindennapi beszédükben nagyon szimplán, primi-
tíven, árnyalatok nélkül fejezik ki magukat. Itt most az el-
lenkezőjére törekedünk.)

Kétféle szituáció lehetséges:

A csoport tagjai még nem ismerik egymást, és az első
felületes észrevételek, benyomások után behatóbban
igyekezünk megismerni a másikat. A feladat során igen
erős kapcsolat alakul ki a felek között, és valószínű, hogy
lényeges tulajdonságokat fedeznek fel a társban.

A másik lehetőség: a csoport tagjai régebb óta ismer-
ik egymást. Milyen lehetőségeink vannak ebben az eset-
ben?

Leírhatjuk, formába önthetjük mindazt, amit tár-
sunkkal kapcsolatban tudunk, érzünk, de eddig nem fo-
galmaztunk meg. Lehet, hogy bár régebről ismerjük
egymást, ez a mostani vizsgálódás új dolgokat hoz fel-
színre, amelyek eddig elkerülték figyelmünket, vagy
nem foglalkoztunk vele. Tehát mélyebben megismerjük
társunkat.

A mindennapokon nagyon kevés szót használunk.
Hajlamosak vagyunk egy-két kifejezéssel elintézni bár-
milyen jelenséget. Igen szegényes nyelvet használunk. A
feladat alkalmat ad megfogalmazni az eddig megfogal-
mazhatatlannak vélt dolgokat.

2. Elrendezzük az összegyűjtött elemeket. Laza, szin-
te költői szöveget komponálunk, az elemek bizonyos
összefűzésével megadjuk ritmusát, dallamát, tempóját.
Mint valami zene, olyan legyen szövegünk. Ekkor már a
kompozíció érdekében ki is hagyhatunk, át is alakítha-
tunk néhány elemet, sorrendjükkel is szabadon bánha-
tunk.

3. Nagyon szabadon, inkább érzéssel, mint figyelem-
mel rajzolunk olyan formákat, vonalkombinációkat,
amelyek körülbelül ugyanazt fejezik ki, mint szövegünk.
Milyen a szeme, milyen a szája? (Természetesen nem
szemet és szájat rajzolunk, hanem olyan formákat, ame-

lyek magukban foglalják azokat a tulajdonságokat, amit leírtunk. Például: barátságos, árnyékos, titkot rejtő, nyugodt, nyílt stb.) Itt azonban már nem négy külön rajzot készítünk, hanem egységbe foglaljuk a négy elemet.

4. Végül rajzunkat kiegészítjük egy színhangzattal, olyan színekkel, melyek illenek társunk egyéniségéhez. Itt is döntenünk kell: melyik színből mennyit, és a kompozíció mely részén. Melyik legyen a lehangsúlyosabb árnyalat? Harmóniát akarunk, vagy kontrasztot? Monotóniát vagy sokszínűséget... Nagyon sok szempont lehetséges.

5. Közösen végignézzük a „portrékat”.

Önarckép és maszk

1. Kezünkben alakítjuk portrékat: sokáig, alaposan figyeljük kezünket, forgatjuk, mozgatjuk, kitalálunk sokféle lehetőséget. (Tehát nem maradunk az első kézenfekvő megoldásnál, hanem sok variációt kipróbálunk, míg megállapodunk a végleges változatnál.)

Ez a kézmozdulat a portrém. Ilyen vagyok: laza vagy feszült, harmonikus vagy ellentmondásos, nyitott vagy zárt, törekvő vagy megadó, erős vagy engedékeny, hívó vagy elutasító stb. Kezemet mint valami szobrot körbeforgatom társaim előtt: megnézzük egymás portréját.

2. Egyik kezünket (ilyen vagyok) változatlanul hagyom, a másikat hozzáillesztjük, vagy a közelébe helyezzük. Ez a másik kezünk azt mutatja, milyenek szeretnénk lenni. A két kéz (milyen vagyok, de milyen szeretnék lenni) együtt alkot egy „szobrot”. Megnézzük egymás kézkompozícióit.

3. Kéz-portrékat (ilyen vagyok) papírból alakítjuk ki — gyűrűssel, tépéssel, hajtogatással. Ezzel kicsit eltávolítjuk magunktól. Nem kell arra törekednünk, hogy kezet mintázzunk — ez úgyis lehetetlen —, hanem azon kell igyekeznünk, hogy a papírforma ugyanazokat a vonásokat hordozza, ugyanazokat az információkat közölje, mint az eredeti kézmozdulat.

4. Maszk: a 2. feladathoz hasonló a kérdés: milyen szeretnék lenni? A maszk egyik funkciója éppen ez: mássá válhatunk, másnak látszunk általa; a gyenge erősnek, a szomorú vidámnak, a szerény attraktívnak stb. Maszkot készítünk hát az előbbi papír — portréhoz — ugyancsak csomagolópapír hajtogatásával, szabdalásával, formázásával. Kiállítjuk és együtt megnézzük a kéz-portrék alapján készített papír-portrékat és a hozzájuk tartozó maszkokat.

5. Ugyanerre a problémára (milyen szeretnék lenni?) úgy keresünk választ, hogy kezünket (portrékat) az árnyékával egészítjük ki. Olyan szituációt keresünk kéz-portrék számára, hogy most az árnyék fejezze ki, milyenek szeretnénk lenni. Az árnyék megnövesztheti a formát, megnyújthatja, halványíthatja, éles kontúrt adhat, gyöngédebbé teheti, megduplázhata. A 2. és 4. feladat variációjáról van szó, de teljesen új lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Igen sokáig ezeket a lehetőségeket próbáljuk ki, míg megtaláljuk az érvényes megoldást.

6. A feladatsor befejezésekképp befestjük kezünket. Beállítjuk kezünket egy bizonyos pozícióba, és beleképzelünk valamit, aztán eszerint festjük be. Itt az a lényeg, hogy maga a kéz szinte eltűnjön a festéstől, és átalakuljon tájjá, állattá, tárggyá, bármivé. Ez a kéz maszkja.

Utak

A csoport tagjai egy nagy papír vagy textil körül gyülekeznek. Ezen az anyagon mindenki kiválaszt magának egy területet, és ott megfesti a maga „országát”, ahol szívesen élne. Erdő sok állattal, sziget, kozmosz, meseország, régi város stb. Előfordulhat, hogy eleve párok, kisebb társaságok alakulnak, akik közösen választanak lakóhelyet. (De az a jellemző, hogy legtöbben egyszemélyes országot képzelnek el.)

Miután mindenki megfestette a maga országát, szóban is bemutatja — mesél róla a többieknek. Akinek az elmondottak és a látvány alapján megtetszik társa helye, igyekszik azt megközelíteni: Hozzá vezető utat alakít (fest), vízi utat a megfelelő közlekedési eszközzel, ösvényt, megint más utat, ha meseországban, vagy egy másik bolygón lakik a társa.

Ezek a vízi, légi, szárazföldi, mesebeli utak behálózák képünket, érdekes metszéspontokat alkotnak, különböző, nem várt találkozásokra adnak lehetőséget, s bemutatják kinek milyen életforma tetszik. S bár a választásban az is szerepet játszik, ki milyen vonzóan mutatta be a maga országát, vagy milyen szépen festette meg, az „útépítésnél” alkalom nyílik a társ iránti rokonszenv, vonzódás kifejezésére is.

Összefoglalva: Saját koncepciónk, nevelési elveinkkel az adaptációval teljesedtek ki. A pARTner program révén vált lehetségessé, hogy a művészet tanítárányként is, nevelésként is betöltse szerepét nemcsak az érdeklődők és tehetségesek, hanem valamennyi növendékünk iskolai életében.

Ajánlom a programot minden olyan pedagógusnak, aki az intellektuális teljesítményen túl tanítványai személyiségének teljesebb kibontakozását, kreativitásuk fejlesztését, általánosan alkotóvá nevelését fontosnak tartja.

Azoknak a pedagógusoknak, akiknek tanítványai szociális vagy érzelmi okokból, a családból hozott diszpozíciók miatt gátoltabbak a tanítás-tanulás területén.

Kreativitásra alapozottságánál fogva a program része lehet a legjobban értelemben vett elit-képzésnek.

Alkalmazható a módszer alkalomszerűen: happenningek, akciók formájában. Egy-két hetes plenerek programjaként, szakköri vagy szabadidős programként — rendszeresen, és — leghatékonyabban — úgy, ha a mindennapos tanítási-tanulási folyamatot áthatja, s a művészeti nevelésben mint szemléletmód érvényesül — formák megválasztásától a munkastílusig, a foglalkozások légköréig, az értékelésig stb. Ott, ahol a művészeti nevelést komplexként kívánják kezelni.

Felhívom a figyelmet a módszer „eszköztelenségére”. Maga a kreativitásfejlesztő program magában foglalja a lehetőséget, hogy bármiből létre lehet hozni valamit, a legkülönbözőbb módon, anyagokkal és eszközökkel kifejezhetjük magunkat. A módszer lényegéhez és stílusához is hozzátartozik, hogy csak a legegyszerűbb, bárhol rendelkezésre álló anyagokkal dolgozunk.

Mindig a helyi lehetőségeket, a környezeti adottságokat vegyük figyelembe a feladatok megválasztásánál. Legfontosabb munkaterületünk, a természet pedig majdnem mindenhol jelen van.

Józsa Katalin

Dramatikus játszóház mint drámapedagógiai eszköz alkalmazására épülő foglalkozás — modell

Gabnai Katalintól kaptuk Józsa Kata írását, mely a Színművészeti Főiskola drámapedagógiai szakán készített szakdolgozatának egy fejezete, pontosabban a dramatikus játszóház témájára, formai sajátosságaira és a játékvezetői eszközökre utaló, azokat ellemző része. A dramatikus játszóházi dramaturgiát rögzíti, s ezzel kiegészíti illetve folytatja, vagy más megvilágításból vizsgálja azt a folyamatot, melyet e színi forma megteremtője Bucsz Hunor írt le Térszínházi módszerek címmel a DPM 2. számában.

Miközben gyakorlatunkban arra törekedtünk, hogy az előkészítő munka egyes szakaszait és az improvizációs játékot egységes, szerves folyamattá tegyük, a hangsúly fokozatosan helyeződött át a dramatikus játékra. Az előkészítő munkaformáit annak megfelelően választottuk ki és kapcsoltuk egymáshoz, hogy az az improvizációhoz szükséges készenléti állapotot teremtsen meg. S már a felkészülés során érvényesüljön a „dráma szervezőereje”.

E szerint szükséges magának a fogalomnak újbóli meghatározása:

dramatikus játszóház

Dramatikus eszközök alkalmazására épülő mesefeldolgozó foglalkozás forma, melyben több lépcsős előkészítést követően, a résztvevő gyerekek és a játékvezető animátorok közös improvizációs játékában elevenedik meg a mesei történet.

Célja, hogy a gyerekek a mese világáról, törvényeiről a megélés szintjén (a mese szereplőiként) szerezzenek élményeket.

Sajátosságai megragadhatók a téma, formai jegyek (szerkezet, munkaforma, tér stb.) a játékvezetői (animátori) munka, és a résztvevő gyerekek játékhoz való viszonya tekintetében.

1. TÉMA

A dramatikus játszóház történetei a népmesék világából kerülnek kiválasztásra (gyűjtött és átdolgozott formák egyaránt használhatósak). Jellegüket tekintve: hős — illetve tündérmesék. Az évkör jeles napjaihoz fűződő játékokban a szokásokat, hagyományokat felelevenítő elemeket ugyancsak mesei motívumok kapcsolják össze.

A népmesei anyag felhasználását:

a/ a népmese gyermeki személyiségfejlődésében betöltött pótolhatatlan szerepe

b/ hagyományörző, identitást erősítő jelentősége teszi indokolttá.

a., *Bruno Bettelheim*: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek c. munkájában a mesét mint az emberi élet tükröképét vizsgálja. Részletesen elemzi, hogyan szembesít a mese az emberi élet alapvető egzisztenciális kérdéseivel. A mesehősnek ki kell lépnie a világba (el kell szakadnia a szülői háztól), ha meg akarja találni helyét, s azt az embert, akivel boldogan élhet. Próbákat kell kiállnia, tapasztalatokat kell szereznie ahhoz, hogy kialakítsa önálló (felnőtt) életét. A mese komolyan veszi a gyermek dilemmáit, félelmeit, s változatos formában útmutatást

ad: „...az életben a súlyos nehézségeket nem lehet elkerülni...küzdni kell ellenük, és ez a harc elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberi léhez — de ha az ember nem hátrál meg, hanem kitartóan szembeszáll a váratlan és gyakran igazságtalan megpróbáltatásokkal, túljuthat minden akadályon, és végül győztesen kerülhet ki a harcból.”

A mese szimbolikus formában, a gyermek valóságos lelki és érzelmi színvonalán fejt ki hatását. Leegyszerűsíti a szituációkat, ezáltal a gyermek a kérdés lényegével szembesül. Bettelheim felhívja a figyelmet, hogy a mese szereplőiben a jó és a rossz egyaránt testet ölt, de soha sem egyetlen figurán belül. A mesehősök nem húsvér emberek, hanem szélsőséges jó vagy rossz tulajdonságokkal rendelkező alakok. A szélsőségek jelentőségét abban látja, hogy a polarizáltság érzékletessé teszi a jó és rossz közötti különbséget, ezzel a későbbi személyiségfejlődést segíti. „Az árnyalatokkal várni kell, míg a pozitív azonosulások talaján kialakul a viszonylag stabil személyiség.

Rendkívül fontos a mesehős személye, amely a pozitív azonosulás lehetőségét teremti meg a gyermek számára: Képzletben vele együtt száll szembe a megpróbáltatásokkal, vele együtt győzedelmeskedik, s nyeri el jutalmát. Az azonosulásban átélt élmények (próbák, küzdelem, győzelem) alapvető erkölcsi törvényeket vésnek a gyermeki lélekbe. Összegezve: a mese olyan területeket nyit meg a gyermeki képzelőerő előtt, melyeket magától nem fedezhetne fel.

„A mai gyerekek már nem a nagycsalád vagy a jól integrált közösség biztonságos közegében nőnek fel. Ezért ma még fontosabb, mint a mesék keletkezésének idején, hogy a modern kor gyermeke megismerjen olyan hősöket, akik egyedül vágnak neki a világnak, és bár induláskor még nem tudják végső céljukat, bíznak magukban, és helyes utat kövelve, meg is találják biztos helyüket a világban. ...ma sokkal inkább, mint régen a gyermeknek szüksége van a magányos hős példájára, aki elszigeteltsége ellenére is értelmes és hasznos kapcsolatokat alakít ki a környező világgal.”

b., A mesekutatás már feltárta, hogy a tágabb közösség (nép) világról alkotott képzeit, hitvilágát és szokásait mesekultúrájában őrzi. A népmesék építőkövei (motívumok, szimbólumok) a régi hitvilágból származó képzeteket, a régi ember tudását világfelfogását örökítik tovább nemzedékről — nemzedékre. A szimbólumok mára elvesztették korábbi mágikus szerepüket — csodás elemekké, mesemotívumokká váltak, de épp a hagyomány-

ból fakad megidézõ erejük, amely a mesével érintkezõ embert kapcsolatba hozza a mitikus hagyománnyal.

A mesével való találkozás (mesemondás) hagyományos közösségi alkalmak újszólván teljesen ismeretlenek a mai gyerekek számára. (Az ember mint meseközvetítõ maga is háttérbe szorult — helyét átvette a könyv, a képi illusztráció, film, hangfelvétel.)

A hagyományos közösségi alkalmak fogytkozása nem jelentheti azt, hogy a mese „közösségi műfajként” elveszett. A dramatikus játszóház éppen a drámajátékal-kotó részvételt igénylõ közösségi jellegére épül. A résztvevõ gyerekek a mese szerepeibe lépve, közösen elevenítik meg a történetet — alkotó módon ismerkednek tá-gabb közösségük (népük) hagyományaival, a gyermek-i lélek számára adekvát környezetben.

2. FORMAI SAJÁTOSSÁGOK

A dramatikus játszóház felépítése, formai sajátosságai lényegében négy NEM feltételezésébõl fakadnak.

A résztvevõ gyerekek:

- nem ismerik az adott mesét (a foglalkozás nem igényli a mese elõzetes elolvasását)
- nem ismerik a játékvezetõket (még nem dolgoztak velük)
- nem ismerik a teret (idegen környezetben vannak)
- nem rendelkeznek játszóházi/improvizációs tapasztalatokkal.

Ugyanakkor meglévõ adottságnak tekintjük, hogy a gyerekek ismernek különbözõ meséket, rendelkeznek általános mesei tapasztalatokkal. Szívesen játszanak szerepjátékot — van fantáziájuk.

A szerkezet, a munkaformák a játékvezetés ezen „erõforrások” aktivizálására irányul.

A foglalkozás két, idõben külön álló folyamatból áll: elõkészítés és a mesék megeleventõtõ dramatikus/improvizációs játéka (továbbiakban játék).

Az elõkészítés különbözõ munkaformái a gyerekek játékba való bevezetését, érdeklõdésük, játékkedvük felkeltését, a MESÉVEL kapcsolatos ismereteik felidézését szolgálja. Szükséges a megfelelõ légkör a gyerekek és az animátorok közötti „játészótársi viszony” kialakítása szempontjából is.

a., A foglalkozás szerkezete, munkaformái

- *A gyerekek fogadása*

A játékvezetõk házigazdaként fogadják a gyermekcsoportot,

- *Bemutatkozás, beszélgetés a mesékrõl*

A közös munka szempontjából fontos:

- a gyerekek megismerik, hogy milyen céllal és kikkel vannak együtt, mit fognak csinálni,
- kapcsolatot teremtsenek a játékvezetõkkel,
- információt kapjanak a játékkal/mesével kapcsolatban (cím, téma, egyes motívumok, szerepek — de sohasem a teljes mesei történet!).
- *Képzletbeli utazás a játék helyszíneire*

Relaxációs fantáziajáték.

Az egyik animátor mesét mond, melyben a gyerekek leírást kapnak a játék fõbb helyszíneirõl.

Cél: belsõ látás segítségével a játékkal kapcsolatos képek, hangulatok felidézése.

- *Beszélgetés az „utazás képeirõl*

A gyerekek elmondják „mit láttak”, milyen képeket (tá-jat, szereplõket) képzeltek el.

Cél: Az élmények megfogalmazása, egymás „képeinek” megismerése.

- *A fantáziaképek megöröktése rajzban*

A gyerekek emlékképek segítségével nagyméretû rajzot készítenek a fontosabb helyszínekrõl (három-négy kép) közös kiscsoportos munkában. Az animátorok segítõként vannak jelen, kérdésekkel, újszemponatok felvetésével segítik a gyerekek munkáját.

Az elkészült képek felkerülnek a terem falára, kijelölve a tér fõbb pontjait. Ezek a képek a játszóház „díszletei”.

Cél: a fantáziaképek rögzítése, adott helyszínek megtervezése közös munkában.

A helyszínek felkeltik a gyerekek érdeklõdését a lehetséges/valószínû szereplõk, helyzetek iránt is.

- *Daltanulás*

A kiscsoportos rajzos munka közben elhangzanak a játék dalai, rendszerint hangszeres (fúvolya, gitár) kísérettel.

Cél: a dramatikus játékban szereplõ dalok megtanulása, felelevenítése. Hangulatteremtés.

- *Népi gyermekjáték*

A meséhez valamilyen szempontból kapcsolható körjáték (rendszerint dramatikus elemeket is tartalmazó párválasztó), amelyet az egész csoport, gyerekek és animátorok együtt játszanak.

Cél: a gyerekek számára ismerõs énekes-mozgásos játékmódban a dramatikus játék bevezetése. Közvetlen kapcsolatteremtés a játékosok között (párválasztás, kézfogás, stb.). Gyakori megoldás, hogy a népijáték egyben a dramatikus játék kezdõ helyzete is.

b., Improvizációs játék

A foglalkozás magvát jelentõ *improvizációs játék* jellemzõi G. Bolton dramatikus tevékenység formákat tipizáló munkája (Az oktatási dráma elmélete) nyomán: a játék több vonásában rokon a Bolton által dramatikus játéknak nevezett drámaformával.

- *Történet által meghatározott*

A játék alapja egy cselekményvázlat, amely a mesei történet nyomán készül. Az események alapvetõen (kimenetelükben) nem változtathatók meg.

Legfontosabb összetevõi:

- *Eseménysor (cselekmény)*

- *Meghatározott hely és szereplõk*

- *A résztvevõk érdeklõdése motivációja* — amely ez esetben magára a mesei történetre irányul (mi fog történni? hogyan fog történni?)

Alapértéke a folyamatosság

A játék folyamatos, nem szakítja meg a szituáció tervezése, a szereplõk kiválasztására, játékára vonatkozó megbeszélés. A játékszervezés is a cselekmény szerves részeként valósul meg.

Ugyancsak Bolton meghatározását alkalmazva, a játszóházi improvizációs játék a színházi formára jellemzõ jegyeket is mutat:

- *Az akciók egy adott történetet/cselekményt szolgálnak.*

- *Fontos a helyzetek világos megjelenítése* (akció, szöveg).

Hiányában a gyerekek nem ismerik fel a szituációt, nem képesek adekvát cselekvésre.

- *Az egyes epizódokat illetve a játék egészét jellemzi a lezártágra illetve egy optimális ritmus megtartására való törekvés.*

c., A térről — és térhasználatról.

A dramatikus játszótér az „üres tér”. Az előkészítés során született díszletértékű rajzok elhelyezésével kijelöljük a tér fontosabb pontjait. A képek helyszíni jelölő funkciójuk valójában korlátozott, szerepük csak az akció kezdetén van (innen indulnak a szereplők), mert a játék minden esetben a tér közepe felé tart. A képiség érdekében törekedni kell a tér optimális kihasználására.

Eszközök:

– *ellenpontozás a helyszínek kijelölésében*

pl: sárkány vára — szemben a királyi palota. A kevésbé szélsőséges helyszínek a két véglet között helyezkednek el.

– *körjárás*

pl: a vándorúton lévő hős, körbejárva a teret, új helyszínre érkezik. A körjárás az idő múlását is jelzi (hét nap, egy esztendő telt el).

– *vonulás*

rendszerint az egész csoport részvételével történik, amely ünnepélyességet, szertartás jelleget ad a játéknak (pl: násznép vonulása).

– *távolságok megtartása*

az animátoroknak törekedniük kell arra, hogy játék közben (a helyzetnek megfelelően) minél nagyobb távolságokat tartsanak egymás illetve a gyerekek között. Ellenkező esetben a játék szűk helyre zsúfolódik, elveszti képszerűségét. A távolság különösen akkor kap jelentőséget, ha két különböző (ellenséges) csoport van jelen egyidejűleg (pl: a sárkány és szolgálai — hős és kísérői).

A JÁTÉKVEZETŐI (ANIMÁTORI) MUNKÁBAN ALKALMAZOTT KOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK

Az animátor munkája a szó szoros értelmében játékvezetés: helyszínről helyszínre, szerepből szerepbe, helyzetből helyzetbe vezeti a gyerekeket. Feladatának lényege a helyzetépítés, amelyet szerepben, a mese egyik szereplőjeként végez. A helyzetépítő munka leglényegesebb elemei:

- játékaival meghatározza önmagát, a helyzethez és a többi szereplőhöz való viszonyát (felidézi a gyerekek számára a szerepével kapcsolatos mesei hagyományt is.) A feladat lényegében nem különbözik a hagyományos színészi munkától. A szerepjáték megjelenítő ereje fontos a játék egészének hitelessége szempontjából, de csak annyiban, hogy a résztvevő gyerekek játékba való bevonását, szerepbe lépését szolgálja.
- Az animátor játékban információkat ad, melyek ahhoz szükségesek, hogy a gyerekek szerepbe (játékba) léphessenek és a helyzetek alakításában cselekvően vegyenek részt.
- Különböző kommunikációs technikákkal segíti a gyerekek szereppel való azonosulását, a szereptudat erősítését.

Tipikus animátori szerepkörök:

- a gonosz erőket képviselő főszerepek (sárkány, főboszorkány stb.)
- játékvezetői feladatokkal járó szerepek (udvarmester)
- a hőst segítő: útnak indító, kísérő, tanácsadó szerepe (anya, táltos)

az animátor egy játékon belül több szerepet is játszhat, kivétel ez alól, ha:

- kulcsfontosságú szereplőként a játék jó részében jelen van,

- szerepkaraktere annyira erős, meghatározó, hogy új szerepbe lépése zavaró lenne (Kalamóna).

Az animátor szerepben használt kommunikációs eszközei

a/ Belső narráció

Az animátor szerepben mondja el egy új szituáció megértéséhez szükséges információkat. Felkészít arra, hogy a játék új helyen, új szereplőkkel folytatódik. Előadásában a monológhoz hasonlít azzal a lényeges különbséggel, hogy funkciója a játék egy új epizódjának, helyzetének bevezetése. A narráció rendszerint természetes módon fordul át (megszólítással, kérdéssel) az animátor és a gyerekek közötti dialógusba.

Pl: fősvényember (animátor): „...enyém a legdúsabblelő a környéken, itt terem a legzöldebb fű. A teheneim mégis csont soványak... Átok ül rajtam — pedig úgy vigyázok mindenre, mint a szemem fényére... Nem adtam még én soha semmit senkinek... tehénkéim, hát miért nem legeltek? (a csoport itt a fősvényember teheneit játssza) itt jön egy vándorlegény! Messziről jöhet — hátha tudóseMBER... lehet, hogy segíteni tudna rajtam... hé, te legény! gyere csak közelebb!...”

b/ Kérdések

— *Játékba-hívó kérdés*

Így nevezhetjük azt a kérdésformát, melynél a kérdező animátor nem határozza meg, személy szerint kitől várja a választ. A kérdést az egész csoporthoz intézi. Rendszerint ezzel a kérdésformával ajánljuk fel az egyes szituációk szerepeit, szerepköreit. Fontos csoportszervező eszköze a játéknak, mert kiválasztódadást eredményez. Pl: az első képben a családon belül így alakul ki a halászok csoportja:

Pusztá (animátor): „...látom halászok üres hálóval tértek haza. Mi történt a pataknál? Miért nem hoztatok halat?...”

A kérdéseket itt ’tetszik nektek a halászok szerepe?’ funkcióval használjuk. A gyerekek a kérdésre adott válasszal (pl: elszakadt a háló, ellopták a zsákmányt).

A csoportalakításon túl ezt a formát alkalmazzuk a *főszereplők kiválasztása*, szerepbevonása esetén is. Pl: Szépmező Szárnya kiválasztása.

Pusztá: „...Szépmező Szárnya ő az, aki megküzd majd a sárkánnyal és le is győzi, mert neki táltos lelke van. Hol vagy édes fiam, Szépmező Szárnya? Gyere közelebb ülj ide mellém!...”

A szereplők kiválasztásakor a kérdésre kapott válasz többnyire nem határozott „Itt vagyok, én vagyok az” értékű. Az animátornak ezért különösen figyelnie kell a szándékot jelző metakommunikatív jelzésekre.

Ezt a formát alkalmazzuk akkor is, ha az a cél, hogy a gyerekek elmondják egy probléma megoldására, a játék folytatására vonatkozó ötleteiket.

Pl: Pusztá: „...napok óta havazik... és ez a sötétség... az enivalónk is elfogyott. Mi tévők legyünk? Mihez kezdünk...”

— *Rákérdezések*

A szituációk továbbépítésében, a vállalt szerepek meg erősítésében a kérdések határozottabb, a rákérdező formája válik fontossá. A kérdés ez esetben meghatározott személyhez szól. Szerepe: — *információ — közlés.*

— Utasítások, instrukciók

Rendszerint egy feladat elvégzésére, egy bizonyos cselekvésre illetve a követendő magatartásra vonatkoznak. Megjelenésük különböző kommunikációs formában lehetséges, mint kérés, parancs és tanácsadás.

— Sugalmazás, utalás

A meseszerkezet sajtósságaként már említettük a történeteket előre sejtető szerkesztésmódot. A közölt információk jórésze valójában mindig utal egy későbbi eseményre. A játékban ezeknek az „előkészítő információknak” még nagyobb a jelentőségük, mert egy elkövetkező helyzetben való adekvát cselekvése készíti fel a résztvevőket. Pl: a vándorútra induló hőst az édesanya felkészíti a próbatételekre:

Pusztá: „...és ne feledkezz meg arról, amire tanítotalak: ha bajbajutott emberrel, állattal találkozol, segíts rajta...”

— Animátorok egymás közötti dialógusai

A gyerekek játékban való részvételét, szereptudatuk erősítését közvetett módon, hatásosan szolgálják. A játékvezetők rögzített szöveg improvizációkkal dolgoznak, amelyeket a mesei szöfordulatok alkalmazása, a szöveg-dinamika és a ritmus tesz hatásos eszközzé. A játék egészéhez mérten rövid dialógusok rendszerint a „legszínházbibb” pillanatok teremtik — mégsem válnak a közös játékon belül önálló, zárt jelenetté. A gyerekek is a helyzeten belül, szerepben vannak. Alkalmazása fontossá válhat: új helyszín, helyzet bevezetése

Az animátorok játékaival kapcsolatban fontos, hogy a gyerekek ne váljanak szórakozó nézővé — őrizték meg a játékban való érdekeltységüket, szerepük szerinti „elkötelezettségüket”.

— Az animátor reagálásai

Az animátor a játékban nem csak kezdeményező szerepet tölt be. A gyerekek megnyilvánulásaira, jelzéseire a játékvezetőinek reagálniuk kell. A reakció mindig a helyzetből, a szerepből következik — így válik a játék szerves részévé. Pl: Pusztá egyik fia (animátor): „...és ki győzheti le Kalamónát?”. Válaszul a gyerekek közbeszólnak jelentkezve: „Én! Majd én! Én legyőzöm!” Pusztá: „Tudom mindannyian bátrak vagytok, de Kalamónát csak az győzheti le, akinek táltos lelke van.”

Az animátor jelezte, hogy megértette a gyerekeket és válaszol is: Csak az győzheti le, aki...

A játékvezetők ez irányú elemzése gazdag témát ígér, de már kívül esik e dolgozat keretein. Kiemelést kíván mégis egy gyakori reakció, amit jobb híján felerősítésnek nevezhetünk: a csendes, visszahúzódo gyerekek sokszor alig hallható jelzéseit az animátor hangosan megismétli, helyzetbe teszi: Pl: az aranyszörű bárány elrablásának tárgyalásánál valaki hallkan megjegyzi, hogy ő hatalmas lábnyomokat látott. Animátor: „azt mondom, hogy óriási lábnyomokat láttál? Mekkoraak voltak, mutasd meg!”

Összegezve: a játszóházi munka arra tanít, hogy a kimonodott mondatoknak mindig „következményük van”. A kifejezés pontosságára van szükség ahhoz, hogy a mese játékvezetési megszülethessenek.

TÖBB MINT ÉLETMÓDTÁBOR — Térszínház-modell a Mecsekben —

25 éves a Térszínház. Az alábbi írással köszöntjük az alapító-rendezőt, Bucz Hunort és együttesét.

Előadásaikról biztosan írnak majd a szakemberek. Mi most arra emlékeztetünk, hogy Bucz Hunor szellemi irányításával ők kísérleteztek ki a dramatikus játszóház formát, ők dolgozták ki a gyerekekkel történő együtt játszás sajátos dramaturgiáját. Két alkalommal tanfolyamot is indítottak, hogy az érdeklődők elméletben és gyakorlatban elsajátíthassák a módszert. Buvárkodókra vár az a feladat, hogy összevessék, mi a különbség és hasonlóság az angol TIE és a magyar dramatikus játszóház szemlélete, módszere között. (Tanulmányos lehetne, ha Bucz Hunor mutatná be szisztémáját angol kollégáinak.) Az is igaz, hogy Bucz nem írt könyvet felfedezéséről, s még műsorait sem jelentette meg. Amiről tudunk, az is a Drámapedagógiai Magazinban jelent meg a 2. és 7. számban.

Bucz Hunorék, a térszínházások szerveztek viszont nyári táborokat. Életmód-tábornak nevezték. Általában 70-80 gyerek vett részt egy-egy alkalommal, különböző társadalmi rétegekből, köztük nevelő otthonbeliek is. A helyszín mindig a civilizációtól érintetlen táj volt, és sátorozási körülmények között, írhatnánk azt is, nomád körülmények között folyt a tábori élet.

Trencsényi László azt írja Világkerék című füzetének bevezetőjében, hogy a 70-es, 80-as évek művészeti táborai, melyeket pedagógiai reformelképzelések hívtak életre, általában nem kaptak publicitást. S milyen igaza van. A térszínházások életmód táborairól, melyeket 1979-től tíz éven át rendeztek, ugyancsak nem írt soha senki. Ők se magukról. Jómagam ugyancsak érezhetek büntudatot, mivel 1989-ben részvevője voltam a mecseki „Csurgó” Tábornak, s máig emlékezetes tapasztalataimról nem informáltam a hazai szakembereket. Pedig készítettem, mintegy 30 oldalas dolgozatot is. (Egy kurtított beszámoló jelent meg csupán a külföldi magyarok tájékoztatására a Magyarok Világszövetsége Nyelvünk és Kultúránk c. lapjában.)

Elővettem jegyzeteimet, s olvasván azokat, rájöttem valamire, amit akkor ilyen pontosan nem fogalmaztam meg; arra, hogy Bucz Hunor úgy vezette, olyan szemlélettel, olyan módszerrel és dramaturgiával nomád táborait, mint ahogyan a dramatikus játszóház foglalkozásait.

...Bucz Hunor írja Térszínházi módszerek című dolgozatában a DPM 2. számában: ...”dramatikus játszó-

házalnk menetét és egyes mozzanatait alapvetően a vendégség dramaturgiája határozza meg. Először a készülődés és várakozás zajlik.”...

„A várakozás és készülődés idején a gyakorlati feladatok elvégzése mellett a legfontosabb az ismerkedés, a közös hangulat megteremtése, a kapcsolat-teremtés. Itt az első szakaszban történő beavató mozzanatok is az eljátszandó drámai cselekmény atmoszféráját készítik elő.”

Indulás előtt:

Színhely Óbuda, a Zichy-kastély zárt udvara. Jelen vannak a tábor vezető felnőttek, a táborba menendő gyerekek, és a kísérők: szülők, nevelők. A csomagok egy rakásban valahol a bejárat közelében.

Bucz Hunor letelepszik a fűre, és kéri, hogy mindenki foglaljon helyet, s körbemutat a földön. És mosolyog, nevet, kacarászik (igen természetes), s örül, hogy sikerült összejönni ennyien. Természetesége ráragad a szorongókra is, akik a szüleikkel vagy a nevelőikkel jöttek.

„Névsort fogok olvasni — mondja — megjött-e már mindenki? Előbb bemutatkozom: Bucz Hunor a nevem, de szólítsatok Hunornak. És mostantól mindenki mindenkít tegez. Úgy is megadjuk egymásnak a tiszteletet.”

Aztán máris elkezd játszani, és játszatja a gyerekeket is. Az azonos nevéek a kör közepére mennek, kezét fognak. (Persze a keresztnév illetve az utónév is lehet azonos.) Bár vannak itt testvérek is, de a családi nevük nem azonos. (Ezen is lehet mosolyogni kedvesen.) Van ám ikerpár is, két fiú, tényleg, alig lehet őket megkülönböztetni egymástól, annyira hasonlítanak.

Vagyunk vagy százhuszan, százharmincan a kísérőkkel együtt.

Közben megérkeznek az autóbuszok, autók és egy mikróbusz, amelyekbe lehet bepakolni a közös holmit: sátrakat, kondért, balonokat, kellékeket stb. Teát főztek az útra, poharakat készítettek és uzsonnát, ill. tízórait, mert az út pihenőkkel (kétszer állunk meg), öt órát vesz igénybe — hangzik a legfontosabb tudnivaló.

Igazán jól kezdődik, szép, derüs nyáridő, és jó a hangulat.

Megérkezés a táborozás helyére

„Itt a legfontosabb a vendég-vendégfogadó mozzanat.” A tábor, a ritus helye, a majdani színjátékok színtere minden tekintetben gondosan és tudatosan választódott. Már a megközelíthetőség fokozta a feszültséget. A komlói műüttől két és fél kilométert kellett megtenni — gyalog az „előőrök” — vendégfogadók által vágott ösvényen, hatalmas fák, embermagasságú szurlók, csalánok között. A gyerekek, zömükben 7-12 évesek. De a nagyobbak is képviselve vannak 18 évesig. Cipelik hátizsákjaikat, vonszolják táskáikat.

Komoly erőpróba. Ám nem nyafog senki. A kicsiknek azonban igen jólesik, hogy a nagyobbak, miután a helyszínre vitték saját csomagjaikat, visszafordulnak, és segítenek kapaszkodni, cipekedni.

Mostantól jóban-rosszban együtt. Végre megérkezik mindenki a tisztásra, ahol az előfutárok-vendégfogadók várják a hatalmas üstben látt, jóillatú meleg étellel a táborozókat, a *vendégeket* lakomára, ebédre. Előbb azonban — mint az indulás előtt — a „beavatás” szertartás következik, s megtanuljuk a közös tábori köszöntést, a nagy „dö-but” kiáltást. Körben természetesen. S azután már jöhet is az ebéd, a lakoma.

„A tér, amelyben játszóházunk folyik, osztatlan. Nem válik külön a nézőtér és a játéktér. A szimultán színhelyek körben vannak...A kör közepe általában a változó, átalakuló helyszínnek tere.”

„Mindenik helyszín megfelel a nézői és játzó feladatoknak is, ezért e két funkció között könnyű az áthatás.”

A helyszín

A tábor központját *Forrószegnek* neveztük el. Itt égett a tábortűz, itt vannak az üstök, itt fő az étel, s itt csobog alá a „Csurgó” nevű vízesés, ez a „rituális zuhanyozó”. Ez a völgy középső része.

A csermely valahonnan *Felszeg* felől ered, ahol őt hatalmas bükkfa zár be egy jókora teret, mely a közös játzóteret, (játzóház a természetben), s a színjátékok, és szertartások helye lett. Itt verték fel a nagy katonai sátrat, amelyben a díszletek, a kellékek, a szerszámok, a gyógyszerek-kötszerek, s a felvevő gépek helyezkedtek el, és esős időben ide lehetett behúzódni játszani. Távolabb Bucz Hunor, a családosok, a doki és a „Szegfejek” alvó sátrai szétszórta, mintha őrzők, őrszemek lennének. Lent, hol a csermely már patakka nőtt *Alszege* és *Keszege*. Itt verték fel a 3-4 fős sátraikat az animátorok és a gyerekek. A helyválasztást nem irányították. *Bucz Hunor mint egy nemzetségfő hagyja, hogy ki-ki keresse és találja meg a maga helyét.* A tér nem volt bezárva, s mégsem mentek messze egymástól, épp csak annyira, hogy legyen mindenkinek elég tere, a sátor körül. *Az animátorok a családfők: 5-7 gyerek van a gondjukra bízva.* Nem anyáskodnak, nem parancsolgatnak, hanem sok-sok ötlettel teszik vonzóvá a cselekvéseket. Mindenki maga veri fel a sátrat, ill. azok, akik aludni fognak benne, 2-3 fő.

A sátorverés aktusával megtörténik a *helyszínek rendezése.* A különböző korosztályok együttléte olyan természetessé vált, mint a régi faluközösségekben. *Tudja mindenki, hová tartozik, de megvan az átjárhatóság is, hiszen az élet itt több helyszínen zajlik.*

A játéktér

Felszeg, hatalmas bükkfák, csörgedező patakocska. Rajtunk kívül sehol senki. A Forrószegről felszálló füstöt elviszi a szél. Gyökerek fonják be a kapaszkodót, melyen felmászunk. A fák között néhány apró sátor, a Szegfejek sátrai, elszórta. Farönkök, melyekre ülni lehet.

A kürt hangja gyülekezőt hirdet, a gyerekek próbálkoznak a megfújásával. Nem könnyű. Hunor és Rolli kezükben a hegedűikkel, a melléjük rakott csörgővel, dudával, dobbal, faütőssel játszani kezd.

„...A résztvevők legbelsőbb és legszűkebb körét az animátorok alkotják. Ők tízen tizenketten rögönzésben jártas színjátzó, és minden előkészítő munkát ők végeznek. Ők a vendéglátók, a házigazdák. ...Úgy játszanak, hogy bekapcsolódásra késztessek a közönséget.”

Daltanulás: először eléneklik a Térszínház tagjai, a zenével kísérik, majd soronként mondják a szöveget s újra éneklik. A diktálást és a hegedűkíséretet Hunor vezeti. A sok közül az első.

Elment egyszer Zacheus, hogy Jézust meglássa, Kicsi volt hát felmászott egy nagy fügefára. Mikor Jézus arra jött, így szólt fel a fára, Zacheus ma tehozzád térek be szállásra. Örvendezett Zacheus a Jézus szavára,

Remélte, hogy bűneit az Úr megbocsátja.

Azt mondta, ha valamit, gonoszul elvettem,
Megfizetem százszor is, hogy jóvá tehessem.

Négyszer, ötször elmondják, eldalolják — természetesen körben állva, így mindenki lát mindenkit. Ki-ki mást sajátít el előbb, ki a szöveget, ki a dallamot. Közösen már megy, sétálni is lehet rá kézenfogva s körben.

Ezt bemelegítő játék követi: mozgás, futás fel a magaslatra, s ki ér le hamarabb a meghatározott kürtjel után. Nagyon élvezik, mindenki fut hegynek fel.

Vers-tanulás

Weöres Sándor költeményei:

Paripám csodaszép pejkó...

Tó vize, tó vize csupa nádszál...

Falu végén van a házunk...

Soroként mondják, ritmizálják, eltáncolják, eltaposolják (Vera és Bori vezeti, a többiek animátorként dolgoznak, segítenek).

„A résztvevők számára semmi sem kötelező, mindenki csak abban vesz rész, amiben akar.”

Semmi sem történik rejtve, minden a beavatás jegyében zajlik.

Közös dramatikus játék

Emtézsé: hallgassátok meg *Szent Miklós legendáját*. Igen szépen olvassa fel a régies nyelvű történetet).

(A vázlat jól látható táblán ki van függesztve.)

1. Hogyan szabadítja meg Szent Miklós a három elítélt fiút a palloshaláltól.

2. Hogyan lesz a hajadonok és bukott lányok védőszentje.

3. A gyermekek védőszentje (három gyerekét elengedi az apja hosszú útra, a vendéglős kirabolja, megöli őket, de Szent Miklós életre kelti.)

A gyerekek némán, ülve hallgatják a krimibe illő történeteket, megbeszélik, újabb éneklés, a tanult dal Zacheusról. (Ismétlés, hogy hasson a gondolat!) Ezt képragasztás követi. Hozzák a színes kartonokat, a téphető papírokat, megbeszélik a csoportosulásokat, ki melyik történetből készíti a tablót, majd ügyesen elosztva a kisebb és nagyobb gyerekeket csoportokra, hogy mindenki kapjon teret, lehetőséget, dolgoznak a fák alatt.

Hunor és három leány animátor ezalatt kellemesen egyházi dalokat énekel, Ricsi furulyázik.

Vannak, akik kissé elhúzódnak, pl. a francianyelvű kislány, akit Kovács Líviának hívnak, maleziai az anyja, magyar az apja, s nem beszél magyarul, de akar. Ádám, aki faragni szeretne, de nincs mivel. Megjelenik a deviancia is: a 10 és 15 éves nevelőotthoni fiú összemarakodott, cibálják egymást. (István elmegy velük beszélgetni.)

Hunor az animátorokhoz: *türelem és türelem, ne magyarázd agyon! Hadd érezze, hogy szabadon csinálhatja, amit gondol, te csak segítsd!* „Nem a produkció a fontos, hanem, hogy kedvvel csinálja, és dicséred meg, nem hajts senki és semmi. Gyönyörködjete a jól sikerült tépésképen!”

Aki elfáradt a tépésben, guggolásban, ragasztásban, nyugodtan kézbe veheti a nagy dobót, a kalapot fejére csaphatja, belenézhet a felvevő gépbe, de mindenütt ott a türelmes felnőtt. Pityu (tanár) remekül bánik a csoportjával. Hunor fáradhatatlanul muzsikál. Elkészült a három hatalmas kép, kiállítják, megnézik, lefényképezik. Igazán remek.

A Szent Miklóshoz kapcsolódó szoborjáték, amit újabb bemelegítő-játék előz meg. Péter a szob-

rázmester. 10-12 gyerekkel készül el a képzeletbeli szobrászműhely, s csak utána jutnak el a Szent Miklós megformálásáig. Csak egy süveg és egy köpeny a segédeszköz. A szobrot Izmail kereskedő rendelte, akinek népes családja van. Am ő elutazik. A szobor feladata megvédeni a házát. (Bence 8 éves, Izmail kutyája akart lenni, s nagy csaholással kíséri.) Közben Ricsi két gyerekkel elvonul, rabló bandát alakít, beöltöznak maguk kreálta jelmezekbe, s kirabolják a kereskedő házát. Izmail visszatér, s látja a pusztítást. Felháborodásában, hogy nem őrizte meg Szent Miklós a házát, kidobja a szobrot, ami eltörik.

Úgy kellett vezetni a játékot, hogy az egyik rablóban feltámadjon a lelkiismeret, s visszavigye az elrablott pénzt. Drámai pillanatok születtek, nagy vita a rablók között, s végülis ketten viszik vissza, mert egymásban sem bíznak. Aztán csaknem ráfizetnek a feltámadt lelkiismeretükre, mert Izmail nem méltányolja tettüket, hanem támad, de a gyerekek csodás életösztöne, kreativitása megoldotta a helyzetet, meglógtak, mielőtt Izmail megköthetne volna őket. Remekül játszottak a gyerekek, az animátorok jól segítették a kifejtet, s igen jó rögtönzések születtek.

Mit kaptak a gyerekek? Drámai helyzeteket, melyeket megélhettek, erkölcsi problémákat, melyeket megbeszélhettek. És közben énekeltek, játszottak egy formálódó közösség családmeleg körében.

A játék tíz órától tizenhárom óténig tartott. Közben persze tízórái is volt.

..., illik megjegyezmem, hogy a játszóház cselekménye laza, nem geometrikus szigorúsággal sodród. A hagymaszerkezetből következően az epikus szerkesztési elv határozza meg a dramatikus játszóház csaknem minden mozzanatát.

Másik játék másik napon.

Pityu vezeti a melegítő játékokat, új dalokat, új mozgást tanít. A körjáték után ő *Jónás, a pásztor* középen marad, s a gyerekek a birkák. Egyik kis kreatív fiú gyorsan pulivá válik, terelgeti a nyáját. Jónás aludna. Lefekszik hát középen, s juhait is alvásra szólítja.

A gyerekek azonosulnak a játékkal, bár a bibliai történetet csak néhányan ismerik. Nem kérdik előre, hogy mi lesz?

Pityu most hatalmas lepelben az egyik bükkfa magából dörög alá. (A nem várt fordulat meghökkenti a játékos és néző gyerekeket egyaránt. Csak most figyelnek a *kanavászra*, amely a játék kezdete óta ott diszeleg a legnagyobb bükkóriás derekán, mindenki szemeláttára.

1. *Birkapásztor — Úr parancsa*

2. *Kikötő — Jónás menekül*

3. *Vihar — ima — a Cet eledele*

*Jónást a tengerbe dobják
kikötés*

4. *A Cet gyomrában*

5. *Ninive — piac — színeszek*

Jónás aposztata

6. *Ninive bűnei*

7. *A pusztában, az Úr Jónást újból Ninivébe küldi*

A stáb szinte minden tagja szerepben van, mert óriási díszletekkel dolgoznak. A hajó pl. hatalmas kötélfágeső, hiszen a hajóra, ahová Jónás menekül, fel kell mászni. A hajóskapitány a Doki. Szenzációs a jelmeze és a maszkja. „Poppejre” vette a figurát. A két nagy bükkfa

közt kifeszített kötélre minden fiú rá akar ülni, s ehhez szinte tornamutatványra van szükség, hiszen mozog, inog, s meg sem bírná valamennyiőjüket, de roppant jó játék. Csüngnek, lógnak, hasalnak a fán, állandó himbálózás, jön a vihar. A Doki remekül dolgozik a gyerekekkel, akik igencsak próbára teszik, kilépnek a szerepükből, s önálló alakításba kezdenek, új szerepet kreálnak maguknak, különösen a kamaszok élvezik Jónás történetét. A játékban a fiúk Jónásra kennek minden gonoszságot. Végül Jónást kidobják a hajóról, s abban a percben jön a hatalmas Cet. A lányok hozzák a nagy ötlettel készített kötelet, minden csonójánál egy-egy gyerek, s befogják, bekerítik Jónást. (Közben a hajó eltűnik, a hágsó lehull a fákról a földre.) Jónás hanyódik, dobódik. (A nézők magasabba állnak, hogy jobban lássanak.) Majd a tinédzserek magukra raknak a „rongyos” zsákból minden cifra-ságot; átalakul a szín Ninive piacává, s mindenki rögtönöz. Látják ugyanis a kanavászon, hogy piaci jelenet következik, s kavalkád lesz a javából „keleti” hangulattal. S lesznek táncosok, árusok, verekedők, mutatványosok.

És folytatódott a játék tovább a kanavász és a játszóházas dramaturgia szerint egészen a döbbenetig. Megbocsájtásra szorulunk mi emberek (gyerekek), mert igencsak gyarlóak vagyunk.

A szerepek is hagymaszerkezetben rétegződnek. Alapvető a vendég-vendégfogadó kapcsolat, mint szociális szerep, majd a manuális munka során munkatársi-játszó társi a viszony, aztán pedig a dramatikus játék drámai szerepei következnek. Tehát a szociális, funkcionális és a dráma szerepek egymásra épülnek. Ez utóbbin belül nézői és aktív játékos magatartás változik. Nem nehéz egyik szerepből a másikba átváltani.

Az életrend nem volt feszes, nem volt órához kötve, bár nagyon pontosan megtervezték a napirendet. Mindenki részese volt önkéntes alapon a közös munkának: vízfordás, rőzsegyűjtés, bevásárlás, tűzrakás, favágás, a szemetesgödör ásása, stb. stb. De aki éppen nem vett részt semmiben, szabadon választhatott: barkácsol, farag, gyöngyöt fűz, fonást készít, rajzol stb. Itt is volt egy animátor, aki segítette az elakadókat. Az animátor egyébként is mindig magához hívta a gyerekeket, és együtt főztek teát, lekvárt, tisztítottak babot, krumplit. Ez különösen a nevelőotthoniaknak volt nagy élmény.

A szervezethez úgy van jelen, hogy természetes módon rendeződik el minden. Nincs előre s eleve elhatározva, hogy ennek meg ennek így meg úgy kell lennie, ha törlik, ha szakad. Hiába érkezünk késve, nincs szemrehányás. Megvagytok? — kérdezte Hunor. — Akkor egyetek.

És mások sem haragudtak, hogy netán csúszik a délutáni játék egy félórát, elfoglalták magukat.

„Végezetül a szakrális elemekről kell szólnom. A játék egyik főszervező eleme a zene, pontosabban az első részben megtanult dalok, énekek. A gyermekek körjátékaira gondoltunk még, valamint a természetű népek alakoskodására. A ritmus, a táncos elem, a jelképes gesztusok szerepét hangsúlyozom ezzel.”

Ismeretes, hogy a családi életet is a szertartásos mozzanatok fogják keretbe. Ugyanígy volt ez itt is, ahol az animátorok köré szerveződően kialakult kis családok

együtt alkották a nemzetséget. Ebből következően a kisebb közösségeknek épp úgy kialakult az életet szabályozó ritusa, mint a tábori nemzetségnek. Az előbbiekhöz tartozott hozzá a sátorbeli esti mesélés, vagy pl. a közös ebédkészítés, a családi kirándulás stb. A nemzetségi élethez tartozott a közös reggelizés és a többi étkezés, a naponkénti daltanulás és a dramatikus játék, s nem utolsó sorban az esti zenés — énekes altató. Visszatérő volta miatt szertartásos jelleget kaptak a körjátékok is.

Nem hittem volna, hogy a körjátékokat ennyire szeressék. Még a nagyobbak is.

Cickoj, mackoj, teleárom,
mindig az fut, az a három.

Kurta volt az egér farka
nem foghatta meg a macska...

s aki mögött leesik a zsebkendő, felveszi és kergeti az eget, illetve beáll valaki elé. A körbenállók a 3. 4. sort tapsal is kísérik. Óriási a kör, nagyok a futási és elesési lehetőségek. Megy a játék s nem unják meg: ének, taps megint ének és egyseseknek futás! Remek!

Az ilyesféle bemelegítő játékból senki nem vonja ki magát, sem a kamaszok, sem a felnőttek, együtt az egész tábor.

Ilyenkor nem fáj senkinek semmi je, nem szakadt a cipő, nem akad sürgős patakolnivaló, azaz — patakban kavic keresgélés — még azok is itt vannak, akiknek a konyhánál kellene lenniük, majd leszaladnak, majd főznek.

Érdekes, hogy nem durváskodnak egymással, betartják a szabályokat, amiben megegyeztünk.

A „vendégség dramaturgia” utolsó mozzanata az „ajándékozás és a búcsú”.

Mit kaptak a táborozó gyerekek ajándékba?

Volt 11 színjáték; 2 erdei hangverseny hegedűművészekkel; 5 alkalommal népdaltanulás, 5 táncstanulás, 4 kézművesprogram, (agyagozás, táblaképek készítés monasztéchnikával, gyöngyfüzés, 2 mise, (szertartás) biblia-magyarazzattal, újkenyérosztás szertartása.

- Megtapasztalhatták a természetes életmódot,
- Megérezhették az egymás mellettséget az emberi kapcsolatokban, a tűzhely melegét jelképesen és a szó szoros értelmében.

A legnagyobb ajándék az emlékeket felidéző utolsó találkozás volt, egy hónappal a tábor után. Addigra elkészültek a videofilmek és a fényképek is. Ez lett egyúttal a búcsú is.

Utójáték a Csurgó-táborhoz

Kellemes és kedves, egyedi meghívó minden táborozónak; Bp. Zichy-kastély dísztermében.

Az ajtóban két térszínház fogadja az érkezőt, elveszi a batyut, s viszi a közös asztalhoz, melyből a meghívó szerint két óra múlva ki-ki kínálja az uzsonnáznivalót.

Remek ötlet, mert a „Csurgó”-táborhoz mindig hozzátartozott; oszd meg, amid van a társaiddal, hiszen nem egyformán mér a sors mindenkinek.

A belső ajtótól két színészlány kísér fel az emeleti nagyterembe, és természetesen köszönt, tájékoztat, teszkel.

A díszteremben Bucz Hunor széles mosolya fogad, szeretettel kérdezi, hogy, s mint vagy, s rajta látszik is, nem csupán udvarias kérdésnek szánta, mert végig is hallgat. A terem már teli van, a nyári felvételek képeiből tabló vár, s az ismerős arcok köszöntenek: megérkeztek a

komáromi gyermekváros intézetisei, a budapesti Bólyai lakói, szinte kivétel nélkül. Már várakozóan ülnek, hogy a képmagnón láthassák egymást, magukat, s a tábort. Sokan vagyunk, jöttek szülők, testvérek, a nevelő otthonok kísérői. Aki ideért, otthon van: kicsik, kamaszok, nagyfiúk és nagylányok (16-17 éves is volt kettő), a kistestvér és nagymama, a Térszínház színészei s a vendégek.

Bucz Hunor kezében a hegedűjével köszönt minden megjelentet:

„azért gyűltünk össze, hogy emlékezzünk!”

Mi volt a legkedvesebb játékunk?

Ki-ki bekiabálja a kedveszerintit: Elvesztettem zsebkendőmet, Pipere-tyúk, Euratinó, Nőé, stb. Cickoly-mackoly teleárom stb. E zürzavarból nem lenne semmi, ha nem kezdené el a nótát, a kedvencet, „Akkor vótam, mikor vótam” — s zeng a terem, lecsillapodik a hangulat, s közben beindul a képmagnó: megjelenik „Felszeg” stb.

Mit énekeltünk először? Ki mit mond? SHunor és Roli húzzák a Cickoly-mackoly tereárom-ot, István cseréli a szalagot, a gyerekek ösztönösen mennek a csörgődobhoz, az ütősökhöz úgy, mint a táborban. Aztán nézzük a felvett játékokat, most is élveznek, de az idő röpi. Fél 5-kor megkezdődik az uzsonna, üdítők, szörpök, sütemények, szendvicsek, almáslepény, fánk, bolti készítmények. A gyerekek-felnőttek egyaránt lelkesen fogyasztanak, s közben oldott beszélgetések alakulnak, újabbak is érkeznek.

Hunorék remek dramaturgiával építették fel ezt a délutánt is. Uzsonna után levitték a gyerekeket s a közönséget az udvarra, s ott folytatódott a körjáték, és aközben levegőztek, mozogtak, nem unhatták el magukat.

A játék után ismét a díszteremben voltunk, még beszélünk az erdei hangversenyéről, eljött a hegedűs művész is, emlegettük Rafael atyát, aki a szertartást végezte, megnéztük az újkönyér osztást bemutató képmagnót, felírta ki-ki, milyen fényképeket szeretne megvenni.

A búcsú az Akkor vótam, mikor vótam és egy nagy dőbu kiáltás lett.

A krónikás megjegyzése:

Bucz Hunor egyik inspirátorának Viola Spolint nevezli meg. Én viszont végig úgy éreztem, hogy az ő igazi mestere Karácsony Sándor. Amit a nagy pedagógus ír az életközösségekről, nos valami ilyesmit valósít meg Bucz Hunor nevelői tevékenysége során. A mecseki tábor nekem ezt bizonyította.

Hogy írja Karácsony Sándor? „Ha a szeretet életközösséget teremt maga körül: megkezdődhetik a munka.”

És folytatódhatik.

D. Kósa Vilma

BAGU BALÁZS DÍCSÉRETE

Aki Kárpátalja menet elhagyja Csapot és Beregszász felé fordul, félúton találja Bátyut. Nagyközség. Itt él Bagu Balázs tanárúr. Éppen 60 éves. Nyugdíjba készül. Tanít az iskolában, az ottani magyar pedagógiai szövetség elnökségi tagja, a néphagyományok tudós gyűjtője, szorgalmazója annak, hogy emlékmű állíttassék minden faluban a sztalinizmus áldozatainak, az elhurcoltakkal a tiszteletére. Az IRKA című gyermeklap egyik szerkesztője. Szorgalmazója annak, hogy meghonosodjék a drámapedagógiai módszer a kárpátaljai iskolákban. Segítője és támogatója a magyarországi néprajz kutatóknak, és egy most elkészült tanterv írója. Tantervé, mely ezt a címet viseli, NÉPISMERET. Példaértékű gondossággal és szakértelemmel összeállított tantervét a kárpátaljai magyar óvodáknak, elemi és általános iskoláknak szánja.

A népismeret kifejezés — Bagu Balázs szavaival „magába foglalja” a néprajz, a szülőföld és a magyarság ismeretét is.

A 140 oldalas Tanterve nélkülözhetetlen kézikönyv is, mivel bő szöveggyűjtemény is tartalmaz. Mellékleté-

ben Kárpátalja bölcsődalai, gyermekmondókái, születésnap-i köszöntői épp úgy találhatók, mint betyárballadák, mondák és népmesék.

A kötetben utalás történik Kárpátalja történetére, az ott élők életmódjára, a néprajz tárgyai emlékeire, a néptáncra és a dramatikus népszokásokra. Minden magyar tanító és tanár kezébe adnám ezt a kötetet itthon is.

Most fiának, Bagu Géznak készül átadni a stafétabotot, aki ugyan természettudományi szakos tanár, de apjával együtt kitűnő színjatszó rendező. Olyan, aki elkötelezett hívévé szegődött a drámapedagógiának is.

Apa és fia együtt rendezte ebben az évben a Leszkovszkij-féle János vitézt, s akik látták a Tiszamenti Gyermekszínház Fesztiválon, mindannyian lelkesen tapsoltak a kitűnő produkciónak.

Hiszem, hogy Bagu Balázs nyugdíjas éveiben ugyanolyan lelkiismeret ébresztője lesz népének, mint eddig volt.

Ehhez kíván jó egészséget:

Debreczeni Tibor

GYEREKEK FÖNT ÉS LENT

III. Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Fesztivál
— Paks, 1994. június 3-4-5. —

1974-től 1984-ig Pécs gyönyörű városa fogadta minden évben fesztiválra vagy szakmai műhelyekre a gyermekszínházokat. 1985-től kezdődően otthontalanná lett az országos találkozó. Pécs nem fogadta, s az úttörőmozgalom elszegényedvén, nem támogatta többé. Néhány év múlva a Corvin téren lévő (1) Népművelési — (2) Közművelődési — (3) Magyar Művelődési jelzővel működő Intézet is arra kényszerült, hogy hivatalosan is elismerje, nem tud, s ezért nem is kíván módszertani központja lenni az amatőr művészetek mindegyikének. A felnőtt színházi és a bábos még megpróbálja referálni, de a gyerekközvetítőkre már nem tud figyelni — dolgozzanak az egyesületek. Nekik irodát, telefont, s minimális postaköltséget biztosít, ami a működéshez ugyan senkinek nem elég, még az adminisztratív nyilvántartáshoz is kevés, de nem futja többre.

Igy vállalta át a *Debreczeni Tibor* által alapított, s egyre erősödő Magyar Drámapedagógiai Társaság a módszertani, oktatási munkák után a nagyrendezvényeket is. Pakszon talált helyet a fesztiválnak, s hozzá olyan kiváló házigazdákat, polgármestert, művelődési központi igazgatót és népművelőket, akikhez öröm megérkezni, még ha Paks nem is rendelkezik annyi szép épülettel, mint Pécs.

A több mint 600 főt mozgató országos fesztivált területi bemutatók előzték meg. Több ezer csoport indult a szemlén. heroikus munka volt az előkészítés, a szervezés, melyet *Szakall Judit*, a Marczibányi téri Művelődési Központ, s egyben a Budapesti Drámapedagógiai Központ vezetője — civilben maga is nemzedékeket nevelő rendező — fogott össze. A területi bemutatók felelős népművelői, szervezői, tanárai ugyanúgy szerelemből végezték a napi tevékenységükön kívüleső fesztiválfelkészítő munkát, mint *Szakall Judit*. A gyermekközvetítésre és a diákművészeti találkozókra nincs tervezhető, államilag garantált minimális summa se, önmarcangoló kuratóriumok bizonytalan kimenetelű vitáinak eredményeként kap vagy nem kap egy — sokszor már lefutott — rendezvény kiszámíthatatlan arányú támogatást, vagy nem kap egyetlen fillért sem. Legföljebb nem lesz, rántották meg fájó vállukat az előző évek kulturális vezetői, s a dolog annyiban maradt. Nem lesz tehát semmi hívó és biztató országos esemény, amely egy vagy két éven át ébren tartaná a művészpédagógusi teremtő kedvet, s a gyermekcsapatok nem láthatják egymás munkáit. Nincs ez rendjén.

A rendezvény azonban megérte még ezt a fáradozást is. Kirobbanó meglepetés ebben az évben nem volt. Kínos, feszengésre készítő produkció is csak egy-kettő. A többi elfogadható vagy igazán jó volt, s ez nagy eredmény. Jóllehet, mint mindig, most is két végpont között jár az inga: ha az előkészítő hónapok munkáját, s annak jelentőségét hangsúlyozzuk egész évben, nehéz a csoportvezetőknek egy más típusú megméretésen részt venniük. Márpedig a fesztiválon a produkció számít, amin természetesen már az első pillanatokban meglátszik az előkészítő munka milyensége, egész technikai készlettára, vagy épp a rendezői készülétlensége elégtelensége.

Még mindig élő műfajként volt jelen a szerkesztett játék. *Makórol Kónyáné Miklós Erzsébet* mai költők gyerekközvetítőit, hozta Pestről, a *Vécsey Színházról Ledő Attila* és felesége *Weöres* költeményeit vitte színpadra. Csillagzó, vibráló, erős zeneiség, bár kicsit túlszerkesztett versösszeállítás hoztak felvidéki költőinktől a *Ipolyságról* érkező, tarkaruhás Bohóckonferencia c. produkció rendezői, *Bodonyi András* és *Köteles Judit*.

Új rendezők jelentek meg, sokféle mesét sokféle módon feldolgozva. Igen reményteljes a baranyai Sátorhelyről *Kovács Klára*, aki *Csudafa* címen *Benedek Elek* meséjét mutatta be, fehér vászonruhákba öltöztetett, gyékénykoszorús, csuhéjkoronás, szalma-maszkos kamaszokkal, és *Lázár Péter* Magyarpolányból, aki a legkisebbekkel is képes tökéletes hatásfokú mikro-színházat csinálni, nagy fantáziával és kiváló arányérzékkel dolgozva föl velük apró történeteket.

Két megrázóan szép Petőfi produkciót láthattunk. Mindkettő a sárbogárdi *Leszkovszky Albin* hajdani János vitéz forgatókönyvét használta kiindulásul. A pápai Türrpentyű csoport rendezője a diák *Szabó Attila* volt, a bagyi Fapihe együttes vezetője pedig az évek óta lenyűgöző teljesítményt nyújtó iskolaigazgató, *Fodor Mihály*. A pápaiak János vitézét hatalmas drámai erő és teatrális bátorság jellemezte, *Fodor Mihály* produkciójának viszont ebben az évben is a magasrendű színházi poézis, a könnyeket csaló szépség a legjellemzőbb vonása.

Fodor Mihályt és két kollégáját, *Tóth Zoltán* gyógy-pedagógust a budapesti Körív Színház vezetőjét, és *Várhidi Attilát*, a Debrecen környékén művészhadakat nevelő rendezőt évek óta legjobbak között tartja számon a szakma. Munkásságuk a bizonyíték, hogy minden, de minden a rendezőn múlik, legalábbis a gyerekszínházi szférában.

Sértődésre alkalmas adható fesztiváldíjak nem voltak. Voltak viszont elemző szakmai beszélgetések, melyekre nem csupán a dícséretet várók jöttek el, hanem a más kárán okulni próbálók is. A közönség díját a szép beszédű, sodró játékerőjű felvidéki bohóc-csapat nyerte el, *Ipolyságról*.

* * *

Furcsa és szomorú mellékhatása volt a fesztiválnak az a felismerés, amin a következőkben — ha lehetséges ez — változtatni szükséges: a gyerekek, korosztálytól függetlenül — nem érzik a különbséget a színház és a televízió között. Jönnek, mennek, beszélnek, szórakoznak, s mellesleg vetnek egy-egy pillantást a színpadra is. Nincs ezen mit csodálkozni. Színházi élményük csupán az, amit ők csinálnak. Az egyetlen gyerekszínház megszűntével lesz-e valakinek gondja a színházi nevelésre? Külföldön erre jól működő hálózatok vannak. Nálunk az is elsorvadt, ami hajdanán volt. Ez pedig nem a gyermekszínházi szférával foglalkozók gondja kell, hogy legyen. A színházi szakmáé. Ha érdekli a Jövő közönsége.

Gabnai Katalin

Figyelemfelhívó adatok

A WEÖRES SÁNDOR Országos Gyermekszínházi Fesztiválra
1993-ban 356 csoport nevezett be, és 7.656 gyermek játszott.
1994-ben 422 csoport jelentkezett, és 8.755 gyermek szerepelt.

Dráma, nevelés, kulturális értékek — élmények és tapasztalatok egy nemzetközi konferencián —

Egy hivatalos beszámoló talán így kezdődne: „A Nemzeti Dráma és a Nemzetközi Amatőr Színházak Szövetsége 1994 augusztusában 6 napos nemzetközi konferenciát és műhelyfoglalkozást rendezett Coventryben a Warwick Egyetemen „Dráma, nevelés és kulturális értékek” címmel.”

A személyes élmény azonban előbb kezdődött, néhány nappal a tanácskozás előtt, Londonban.

RÁHANGOLÓDÁS

Az idei nyár nemcsak Budapesten hozott rekordmeleget. Gyönyörű napsütés, szikrázó fények és színek fogadnak Anglia fővárosában is. A város sokszínűsége, ezerarcúsága mindig rabul ejt. Néhány napra önfeledt turistaként rovam az utcákat, napozom a parkokban, kiállításokra, színházba megyek, nézem a kirakatokat és az üzletek forgatagát — újra ismerkedem a várossal. Hogy mi köze mindennek a konferenciához? Talán „hivatalosan” semmi, mégis igen sok. Élmények és tapasztalatok gyűlnek bennem: az olasz származású taxisofőr meséje, aki rákérdez, jártam-e szülőföldjén, és élvezettel idézi fel az „otthoni táj” hangulatát, a jamaicai tisztviselő, aki évtizedek óta itt él angol férjjel az oldalán, de a jamaicai nyaralást így tervezi „hazamegyek pihenni egy kicsit”, a francia diák, aki nyelvet tanulni jött néhány hétre, és éppen hogy csak túljutott az első napok idegenségérzettel vegyes csodálatán, a „culture shock” hatásán, és örömmel meséli, mit hogyan él át, a walesi énekes, aki maga elé nézve, merengve pengeti gitárját, és a dal hősnéj ott-hontalansága a sajtója is: válása után költözött ide, s hiába közös a nyelv, mintha egy másik világba érkezett volna. Jóval később kapcsolódnak csak számomra így össze mindahányan — amikor *Jonathan Neelands* workshopjában a „Zöld gyerekek”-ről szóló legendát (népmesét) dolgozzuk fel, és az emigráció és asszimiláció problémájáig jutva egyikünk így fogalmaz: „Minden asszimiláció pusztulást is jelent — valami szükségszerűen meghal, hogy cserébe más születhessék.” Egyszerre pusztul és épül bennünk, körülöttünk és általunk a világ. És hordozzuk az emlékeinket, az értékesnek tartott, megőrzendőnek gondolt pillanatokat, érzéseket és tárgyakat — ez is a nevelődés része: belenevelődünk egy világba, kultúrába.

Azzal, hogy a szinte modellnek tartott, a tárgy több évtizede kivívott presztízse miatt irigyelt Angliában sem könnyű, sőt, úgy tűnik egyre nehezebb drámatanárnak lenni, egy látszólag könnyed, ebéd közbeni beszélgetés közben szembesülök — még jóval a konferencia előtt. Ülünk a Covent Garden közelében, az Ekológiai Központ névre hallgató helyen, ami a szigorúan tudományos elnevezés ellenére — vagy inkább emellett — igen kellemes, barátságos hangulatot árasztó pihenőhely: egy könyvesbolt, egy papírüzlet és egy salátabár különleges keveréke. Minden négyzetcentimétere a természetességet, a kör-

nyezet védelmét sugallja. Tökéletes háttér beszélgetésünkhöz, melynek fő témájává szinte észrevétlenül válik maga a szakma: a drámatanítás.

Sally, aki drámatanár és szaktanácsadó (tehát munkája nem egyetlen iskolára, hanem egy nagyobb körzetre terjed ki) kétségbeejtőnek tartja az utóbbi években kialakult helyzetet. A dráma megszűnt a Nemzeti Alaptanterv önálló tárgya lenni, leginkább az angoltanítás (azaz az irodalomórák) részeként kap megtűrt helyet a középis-kolában. Az általános iskolákban valamivel jobb a helyzet, de jellemzően, tendenciózusan igyekeznek a kulturális kormányzat a drámát módszerként és nem tantárgyként értelmezni és kezelni.

De a probléma mélyebb gyökerű — a művészeti nevelés alapvető konfliktusai jelennek meg benne és általa. Az a vita, ami majd a konferencián *Ken Robinson* megnyitó előadásának indító kérdése lesz: *hogyan illeszkedhet a művészeti nevelés a tantervbe? Mi legyen a viszony és arány a művészetek gyakorlása és a róluk való elméleti tanulás között?* A kulturális kontextus kérdései alapvetően meghatározzák majd az ezt követő napok közös munkáját.

Így válik a látszólag csupán nyaralós néhány nap a konferencia érzelmi-hangulati bevezetőjévé számomra. Hasonló atmoszférájú színházi előadással búcsúzom Londontól (vagy búcsúzok tőlem London?). Csehov „Sirály”-át adják a National Theatre-ben *John Caird* rendezésében. Judi Dench sodró lendületű játéka mellett (aki Arkagyina szerepét játssza) elsősorban képi világgal ragad meg az előadás. A háttérben fodrozódó, csendes tó: vize a nyugalmat, otthonosságot és szabadságot sejteti. Az előadás során egyre távolibb és kisebb lesz. Hasonló hatást kelt a képerkeret emlékeztető díszlet — az egymás elé emelt elemek zárják és szűkítik a teret: nemcsak a külső, hanem a belső világ, élettér is fojtogatón szűkül, veszíti el megszokott biztonságot sugalló dimenzióit.

A darab egyik fő motívuma, a generációk szemléletének ütközése, a művészetről alkotott felfogások különbözősége, majd különös, új ha hangsúlyt kap néhány nap múlva — a konferencián *Ken Robinson* megnyitó és *Jonathan Neelands* záró előadása is érintette ezt a témát. Úgy látszik, ebben a két hétben mégis minden mindennel összefügg.

MAGA A KONFERENCIA szinte észrevétlenül indul: a sokféle teendő (jegyek, szobák, listák, stb.) közepette nem is tudatosodik azonnal bennünk, hogy már ismerkedünk és együtt dolgozunk. Könyveket válogatunk és ajánlunk egymásnak, forgatjuk a programot, és némi aggodalommal vegyes örömmel vesszük tudomásul, hogy pillanatnyi szabadidőnk sem lesz — a szervezők komolyan gondolják, hogy tanulni, tapasztalatot cserélni jöttünk ide, pihenni ráérünk majd utána, otthon. Délelőtt és

horadélután 3 csoportban műhelyfoglalkozások lesznek, a délutáni teaszünet után és vacsora után pedig előadások, bemutatók, viták. A 6 nap egyik délutánját és estjét Stratfordban töltjük városnézéssel és a Royal Shakespeare Company Szentivánéji álom című előadásának megtekintésével (ez utóbbi meglehetősen csalódás szinte mindnyájunknak — megegyezünk abban, hogy kevés ilyen unalmas, koncepciótlan, sekélyes produkciót láttunk életünkben).

A 3 MŰHELYFOGLALKOZÁST Jude Ackroyd, Esiba Irobi és Jonothan Neelands irányítják.

Jude a csoport munkáját a történetmesélésből kialakítható dráma köré szervezi, és a mozgás és tánc elemeit is belevonja a játékba. Ebben kiváló segítőtársa Natasha Ismail, aki táncművész, egyébként ő a reggeli bemelegítés irányítója. Így azok is izelítőt kaphatnak pl. az indiai tánc elemeiből, akik másik csoportban dolgoznak.

A „Rituálé és színház” című műhelyfoglalkozást Esiba Irobi vezeti. Csoportjának tagja békéscsabai kolléganőm, Fabulya Éva, akinek lelkesedését majd akkor értem meg, amikor az egyik este meghallgatom Essie előadását és utána hosszasan beszélgetek vele.

Essie Nigériából érkezett, most Liverpoolban tanít, ahol a PhD-jét írja. Minden gesztusa otthonát idézi — a tájat, a hagyományokat, az embereket; egy gazdag, ősi kultúrát, mely legfőbb eszközének a reggeli nyelvet tekint, melyben szó, zene és mozgás, az emberi test kifejező ereje olyan szoros egységben vannak, hogy szinte észrevétlenül folyik át egyik a másikba — a teljes személyiség van jelen minden pillanatban, minden mozdulatban. A megőrzött közösségi identitás ereje olyan örökség, mely egyszerre hordoz kognitív, biológiai és érzelmi tapasztalatot és tudást — a rituális szokásrendszer a mindennapi kommunikáció természetes eszköze.

Essie-n is érezhető az idegenbe szakadt ember honvágya (újdonsült londoni ismerőseim jutnak eszembe) és a természet közelségében élő népek öröksége: a szeretet, otthonosság, empátia élménye és feltétlen igénye.

Beszélgetésünk visszacseng bennem Jonothan Neelands záróelőadását hallgatva a rituálé és színház kapcsolódási lehetőségeiről ill. különbözőségéről — Richard Schechner elmélete nyomán, aki megkülönbözteti az előadás/produkció — nem feltétlenül színházi értelemben rituális — hatásos és színházi/szórakoztató elemét. Az előbbi legfontosabb hatásának az egyetemes, allegorikus, közösségi kreativitást tartja, míg az utóbbi az individualizált, társadalmi osztályhoz kötődő, a közönség igényét szolgáló „show business” ismérve.

A sokféle, valóban gazdag tapasztalat közül legnagyobb élményem Jonothan Neelands workshopja. A műhelymunka során közösen formált játék — és Jonothan személyisége. A nagytudású emberek bölcs szerénysége, empátiakészsége, figyelme egyébként is mindig lenyűgöz. Ahogy 4 napon át egy látszólag jelentéktelen, nem túl fordulatos történetből a valódi emberi sorsokat — félelmet, bizonytalanságot, otthonra találást és kitaszítottaságot, szerelmet és áldozatot, önfeláldozást, eretneküldözést és a rituáléval szentesített befogadást kibontjuk, átéljük, megtapasztaljuk és végiggondoljuk, mindnyájunk számára formáló élmény. (Ennek a munkának a részletes, elemző ismertetése majd egy másik cikk tárgya lesz.)

A hogyan és a miért értelmező elemzése sosem marad el, de mindig a csoport fejt fel és mondja ki. A munka

utolsó szakaszában, amikor a zárónapra való bemutatót dolgozzuk ki (minden csoport készít egy rövid demonstrációt arról, mit is csinált az előző napok során — ez nem az elvégzett munka lerövidített ismétlése, hanem egy új szempontból megközelített összefoglaló értelmezése, parafrázisa), nos, e munka során Jonothan a háttérbe húzódik. Viselkedése egyszerre tükröz 2 fontos elvet: a kollégáit (hiszen végig hangsúlyozza, nem tanítványai, hanem kollégái vagyunk — bármelyikünk ülhetne az ő helyén, az ő „szerepében”) és az igazi tanárét, aki hagyja, hogy az elsajátított tudással szabadon gazdálkodjanak tanítványai. Nemcsak tudása lenyűgöző (a műhelymunka gyakorlata és az előadás sokrétű, naprakész tudományos felkészültségről tanúskodó elméleti megalapozottsága, kristálytisza logikája és elmélyültsége), de emberi-tanári magatartása is példaértékű.

BŰCSÚZÁS

Az utolsó napon, ebéd után, a búcsúzkodás hangulatában még beszélgetünk egy kicsit tanári szerepről és feladatról, az indiai színház harmadik útjáról (mely a rituáléból születik újjá a 20. században), az együttes munka közösség- és személyiségformáló erejéről — és egy esetleges magyarországi látogatásról, talán már jövő nyáron. Az ígéret birtokában könnyebb szívvel búcsúzom — talán természetes az önzés, hogy mindazt, ami szép és jó, élményt adó, nem akarja az ember elengedni az életéből.

Londontól ismét egy színházi előadással válok el. Közben a Young Vic színház előtti kigyózó sorban állunk, várva, hogy hátha nem jönnek el néhányan a telefonon megrendelt jegyért, és így esetleg bejuthatunk az abszolút teltházas előadásra, a helyzetnek teljesen ellentmondó adatok kavarognak bennem Ken Robinson és Jonothan Neelands előadásai nyomán: az ország felnőtt lakosságának csupán 5%-a jár rendszeresen színházba, 4%-a kiállításra és koncertre, az egyetemistákat leszámítva a fiatalok mindössze 4%-a jár színházba, moziba, kiállításra, operába, koncertre, a fiatal munkanélküliek 0%-a jár a fentiek közül bárhová is, a felnőtt lakosság 98%-a tölt el heti 25 óránál többet a TV képernyője előtt. Az ezredfordulóra várhatóan az állások 90%-a lesz középfokú, 70%-a pedig felsőfokú végzettséghez kötött — így nemcsak a szakképzetlen munkanélküliek száma fog nőni. Egyre nagyobb a neveléssel, oktatással foglalkozók felelőssége, azoké, akik a társadalmi kultúra, a személyközi kommunikáció kérdéseivel foglalkoznak, hiszen a személyes és kulturális identitás a változó körülmények között maga is változik, átértékelődik (és a gazdasági-társadalmi változások mellett gondolnunk kell a tudományos-technikai fejlődésre is: a virtuális valóság, a videovilág eredményei szintén átértékelik a világhoz, így a művészetekhez való viszonyunkat is).

Sorbanállás közben még mindez átfut az agyamon, hogy aztán nagy szerencsével bejutva a színházba az előadás olyan élményt adjon, ami megerősíti bennem a színház közösségteremtő erejét a színpadon és a nézőtéren egyaránt. A Theatre de Complicite és a Royal National Theatre kooprodukciója, a Bruno Schultz történeteiből írt „A krokodilok utcája” című darab felkavaró és magával ragadó produkció. Élmény és emlék, álom és valóság döbbenetes erejű ötvözete — érezhetően együtt lélegzik színpad és nézőtér: megszületik az igazi rituálé.

Erről szolt a 2 hét.

Sámu Ágnes

EGY TANFOLYAM TANULSÁGAI — Bolton kurzus Budapesten —

Az idei nyár jelentős szakmai eseményei között tartottuk számon Gavin Bolton magyarországi látogatását. Az angolszász világ egyik leg (el)ismertebb elméleti szakembere 1994. június 20-25. között tartotta drámapedagógiai mesterkurzusát a budapesti Marczibányi Téri Művelődési Központban.

A látogatásnak különös súlyt adott az a tudatosan tervezett egybeesés, hogy az érdeklődők a kurzus kezdetére már át is lapozhatták Gavin Bolton első könyvének magyar kiadását, mely A tanítási dráma elmélete címmel látott napvilágot a Marczibányi tériek bábáskodása mellett.

A tanfolyam első részében a drámatanítást, a gyermeki játékot és az előadásra is lehetőséget teremtő, színháyszerű tevékenységformákat érintő elméleti áttekintést kaptak a résztvevők, a későbbiek pedig a megismert teória gyakorlati értelmezésére, játékba emelésére adtak módot.

Bevezető, bemutatkozó beszédében Bolton meglepő és megnyerő önróniával oldotta fel a magyar drámapedagógusok között is gyakran tapasztalható megközelítéssel különbözőségeket. Érzékletesen ecsetelte pályafutásának, gondolkodásmódjának állomásait és mestereit Peter Slade-től Brian Way-en át egészen Dorothy Heathcotig, s szavaiból kitűnt: a változás nem az előző szakaszok teljes megtagadását, csupán új felismeréseket jelent számára.

Elméleti fejtegetéseinek vázát a fent említett könyv gondolatmenete adta, azért — és a kötetet mélységében ismerő — hallgató azonban ráébredhetett, hogy előadá-

sában nem az 1979-ben írottak egyszerű ismétlése, hanem (ismét csak megjegyzésre érdemes elemként) azok gondolati meghaladása, továbbfűzése hangzott el.

Nem hallgathatjuk el ugyanakkor azt sem, hogy az egyhetes együttlét során akadtak döccenők is, melyek részben a kurzus célmeghatározásának bizonytalanságaiból születtek. Kétségkívül nehéz ugyanis egyetlen hét alatt eleget tenni egy képzettségét, gyakorlottságát, drámatanári irányultságát tekintve igencsak sokszínű csoport elvárásainak, különösen, ha a „szellemi étlapon” olyan fogások követik egymást, mint az elméleti mélyelemzés, a gyakorlati munkaformák és alkalmazási lehetőségeik áttekintése, valamint a színházi eszköztár és a dráma-munka kapcsolatának tisztázása.

A kurzus kapcsán felvetődött kérdések, elvarratlan gondolati szálak miatt a Gavin Boltonnal töltött egy hetet, annak tanulságait én magam mindenekelőtt a magyar drámatanárok „krémjének” tükörbenézéseként szeretném megőrizni emlékezetemben. Bízom abban, hogy a tanfolyam válaszkérésre készített mindannyiunkat: kik vagyunk, kikre számíthatunk, mennyit tudunk, miről hisszük, hogy tudjuk, tudunk-e nyíltan vitatkozni fontos ügyeinkről?

Gavin Bolton magyarországi látogatása talán katalizátora lesz mindezen kérdések megválaszolásának, újabb lökést adva többünk őszinte szándékának: „rendezni végre közös dolgainkat”.

Szaunder Erik

Geoff Gillham TIE-színészképző kurzusáról — Egy „butácska megfigyelő” beszámolója —

Abban az istenadta szerencsében volt részem, hogy egy alakuló TIE-társulat leendő TIE-színészeként ott lehettem a módszer ősházájából érkező író-rendező, Geoff Gillham speciális kurzusán, melynek a Marczibányi Téri Művelődési Központ adott otthont ez év júliusában.

A tanfolyam egyik — a munkát is erősen meghatározó — jellegzetessége az volt, hogy három különböző felkészültségű és „állapotú” csoport dolgozott együtt: A fiatal kora ellenére bátran „felnőttek” nevezhető Kerekasztal Színházi Nevelési Központ színész-tanárai a működésük három éve alatt felhalmozott tapasztalattal és konkrét, jól megfogalmazott elvárásokkal érkeztek a kurzusra.

A Káva Színházi Nevelési Csoport az első foglalkozások sikerének és kudarcainak friss élményével várta Geoff Gillhamet. Az „újszülött”, a Forrás Színházi Nevelési Csoport tagjai egy nagy erőfeszítést igénylő, székérdéknyi új és még le nem üledett ismeretet adó intenzív drámapedagógiai képzés után mindenre kíváncsian, nehezen artikulálható elvárásokkal kezdték a nyolc napot.

Az elvárásoknak ez a sokfélesége keményen próbára tette a tanfolyamvezetőt, s néha bizony a résztvevőket is. A kurzus során Gillham többször is kísérletet tett arra,

hogy megfogalmazza és egyeztesse a résztvevők elvárásait, s ennek megfelelően alakítsa a programot.

A teljes kurzust egy kétnapos műhelymunka előzte meg, melynek során Gillham a Kerekasztallal elkészített egy komplett TIE-programot. Nemi feszültséget okozott, hogy a kész művet Gillham következetesen a Kerekasztal foglalkozásaként emlegette, míg a társulat a foglalkozás kizárólagos szellemi atyjaként a mestert nevezte meg.

A tanfolyam következő szakaszában a „kezdők” résztvevőként ismerkedtek meg a közösen létrehozott programmal. A foglalkozás során közvetlen tapasztalatokat gyűjthettünk arról, hogy miként dolgozik egy rutinos foglalkozásvezető. A facilitátor működéséhez a későbbiekben értékes elméleti támpontokat is kaptunk.

A kurzus talán legérdekesebb — és sokunk számára leghasznosabb — része az volt, amikor megismerkedhettünk Gillhamnak a cselekvés jelentésszintjeiről szóló elméletével, amely a programok tervezésénél a rendszerezett gondolkodást, a kivitelezésnél a színész-tanár céltudatos és pontos munkáját segíti.

Az utolsó két napon a három társulattól vegyesen alakuló kiscsoportok egy mini TIE program tervezését kapták feladatul. A tervező munkát Gillham csoportról-

csoportha járva segítette; kemény következetesség nyírbálta a látványos, de fölösleges elemeket, s terelt bennünket a történetben való gondolkodás felől a drámának a problémamegoldásban történő alkalmazása felé. A tervezett foglalkozások közül időhiányában sajnos csak egyvel ismerkedhettünk meg a gyakorlatban.

Néhány hónappal a tanfolyam után, az első programunk tervezése közben bizony gyakran hivatkozunk a kurzuson tanultakra, ami azt jelzi, hogy a nyolc nap, egy

a munkáját most kezdő társulat számára feltétlenül hasznos volt. Mindezért köszönetet mondunk a szervezőknek, a házigazdáknak, a nyelvi korlátok ledöntésére vállalkozó Posta Laurának és a mesternek Geoff Gillhamnak.

Lázár Péter

Forrás Színházi Nevelési Csoport

Egy Közép-Kelet Európai Project kialakulása A falukutató és színjátszó táboroktól a szociodráma táboron keresztül a komplex drámatáborig

A kezdetek:

Ahhoz, hogy az 1993-94-es évben megvalósított Komplex Drámatáborról írjak, említést kell tegyek arról a folyamatról, amelyet 1982-ben kezdtünk el Békés megyében. A társadalmi életben ez a puha diktatúra időszak volt Magyarországon. A központi irányítás, a hierchikus struktúra rányomta bélyegét a társadalomra. Az értelmiség soraiban sokan tudtuk, hogy a hivatalos jelentések mellett létezik egy másik Magyarország is, akiknek a véleménye nem kap hangot, s jópáran felelevenítettük az 1930-as évek hagyományát, a falukutatót. Folytattuk azoknak az egykori szociográfusoknak a munkáját, akik a II. világháború előtt kutatták a magyar valóságot, s nem elégedtek meg a hivatalos verziókkal;

„...azok vesznek magukra nagy felelősséget, akik a veszélyeket tartják, a bajokat eltagadják és a változtatást halogatják...Mert minden önvizsgálat amellet szól, hogy a teremtő pánik munkálása a legjobb közérdek, talán az egyetlen mód arra, hogy a békés változtatást szolgáljuk. A fölkellett szorongás talán fölébreszti azokat, akik nem látnak, megújítja a járatlanok szemét.”

Írta ezeket a sorokat Szabó Zoltán, 1936 őszén „A tardi helyzet” című műve elé. A két világháború között a népi írók legjobbjai gondolkodtak hasonlóképpen és valóságfeltáró munkáikban adtak — olykor megrázó erejű — híradást a „néma” magyar falvakról. 1983-tól Békés megye falvaiban próbáltuk feleleveníteni, folytatni „Magyarország felfedezését”.

Célunk volt:

a/ a rejtőzködő társadalmi jelenségek fölfedezése és tudatosítása;

b/ ismert ideológiai magyarázatok újraértékelése;

c/ a táborban résztvevők társadalomszemléletének formálása, a problémaérzékenység, közéleti fogékonyság kialakítása, elmélyítése;

d/ a társadalomban jelenlevő szociológiai szerepek, viszonyrendszerek felismerése, elemzése.

E táborokba részünk volt megismerkedni olyan egyéni és a településen megtörtént, nyilvánosan soha el nem mondott történetekkel, amely sokunk szemléletét egy életre meghatározta a politika hatalmi játszmáival szemben. Akkori tapasztalatainkat a Megyei levéltár őrzi.

1987-ben a falukutató sajátos formáját választottuk. Ötvöztük a *szociológiát a színjátszással*. A falukutató táboroktól addig elkülönülten klasszikus értelemben vett színjátszó táborok is működtek nyaranként (drámapedagógiai képzéseket rendszeresen szervez-

tünk, bár táborot nem minden évben indítottunk). Ösztönösen tettük, mert úgy véltük, hogy a helyi társadalomnak a művészet eszközével — a drámával — a tábor végén rögtön tükröt tarthatunk, s fogalmunk sem volt, hogy az UNESCO 1984-ben közreadott II. középtávú terében ez is egy kívánatos haladási irány:

„A kreativitás ösztönzése végett szoros és folyamatos együttműködést kellene kialakítani az oktatás-nevelés és az alkotó művészek között ...annak az ismeret szerves kölcsönös függőségi viszonyoknak kell alapos tanulmányozás tárgyává válnia, amely a kultúra és olyan területek között áll fenn, mint a gazdaság, a technológia, az oktatás-nevelés és a kommunikáció. E vizsgálatok során interdiszciplináris megközelítést kell követnünk, bevonva a társadalomtudományok minden ágazatát.”

A 12 napos műhelyünket interdiszciplináris volta miatt *Szociodráma tábornak* neveztük el. (Az 1920-as években Moreno használta ezt a módszert.) Lényeges elv volt, hogy a helyi társadalom történelmi, jelenkori szereplői elevenedjenek meg a színpadon s a tükröz a helyi problémás helyzeteket mutassa be a közönségnek a spontaneitás és az „itt és most” elv alapján.

Bár 1987-ben szerveztünk először ilyen táborot, országos támogatottságot 2 évvel később értünk el. Pályázatunk alapján kötöttünk 1989 márciusában szerződést az akkor még Közéletfejlesztési keretprogram titkárságával (jelenleg Iskolapolgár Alapítvány, kikkel még ma is együtt dolgozunk) és segítettek terjeszteni a tábori felhívást az ország középiskoláiban.

Mivel az ország legkülönbözőbb területeiről (Szombathely, Miskolc, Mohács) kívántak diákok és tanárok e nyári képzésben részt venni, így az ún. „előképzést” postán keresztül oldottuk meg, hogy a leendő táborlakók jobban megismerkedjenek a „hely szellemével”, a tábornak helyt adó település helytörténeti és XX. századi dokumentációs anyagait, s természetesen a tábor tervezett programját küldtük el ily módon a résztvevőknek.

A project első fázisa:

Az első napot az ismerkedésre és a munkamenet közös kialakítására szántuk. A közös „alkotmány” kialakítására. Fontos volt, hogy megismerjük egymást, tisztázzuk, ki mit vár ettől a 12 naptól, s ő maga hogyan képzei személyes részvételét.

Tettük mindezt játékos formában azért, hogy könnyebben jöjjön létre a nyitott, jó hangulatú, bizalomkeltő atmoszféra, mely az alkotómunkának elmaradhatatlan feltétele. Az önfejlesztő, közösségépítő játékok során

még jobban nyilvánvalóvá vált a résztvevők két különböző típusa. A színjátszók („művészek”) *extrovertált*, a falukutatók („tudósok”) *introvertált* személyiségjegyei egyértelműen érzékelhetővé váltak, s e tudás birtokában kellett a tábor s a személyi kapcsolatokat úgy koordinálni, hogy a különböző stílusjegyek erősítsék és ne oltás ki egymás munkáját. Bőséges tapasztalat alapján mondhatom: nem egyszerű feladat.

„Ha két ilyen különböző típusú ember összeházasodik, megvalósíthatják az eszményi házasságot. Mindaddig, amíg az élet sokrétű külső feladataihoz való alkalmazkodás foglalja el őket, nagyszerűen. De ha...” (C.G. Jung) — de erről később.

Még első este közösen kialakítottuk a normákat és a szabályokat és igyekeztünk egyértelművé tenni a tábor célját és a 10 napos munka menetét. Itt alapoztuk meg azt a stílust, amit *demokráciának* és *felelősségteljes kompromisszumképességnek* neveznek. A dolgokat *velünk* és *általunk* akartuk megvalósítani.

Folytatva a falukutató táborok hagyományait a társadalmi élet különböző témaköreiben, mint például egészségügy, oktatás, vállalkozás stb. 1-2 fős kérdezőcsoportok igyekeztek feltárni, megismerni a település valóságát, s a tapasztalatokat az esti tábor szintű megbeszéléseken mondták el, hogy a sok rész valamilyen egészé álljon össze. Az interjúk lényeges mondanóját összesűrítve számítógéppel rögzítettük. Ez a későbbi probématérkép kialakításánál vált fontossá.

Négy napig a színjátszók is végezték a kutatómunkát, hogy megmerítkezvén a valóságban, tapasztaljuk is erősítse őket a színpadi jellemek formálásában. „Érzelmip tapasztalás, racionális belátás” — ahogy Moreno írta. Bár mindenki lelkesen belevetette magát a „nyomozásba”, megítélésük szerint mégis ez okozta a „de ha” effektust.

A színjátszók egy része nehezen viselte az 1-2 személyes, izolált munkát, s ráadásul mikor „összeültünk”, akkor is elmélyült elemző munka várt rájuk. Miközben csábította őket az ismeretlen világ felfedezése, az erőteljes koncentrációt igénylő racionális munka elfárasztotta őket, nem volt játékos feloldása a sűrű, olykor nyomasztó élményeknek. Vágytak az eleven öröme. Ez a 4. nap este került felszínre. Igényüknek helyt adva kreatív játék foglalkozásokat is beleépítettünk a napi munkába. A 6 napon pedig akciójáték keretében dolgoztuk föl a megtudott információkat s próbáltuk eljátszani a településre jellemző emberi karaktereket. Ezután szekciókban folytatódott tovább a munka.

a/ A falukutató szekció a továbbiakban a problémamegoldó gondolkodás módszerével közéletépítő műhelyként elemezte, s próbálta a megoldásig végiggondolni a település traumás pontjait egy szociológus s egy menedzser vezetésével. Azontúl elmélyültebb ismereteket szereztek a helyi társadalom működésének megismerésében, kialakult bennük a segítő és fejlesztő szándék. Az esti beszámolók, megbeszélések és viták eredményeképpen megalkották az interjúkból kiemelt lényeges információk alapján a település problématerképét, s ez inspirálta őket, hogy „kerekasztal” beszélgetésre hívják a helyi közéletben aktívan résztvevő személyiségeket, kikíváncsítottan el is jöttek, s csupán az esti bemutató miatt szakították félbe a „problémamegoldó beszélgetést”. (Valamennyi meghívót személyesen adtuk át.)

b/ A színjátszó szekció tagjai a 6. naptól az interjúkból begyűjtött nyersanyagokból formálták azokat az etüdöket, melyeket jellemzőnek vélték a település egészére. Öreg, fiatalok, dolgozók, vezetők és vezetettek meg-

formálása várt rájuk. Nap mint nap megkínlódtak a megjelenítés mesterségének nehézségeivel, csiszolták tehetségüket az anyaghoz, az anyagot a színjátszás alapvető törvényeihez. „A cseppben a tenger” megmutatkozásáig gyöttrő, öngyöttrő út vezetett. Józsa Mihály színész vezetésével készültek az utolsó esti „nagyszembesülésre”, a közönség előtti bemutatóra a színjátszók.

Gesztus, hang, mimika, párbeszéd megtalálása komoly szellemi és érzelmi tevékenységet követelt a szekció tagjaitól, de a *személyes vágyból születő egyéni öröm* — láthatuk — *közös vágyként, közös örömként* tudott megjeleníteni. A sikerült bemutató a színjátszó szekció vitte ugyan közönség elé, ám mégis a tábor egészének munkája is megtestesült benne. Hiszen a főpróbákon a *nem játsszók* voltak a közönség, s az ő kritikai észrevételeik, jótanácsaik is beépültek a jelenetbe.

A közönség tapsa volt a honorárium, s a bemutatót követő 2 órás beszélgetés, melynek során folytattuk az együttgondolkodást a helybeliekkel a helybeliekért. Természetesen mi csak elindítói szerettünk volna lenni egy folyamatnak, mely el is indult s ugyanezen a településen ugyanezzel a módszerrel kontroll tábor is végezhetünk 1 év múlva.

A project fejlesztése:

A politikai rendszerváltás után, ahol is paradox módon azt érzékelhettük, hogy a vágyott szabadságban az *emberek elvesztették a társadalmi élet bevált igazodási pontjait*, s most zavartan keresték helyüket újra.

Fontos hatalmi pozíciók szűntek meg, meg kellett ismerkedni a munkanélküliség részével, jó barátok fordítottak egymásnak hirtelen hátat stb.

Ismét szükséges volt egy személyes önmeghatározás, mindenkinek önmagával, a rendszerváltozással s az új helyi társadalommal szemben. Hogy ki és mivégett van világon és milyen értékei vannak. Most látszott leginkább a tekintélyelvű társadalom rombolása.

A szabadságban nyilvánvalóvá vált, hogy az embereknek az *autonom döntéshozó képességüket sorvasztották* el. Ilyen közegben könnyen táptalajra nyerhet a demagógia, a kívülről vezéreltség.

Így született meg 1992-ben a **KOMPLEX DRÁMA-TÁBOR** ötlete. Olyan műhelymunkát szerettünk volna létrehozni, amelyben önmagunkon keresztül közelebb jutunk a társadalmi valósághoz, hogy jobban felismerhessük „az erénynek önábrázátát, a gúnynak önnön képét és maga az idő, a század testének tulajdon alakját, lenyomatát”.

A színjátszó és a szociológiai szekció mellé így beépült a drámapedagógiai szekció is. Az a terület, amelyben a pedagógusok megismerkedhetnek illetve továbbfejleszthetik azt a nevelői attitűdöt, amely elsősorban a gyermek személyiségére épül, *segíti a kreativitásnak az önálló, rugalmas gondolkodásnak a fejlődését*, s így feltehetően az elkövetkezendő nemzedék már „belülről vezérelten” élheti az életet, autonom állampolgárként. Ahol nem báb szerepben kell leélni az életet.

Fontosnak véltük mindhárom szekció munkájában a/ az érzelmek csiszolását b/ a logika analízisét és szintézisét létrehozó segítségével a kommunikáció fejlesztését, mely a mindennapi kapcsolatfelvételt és kapcsolattartást is megkönnyíti.

Fontosnak véltük továbbá az emberi viszonylat rendszerek elemzését, s annak az érzelmeinkre gyakorolt hatását; a hamisság felismerését akár bennünk, akár egy társadalmi helyzetben rejtőzik, a *hiteles személyiség kimunkálását*. Vagyis, hogy a külső réteg, a társadalmi élet

tisztább és demokratikusabb legyen, elkezdtük a belülről való építkezést. A lélektől-lélelig tisztaságának kimunkálását. Módszerében változatlanul folytattuk tovább a bevált hagyományt: az első napi közös ismerkedőjátékokat, a 10 napos együttélés szabályainak közös kimunkálását, a problémák nyilvános megvitatását, a demokrati- kus légkör kialakítását.

A műhelyekben a színjátások a Sztanyiszlavszkij módszert alkalmazták előszeretettel, a drámapedagógusok és a szociodramások az ön- és társismereti szituációs játékokat.

A tábor strukturája arra is lehetőséget adott, hogy miközben a szekciók a maguk műhelyében elmélyülten dolgoztak a maguk által meghatározott problémakörön, a táborszintű munkában, kiléptek a zárt körből és megtanulták a másik szekció szemével is látni, gondolkodni. Megtanulhatták a másik személy érdekesbeszámítását is. Megtanulták, hogy *mennyire tágítható a körülöttünk le- vő világ, amelyben ha nem tudjuk saját értékünket el- veszhetünk a pillanatnyi érdekek keresztjében.*

Megtanulhatták mi a művészet, a művész, a pedagógus s a közéletiséget vállaló állampolgár szerepe az önálló gondolkodás kialakításában s hogy merjük felvállalni önmagunkat. S nem utolsó szempont, hogy ez a módszer elősegítette az azonos hullámhosszra való ráhangolást s a középiskolás diákok és pedagógusok nem szembenálló generációs ellenfelekként viselkedtek, hanem egymás problémáját jobban megértő közösséggé tudtak válni.

Utolsó este a három szekció a fent leírt gondolatiság mentén mutatta be a műhelymunka eredményeit. Erre az alkalomra a település vezetőit és a lakúkat is meghívtuk, kik is jöttek.

Többen úgy éreztük akkor, hogy igaza volt Németh Lászlónak mikor ezt írta:

„A jövő iskolája inkább olyan benyomást kelt, mint a realista színpad: a néző azt hiszi, egy darab valóságos, véletlen életet lesett meg, mindennapi emberek társalgását, s csak fokról-fokra jön rá, hogy ezt az életdarabot magasabb cél szerint választották és pre- parálták ki véletlenerő mögött, szimbólumok rögzít- tük a szabályszerűt, szereplői mögött egy-egy szét- nyíló életsáv van, mellyel a világ egy-egy aspektusa jön be az egyszerű szobába.”

Így alakult ki az a project, amit 1993-ban Bükkszentke- reszten valósítottunk meg először, majd 1994-ben Gyulán egy 75 fős táborban, melynek az alábbi volt a végső, letisztult összegzett kiírása.

Fő cél:

a/ A személyiség- és tehetségfejlesztés dramatikus esz- közök segítségével.

b/ A társadalmi viszonyrendszerek felismerése, elemzé- se.

Ezen belül:

1. **Színjátész szekció:**

Szekcióvezető: HODU JÓZSEF, a Békés megyei Jókai Színház művésze.

a/ A színjátész képesség fejlesztése, improvizáció, kon- centráció, különböző karakterek fejlesztése.

b/ Csoport aktivitás és dinamika fejlesztése, dramatikus és zenei eszközök segítségével.

Olyan középiskolás, főiskolás korú fiatalokat várunk, akik a színjátészás elemeivel szeretnének megismerkedni.

2. **Drámapedagógiai szekció:**

Szekcióvezető: KOVÁCS ANDRÁSNE, a Magyar Drá- mapedagógiai Társaság országos oktatási bizottságának tagja.

a/ A kölcsönös megértésen keresztül való tanítás és an- nak metodikai alapjai.

b/ Metakommunikáció, empátia, tolerancia, bizalomépít- és.

c/ Csoportos aktivitás és dinamika fejlesztése dramati- kus és zenei eszközök segítségével. Olyan pedagógusok részvételét várjuk, akiket vonza a dráma eszközrendszeré- vel történő nevelés.

3. **Szociodráma szekció:**

Vezető: FABULYA LÁSZLÓNÉ, az Európai Drámape- dagógiai Társaság tagja.

a/ A társadalmi problémák iránti érzékenység fejleszté- se.

b/ A társadalmi és csoport-problémák felismerése, anali- zálása, problématerkép készítése. Az önkormányzatiság gyakorlása.

c/ A kommunikációs és improvizációs készség fejleszté- se. Olyan középiskolás, főiskolás korú fiatalokat várunk, akiket érdekel a társadalomkutatás, s nem zárkoznak el a helyszínen tapasztalt problémák művészi eszközökkel történő feldolgozásától sem (színjátész, irodalom).

Vendégtanárok: PÁL TAMÁS szociológus, valamint FRANCES KAY és NICO BROWN Írországból, kik a ritmus, zene, koncentráció és bizalomépítés elismert szakemberei.

Táborunkban 30 határon túli magyar pedagógus és diák is részt vett Romániából és Szerbiából s két romániai román diák. Sajnos a kárpátaljaiak csak ígérték jövetelü- ket, ám annyi pénzük sem volt, hogy megelőlegezzék út- jukat. Európa keleti illetve nyugati végének közelítésére Írországból hívtunk egy ott élő angol művész házaspárt is, kik úgy nyilatkoztak, hogy számukra is élmény volt ebben a táborban dolgozni.

Fabulya Lászlóné

Erdélyi főiskolások drámapedagógiai tanfolyama Nagykörös, 1994. június 26 — július 3-ig.

A meghívó szövege, melyet a tanfolyam résztvevői megkaptak, rögzíti, a drámapedagógia szerepéről, funk- ciójáról vallott nézeteimet is. Ennek szellemében tervez- tem meg a kurzust, ezért is közlök a meghívóból részlete- ket.

A drámapedagógiáról

A drámapedagógia a reformpedagógiai irányzatokon bel- lül olyan szemlélet és módszer, amelyet nevezhetünk de- mokratikusnak, mellérendelőnek, kreatívnek, személyi-

ségközpontúnak, cselekvésre, játékoságra, improvizá- cióra épülőnek, amely a gyermek és felnőtt szerepjátszó hajlamára támaszkodik, a kettős tudatra. Mint ilyen ki- válóan alkalmas közösségen belüli személyiségfejlesztő tevékenységre és a nevelést fontosnak tartó oktatásra. Helye van tehát a korszerű óvodai nevelésben és az álta- lános iskola alsó tagozatán, itt állandó jelleggel, később osztályfőnöki órákon, az irodalom, a nyelvek és a törté- nelem tanításában. Kiválóan hasznosítható klubokban,

táborozásokon, közösségi összejöveteleken. Segíti a színjátszó rendezést és a dramaturgiai munkát is.

A tanfolyam funkciójáról

Fontosnak tetszenék, ha a drámapedagógia az angolszász országokhoz és Magyarországhoz hasonlóan bekerülne a pedagógusképző főiskolák képzési programjába. Ezzel a határon túli magyar pedagógusképzése tekintetben is bekapcsolódnék a hazai-európai vérkeringésbe. Magyarországon a drámapedagógia húsz éve, hogy jelen van, mód nyílnék tehát a tapasztalatok átadására és a magyarba oltott angolszász metodika alapszintű elsajátítására.

A tanfolyamot a Magyar Drámapedagógiai Társaság, az Anyanyelvi Konferencia és a Nagykőrösi Református Tanítóképző Főiskola közösen hirdette meg, anyagilag az utóbbi kettő finanszírozta.

Sakik eljöttek 23-an, tanítóképzős hallgatók Marosvásárhelyről, Kolozsvárról, Nagyváradról érkeztek.

A határon túliakkal egy közösségben lenni, velük dolgozni, hozzájuk szólni megduplázott felelősség. Tudni, hogy ők másként vannak a világban, mint mi itthon, a kisebbségi lét sajátos terheit viselendő. (Kimondatlanul is büntudatom van velük kapcsolatban; rám nem nehezedik többletsúly, azért, mert magyarnak születtem.)

Amit a velük eltöltött idő alatt éreztem: erősebb az alattvalói tudatuk, mint a hazai fiataloknak, s ez nemcsak gondolkodásukban, de az interakciókban is érzékelhető. A poros iskolai hagyományok mintha jobban élnének náluk. A tanár-diák viszonyból is kitépszik ez. A családon belüli függőség (matriarchális) is nagyobb. Ennek nyoma tapasztalható mindennapi létezésükben. (Az improvizációk során az életjátékokban, mindez napvilágra került.) Nem erényük a pontosság, mint fogalmazott egyikük, ez már náluk keleti hatás. Ugyanakkor megélik a megbánást is, noha ez utóbbtól mit sem változik az említett gyarlóság. A mi fiataljainknál is jobban vágyódnak a jó szóra, a partnerségre s a testmég közösségi létre.

A tanfolyam utolsó napján írásbeli kérdéseket kaptak, hogy azokra válaszoljanak, név nélkül, ha gondolják. Ezekből nyújtok át mondatokat. Arra a kérdésre, hogy milyennek tartották a tanfolyam szellemiségét, ezt válaszolták.

- A tanfolyamot nyílt, őszinte, vitatkozó, feszes munkaszellem uralta.
- A tanfolyam liberális szellemiségben zajlott le. Mindenki szabadon megnyilvánulhatott, nem kellett feszélyezni magunkat.
- Nem számítottam ilyen nyílt, közvetlen együttlétre.
- Laza és szabad volt.
- A tanfolyam szellemiségét demokratikusnak tartottam.
- Számunkra nagyon jó érzés volt ebben a légkörben dolgozni, mivel ez számunkra szokatlan.

Miben látja a drámapedagógia szellemének lényegét?

- Nagyon fontosnak tartom, hogy elmondjam, hogy ez a fajta tevékenység teljesen feloldotta a gátlásaimat. Eddig még soha nem szerepeltem közönség előtt, nem

vettem részt játékokban. De most minden stressz nélkül játszottam.

- Fontos, hogy tudjuk megérteni, vannak más típusú emberek is, mint mi.
- A drámapedagógia személyiségfejlesztő szemlélete segít abban, hogy nyitott, alkotó emberré váljunk. A régi diktaforikus szemléletnek az volt a célja, hogy az embereket orruknál fogva vezethessék. A drámapedagógia viszont egy demokratikus állam nevelési rendszerének lehet az alapja.
- Nagyszerűnek találom ezt a szemléletet, mert a tanár és diák viszonya nyílt, ők itt egyenrangú partnerek, akik gondolataikat szabadon kicserélhetik.

Gondol-e az otthoni alkalmazására?

- Igen. Tulajdonképpen mindig zavart, hogy a tanítók és tanárok legnagyobb része arra kíváncsi, mit nem tud a tanuló. Hogy a jegy mindig fontosabb, mint az ember.
- Mindenképpen alkalmazni próbálom az itt tanultakat, eléggé „megfertőződtem”. Folytatnom kell.
- Gondolok rá, hogy alkalmazom, de félek is, hogy engedékeny természetem miatt a gyerekek a fejemre nőnek.
- Szívesen alkalmaznám, de nagyon nehéz az a közeg, amelyben tanítanifogok. A családban talán még könnyebb.
- Gyakorló óráimon már eddig is próbálgattam, én ugyanis már tavaly is voltam a Tibor bácsi táborában Tiszasason.

Fontosnak tartaná-e, hogy a módszer meghonosodjék Erdélyben?

- Nagyon fontos lenne, u.i. nálunk szinte kizárólagosan csak a hagyományos módszerek élnek. Ideje volna már változtatni.
- Fellázítaná az ottani fiatalság merevségét, könnyebb lenne a kapcsolatteremtés az emberek között, és normális tanár-diák viszony alakulna ki.
- Fontosnak tartom, mert segítene bennünket, hogy magyarságunkban megmaradjunk. Abban, hogy ne legyünk identitás-zavarban szenvedő emberek; olyanok legyünk, hogy minden helyzetben meg tudjuk állni a helyünket.
- Nemcsak az volna a jó, ha Erdélyben népszerűsödne ez a módszer, hanem az, hogyha egész Romániában elterjedne ez a szemlélet.

Megkérdeztem azt is, mit javasolnának, *hogyan lehetne a drámapedagógiát hatékonyabban népszerűsíteni náluk?* Azt javasolták, hogy vegyük fel a kapcsolatot a pedagógusokat irányító szervezetekkel, a tanítóképző főiskolákat irányítókkal, az általunk meghirdetett tanfolyamokra fiatal hallgatókon kívül hívjuk meg a tanárokat is, hogy együtt vehessenek részt a gyakorlatokban. Fontosnak tartanák, hogy hozzájuthassanak a szakirodalomhoz is. És hogy kapcsolatuk állandósuljon a drámapedagógiával, beléptek a Magyar Drámapedagógiai Társaságba.

Debreczeni Tibor

Drámapedagógiai tábor Kárpátalján Bátyu, 1994. augusztus 1-7-ig.

Az Anyanyelvi Konferencia elnökének *Pomogáts Bélának* volt az ötlete, hogy a tábort ne Magyarországon, hanem odaát tartjuk. Nekik is, nekünk is olcsóbb. S hát ha még hatékonyabb is! S milyen igaz! *Bagu Géza* toborozta a résztvevőket, pedagógusokat és népművelőket, végigjárva a környékbeli községeket, személyesen is közölve, mi is az a sajátos és érdekes, amit ettől a tanfolyamtól kaphatnak a résztvevők.

Össze is gyűltek 15-en. Mindenki magánháznál lakott, többnyire pedagógusoknál, s ott is étkezett. (Nem akarom traktálni az olvasót az ottani ellátási viszonyok abszurditásaival.) Napközben a vasutas művelődési háiban dolgoztunk. Keményen és szenvedélyesen. Olyan

konfliktusjátékok maradtak meg emlékeimben, amelyek szikráztak az élességtől. A drámajáték során kibontakozó problémák arra várnak, hogy külön cikkben számoljak be róla.

Az együtt töltött hét végén úgy döntött a csoport, hogy folytatja a tanfolyamot jövőre nyáron Akli hegyen. Már az írásos felkérést is elküldték az Anyanyelvi Konferenciához, hogy támogassák kezdeményezésüket. Szándéknyilatkozatot is fogalmaztak; a Kárpátaljai Pedagógus Szövetség keretén belül meg kívánják teremteni a drámapedagógiai szekciót.

(Debreczeni)

BÁNVÖLGYÉBEN TÁBOROZTUNK ORGYET 1994.

1994. június 30-án reggel 9 órakor izgatott gyereksereg várakozott a Marczibányi Téri Művelődési Központ előterében. Ők 80-an döntöttek úgy, hogy a nyári szünetükből 10 napot Bánvölgyén töltenek el, az Országos Gyermekszínház és Kézműves Táborban. Ez már az ötödik nyár, hogy a Művelődési Központ a színjátszás, a zene, a tánc, a képzőművészet iránt fogékony gyerekek részére nyári táborozást szervez. Az eltelt évek alatt kialakult a tábor „törzsközössége”, amely természetesen minden évben bővül barátokkal, ismerősökkel. Az idén nyáron *Bartha Eszter*, *Fodor Mihály*, *Juszcák Zsuzsa* és *Kis Tibor* rendező dolgozott a színjátszókkal. A gyerekek életkorának megfelelő irodalmi műveket dolgoztak fel, amelyekből a tábor végére igen szép, szívetmelengető produkciók születtek. Idén is sikerült úgy együtt dolgozni a gyerekekkel, hogy ne a produkció létrehozása legyen a tábor célja, hanem az odavezető út, a gyerekek alkotóképességére építő korszerű gyermekszínházás módszerrel — mely a gyerekekben rejlő rejtett képességek és tudás előhívására épít — legyen a közös öröm forrása. A legkisebbek a Szemgyógyító fű c. mesét adták elő, a kö-

vetkező korosztály a Kétévi vakáció c. regény egy jelenetét dolgozta fel. A nagyobb gyerekek egy 12 fős csoportja a Szamárfül c. távol-keleti mesét mutatta be, a legnagyobbak pedig a Legyek ura c. regényt jelenítette meg. Minden produkció a gyerekek játékaiból, jeleneteiből, ötleteiből állt össze a csoportvezető drámapedagógusok irányításával. A szakmai műhelymunkák mellett kiemelkedő szerepet szántunk a közös élményt nyújtó együttjátszásoknak, melyeknek emberformáló, gazdagító voltáról kezdünk elfeledkezni. Nagy sikert aratott a gyerekek körében a MÉTA játék, de ugyanilyen lelkesedéssel játszották a — 8 és 16 évesek egyaránt — a már lassacskán feledésbe merülő népi gyerekjátékokat is. Ebben a táborban „rendkívüli” események nem történtek, de attól, hogy a gyerekek és felnőttek a tíz nap alatt együtt gondolkodtak, játszottak, nevettek olyan meleg és családias légkör alakult ki, amelyre igazán jószívvvel emlékezünk. Jövőre ismét táborozunk, nemcsak a gyerekek hanem a magunk örömeire is!

Vörös Zsuzsa

Pedagógiai műhely Nagyatádon

Harmadízben dolgoztak együtt városunkban dunántúli drámapedagógusok a július 3-tól 9-ig tartó nyári táborban. Közel ötven tanító, tanár, könyvtáros érkezett: Zircről, Veszprémből, Letenyéről, Zalaegerszegről, Nagykanizsáról, a Balaton partjáról, Kaposvárról és környékéről.

A táborról *Katonáné Rosta Hedvig* keszthelyi pedagógus fogalmazott meg gondolatokat:

„A kedves fogadtatás, az ismerkedési est derűje, harmóniája, varázsa végigkísérte a nagyatádi napokat. Számptalan kapcsolatteremtő, lazító, koncentráló, fantáziafejlesztő improvizatív gyakorlatot, ritmusjátékot tanultunk, amelyek segítették a másokra figyelő és önmagát építő, gyors helyzetfelismerő személyiségjegyek megerősítését, oldották a feszültségeinket.

A dramatikus helyzetgyakorlatokban lehetőségünk nyílt arra, hogy érzékeljük, értékeljük az élethelyzetekben működő emberi kapcsolatok és motívációk sokrétűségét, összetettségét. Hasznos információkat szereztünk az oktató-dráma területén, amelyeket közvetlenül használhatunk a tanítási órán az ismeretek elmélyítésében.

Megtapasztaltuk a mozgás és lazítás testi-lelki feszültséget oldó, koncentrációt fejlesztő hatását, amely tulajdonképpen egészségvédő eszköz a pedagógus kezében. Beszélgettünk Moldoványi Judit klinikai pszichológussal az „énkép” és a „csoporthelyzet” szerepéről a deviancia kialakulásában, a szenvedélybetegségekről, az agresszióról.

A Szoborparkban nagy örömmel dolgozhattunk Ország László és Takács Zoltán képzőművészekkel, akik vizuális játékaikkal eddig nem tapasztalt látványvilágot

mutattak meg nekünk. A tábor lakóinak egymáshoz való viszonyát mindvégig a tolerancia, a nyitottság, a bizalom jellemezte. Szeretnénk a következő évben is találkozni!”

A résztvevők kétharmada visszatérő lakója volt a tábornak: megszerették városunk hangulatát, tereit, szobrait, zöldjeit, az itt élők nyugodt mosolyát.

A szakmai program vezetői *Móka János, Tolnai Mária, Pauska Mária* voltak. A tábor szervezője, a Nagy-

tádi Művelődési Ház, városunkban tovább gondozza a Drámapedagógiai Műhelyt.

Szeptembertől várja azokat a pedagógusokat, érdeklődő embereket, esetleg családokat, akik szívesen vesznek részt önépítő programban, akiktől nem idegen a "HOMOLUDENS" eszméje.

Pauska Mária

Folyóiratszemle

Drámapedagógus olvasóknak ajánljuk az Országos Közoktatási Intézet szakfolyóirataiból

Természetesen az Új Pedagógiai Szemle és az Iskolakultúra valamennyi számában találni érdekes és érdemes írást (hogy csak az alternatív iskolák programjait bemutató Iskolakultúra-sorozatra utaljunk, hasonlóképpen az Új Pedagógiai Szemle egész számot szentelt 1993. szeptemberében a hazai Humanisztikus Kooperatív Tanulás iskolájának, decemberben a komprehenzív iskolamodellnek, 1994. áprilisában a Freinet-pedagógiának, vagy hadd hívjam fel a figyelmet Nagy Józsefnek és munkatársainak az Iskolakultúra egész 1994. évi 1-2. számát elfoglaló nagyösszeállítására, melyben egyedülálló személyiségfejlesztő, képességfejlesztő NAT-programjukat fejtették ki). A ajánlásunkban ezúttal — folytatva a DPM hagyományait — a drámapedagógia számára közvetlenül vagy csaknem közvetlenül hasznosítható üzenetekre hívjuk fel a figyelmet. Az áttekintett időszak 1993. ősztől 1994. ősziéig tartott.

Drámapedagógiai írások:

Lehoczky János—Welisch Mária: Drámapedagógiai módszerek a környezeti nevelésben avagy dramatikus környezetpedagógia Új Pedagógiai Szemle: 1993/10.
Előd Nóra: Ki viszi át a kultúrát? Iskolakultúra 1994/4.

Dráma, színház, film, bábjáték:

Sneé Péter: Emberi nyelven. Iskolakultúra 1993. 15-16.
Sneé Péter: Dusan Makavejev: Sweet movie. Iskolakultúra. 1993/18.
Salló László: A színműíró Tamási Áron. Iskolakultúra 1993/18.
Trencsényi László: Hová-hová Középeurópai Táncszínház? Iskolakultúra 1993/19. (színikritika)
Szentirmay László: A bábjáték csodálatos világa. Iskolakultúra 1993/21-22.
Gabnai Katalin: Átváltozásaink és a szélöreg. Iskolakultúra 1993/18.
Mór Zsuzsa: Bábozzunk. Iskolakultúra 1994/5.
Skaliczky Orsolya: A Csongor és Tünde jelképrendszere. Iskolakultúra 1994/6.
Trencsényi László: Körmös. Iskolakultúra 1994/11-12. (filmjegyzet)
Ungár Andrea: Órák a Varázsfuvoláról. Iskolakultúra 1994/7.
Bodnár Gyula: A mágiától a musicalig. Iskolakultúra 1994/14. (recenzió)
Trencsényi László: Walt Disney és Samu Géza találkozása (az egykori) gyermekszínházban. Iskolakultúra 1994/17. (színikritika)

Trencsényi László: Ezer angyal és egy minisztérium. Új Pedagógiai Szemle. 1994/7-8. (színikritika)

Népművészet, néphagyomány—folklor a nevelésben
Halász Péter: A művészet, népművészet szerepe a környezeti nevelésben. Iskolakultúra 1993/17.
Fülöpné Sváb Jolán: Kalendárium. Iskolakultúra 1994/5. (recenzió)
Móser Zoltán: Szívemen páva sétál. Iskolakultúra 1994/7.
Falvy Károly: Hozzászólás (Bodza Klára és Paksza Katalin könyvének recenziója) Iskolakultúra 1994/7.
Keszler Mária: Visszatekintés Iskolakultúra 1994/8.
Karácsonyné Molnár Erika: Pünkösödölő. Iskolakultúra 1994/10.
Kulbertné Virág Zsuzsa: Népi hagyományok felelevenítése. Iskolakultúra 1994/13.
Tátrai Zsuzsa: Formák, tárgyak, anyagok a néphagyomány rítusaiban. Iskolakultúra 1994/15-16.
Falvy Károly: Hozzászólás (Barsi Ernő könyvének recenziója) Új pedagógiai Szemle 1994/5.

Kommunikáció, kommunikációs nevelés:

Cs. Jónás Erzsébet: Dialógusmodellek a nyelvi kommunikációhoz. Iskolakultúra 1993/18.
Máthé Dénes: Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Iskolakultúra 1994/6. (recenzió)
Szalkai Sándorné: Felszabadító kommunikáció. Iskolakultúra 1994/15-16.
Füzfá Balázs: A megszólalás nehézségei. Iskolakultúra 1994/15-16. (recenzió)
H. Tóth István: A stílusfajta és szövegtípusok tanítása a NYIK-programban. Iskolakultúra 1994/6.
Zrinszky László: A pedagógiai kommunikáció elméletéről. Új Pedagógiai Szemle 1994/5.

Gyermekirodalom

Komáromi Gabriella: Sematizmuska. Iskolakultúra 1993/15-16.
Baksa Péterné: Mesebeli madár. Iskolakultúra 1993/18.
Károlyi Zsigmondné: Az Év gyermekkönyvei. Új Pedagógiai Szemle 1994/3.
Fogarassy Miklós: Mi az, hogy „magyar gyermekirodalom”? Iskolakultúra 1994/3.
Bálint Ágnes Júlia: Vitás kérdés a gyerek és ifjúsági irodalomban. Iskolakultúra 1994/3.
P. Dombi Erzsébet: Szabadon pintyebb a pinty. Iskolakultúra 1994/3.
Trencsényi László: Új magyar kamaszregény. Új Pedagógiai Szemle 1994/6.

Zene, zenei nevelés

- Hamvas Béla:** Bartók. Iskolakultúra 1993/18.
Ambrus Lajos: Szókalauz. Iskolakultúra 1993/18.
Falvay Károly: Hozzászólás (recenzió Bodza Klára könyvéről) Iskolakultúra 1994/12.
Nádasy Lászlóné: A zenei alapképességek fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle 1994/2. (recenzió)
Lannert Judit: Romantikus zeneművek. Iskolakultúra 1994/3.
Százdy Antal: A zenei tehetség gyökerei. Iskolakultúra 1994/5. (recenzió)
Angi István: Zenei alapképesség jelentősége az esztétikai kultúrában. Iskolakultúra 1994/3.
Lannert Judit: János passió. Iskolakultúra 1994/10.
Angi István: A csúcspontok értelmezése J.S. Bach passióiban. Iskolakultúra 1994/11-12.

Vizuális nevelés

- Kárpáti Andrea:** A vizuális kommunikáció mint tanterv. Iskolakultúra 1993/15-16.
Dömötör Adrienne: A keretbe rakott kép: happening, performance. Iskolakultúra 1994/11-12.
Bohár István: Ahogy a világot látjuk. Iskolakultúra 1994/5. (recenzió)
Jamagava Jáki: Vadkörte című japán mese alapján készült metszet, harminchárom gyermek közös alkotása. Új Pedagógiai Szemle 1994/2.

Irodalom, irodalmi nevelés

- Iván Csaba:** Kiss Anna: A macskaprémkalapos hölgy. Iskolakultúra 1993/15-16.
Füzfa Balázs: Jegyzet egy Kormos István vershez. Iskolakultúra 1993/15-16.
Bóra Ferenc: A humor jelenléte a második osztályos olvasókönyvben. Iskolakultúra 1993/15-16.
Kamarás István: Az irodalom olvasója. Iskolakultúra 1994/21.
Arató László: Örökény egypercesei. Iskolakultúra 1994/21.

Komplex művészeti nevelés

- T. Makai Katalin:** A művészeti nevelés alternatív programja — Angliában. Iskolakultúra 1994/7.
Faludi Szilárd: Homo Ludens. Új Pedagógiai Szemle 1994/1. (recenzió)
Trencsényi László: Művészeti ismeretek és technikák (tanterv). Iskolakultúra 1994/19.

Játék, játékkultúra

- Pecsenye Éva:** Irodalmi társasjáték. Iskolakultúra 1993/18.
Horváth H. Attila: Játékos történelmi táborok. Új Pedagógiai Szemle 1994/1.
Várad István: Történelmi játékok. Iskolakultúra 1994/18.
Tarján Tamás: Pont, pont, vesszőcske. Iskolakultúra 1994/3. (recenzió)
Puskás Ildikó: Játsszani is engedd. Iskolakultúra 1994/5.

Embentan, konfliktuspedagógia, speciális nevelés

- Kamarás István:** Hol tart az embentan? Iskolakultúra 1993/15-16.
Szekszárdi Ferencné: Beszéljessünk a konfliktusokról. Iskolakultúra 1993/19.
Vörös Klára: Embermese. Iskolakultúra 1994/7. (recenzió)
Ambrus Attiláné—Vitai Miklós: Tanítható-e az ember? Iskolakultúra 1994/11-12. (recenzió)
Kuslits Katalin: Kevés probléma, számos erény. Iskolakultúra 1994/15-16. (recenzió)
Büky Péter—Beleznay Ildikó: Rituálinnovatív módszerek. Új Pedagógiai Szemle 1994/10.

Függelék

- A MDPT tagjai írták:**
Dratsay Zsigmondné: Pedagógiai dilemmáim a XX. század végén. Új Pedagógiai Szemle 1994/2.
Előd Nóra: Reformpedagógiai olvasókönyv. Iskolakultúra 1994/7. (recenzió)

Ajánlja: *Trencsényi László*

Helyzetjelentés a Pest megyei színjátszásról

Bevallom, némi szorongással indulok, indulunk neki egy-egy színházi, oktatási évadnak, lévén, hogy az évekkel ezelőtt kivívott és éveken át megtartott „pozíciók”, a színjátszás mennyiségi és minőségi színvonala kötelez. De az alkotó erőre és kedvre, a tehetségek állapotára, az egy-egy településen adott vagy éppen nem adott személyi és tárgyi feltételek továbbélésére nem lehet előre számítani.

Az 1993/94. évi szezon a korábbiakhoz hasonló színvonalúra sikerült, hála elsősorban az alkotó pedagógusoknak, a sok áldozatot vállaló színjátszóknak és szüleiknek, valamint az együttesek fenntartóinak és a — nem a szükséges mértékben rendelkezésre álló — alapítványi forrásoknak.

Távirati stílusban az eseményekről, eredményekről

- Adataink szerint több mint nyolcvan felnőtt-, diák- és gyermekcsoport működött folyamatosan.

- A Dabason befejeződött C-kategóriás tanfolyamon tizenheten vizsgáltak sikeresen.
- Nyolc szakmai napot rendezhettünk, melyeknek egy része a Weöres Sándor gyermekszínház találokó körzeti válogatója volt.
- Négy csoport részvételével idén is megrendeztük Cegléden a tavaszi gyermekszínház tábort.
- A nagyon sikeres körzeti találkozók eredményeként a gyermekszínház megyei találkozót „kénytelenek voltunk” kétnaposra bővíteni.
- A gödi regionális döntőn kiemelkedő sikerrel szerepeltek a Pest megyei együttesek, így a paksi országos találkozón szereplő tizennyolc produkcióból öt érkezett Pest megyéből.
- A Weöres Sándor gyermekszínház találokó díjai közül hatot hozott el a bagi Fapihe együttes, a budakeszi színház és az inárcsi színház előadása. Kudarcként éltük át, hogy a főtí színház két pro-

dukciója ez alkalommal nem kapott meghívást az országos döntőre.

A bagi és a budakeszi csoportok sikerrel képviselték a határokon belüli magyar gyermekszínházi játékot Lakitelken a Kárpát-medencei találkozón.

- Örömmel tölt el mindannyiunkat a Dunakeszi Pince-színház folyamatos és színvonalas működése és magas előadásszáma, valamint a gödöllői Kerekasztal Színházi Nevelési Központ T.I.E. (Theater in Education, színház a nevelésben) programjának kiemelkedő szakmai és közönségsikere.
- Száztizenkét gyermekszínházi részvételével ebben az évben is megrendeztük a zamárdi gyermekszínházi tábort.

Amivel nincs mit hancegni, az a diákszínházi. Több tehetséges, ambiciózus pedagógus-népművelő hagyott fel

az aktív színjátszó munkával, kitöltetlen ürt hagyva maga után.

Megengedhetetlen luxusnak tartanánk, ha a múlt évben született kiemelkedő színvonalú előadások nem élnének tovább, ha nem adnánk alkalmat arra, hogy minden színjátszás iránt érdeklődő pedagógus, színjátszó megnézhesse őket. Ugyancsak véteknék tartanánk, ha a Zamárdiban született hat produkció közül legalább a két legsikeresebbnek tartott nem élné túl az egyszeri bemutatót, ha a gyerekekből alkalmilag verbuválódott kis társulatok soha többet nem játszanának együtt. Elsősorban e vétségek elkerülése céljából szerveztük meg az október 15-16-i szakmai napokat.

Nagy András László

HÍREK

A Veszprémi CANDY Kiadó jelenteti meg a KICSI KULCSLYUK című negyedévenkénti módszertani folyóiratot óvónőknek, tanítóknak, szülőknek. Célja, a kisgyermek kreativitásának fejlesztése, a naptári aktualitások figyelembe vételével. Eddig 3 szám jelent meg. A lap ára 105,— Ft. Megrendelhető a kiadó címén, s megvásárolható Budapesten a Pedagógus Könyvesboltban.

*

A Paksi Városi Művelődési Központ Módszertani Hétfégét szervezett 1994. október 28-30-ig. Barta Eszter, Lázár Péter és Körömi Gábor a gyermekek és diákok színjátszó alapképzéséhez nyújtott segítséget a drámapedagógia módszerének gyakorlati bemutatásával. Szervező Heffner Erika volt.

*

HOL-MI címmel módszervásárt szervezett a kecskeméti Ifjúsági Ház a szűkebb haza pedagógusainak november 12-13-án. Irányítója: Józsa Kata. Beszámoló a következő számban.

*

Drámapedagógia a gyógyító-nevelésben címmel konferenciát rendeztek a tatai Általános Iskolában és Diákotthonban, 1994. május 29-én. A gyógypedagógia és a drámapedagógia elméleti és gyakorlati szakemberei tartottak előadásokat és konzultációkat. A jelenlévők — csaknem 100-an — megfogalmazták szándéknyilatkozatukat, hogy megalakítják az MDT-én belül a gyógypedagógiai szekciót. A konferencia fő szervezője MÓKA János volt, titkára pedig Fazekas Éva.

*

A nyelv művelők egri konferenciáján 1994. július 4-8. között drámapedagógiai témájú előadások is elhangzottak. Fölkért előadók: Gabnai Katalin, Rudolf Ottóné, Loboczkyné Hársasi Ibolya és Debreczeni Tibor.

*

Újabb drámapedagógiai kurzusok indulásáról kaptunk híreket Kaposvárról, Kecskemétről és Szegedről.

*

A Színházművészeti Főiskola drámapedagógia-színházelmélet szakos hallgatói befejezték tanulmányukat. Gabnai Katalin szerint kitűnő eredménnyel vizsgáltak. Bizonyítandó ismereteiket, előadáselemzést kellett készíteniük, valamint szakdolgozatot írni drámapedagógiai vagy színházelméleti témából. A színvonalas alkotások arra várnak, hogy az érdeklődő szakmabeliek is megismerkedhessenek velük. Indokolt volna kötetben való megjelentetésük.

*

A Színházművészeti Főiskola drámapedagógia-színházelmélet levelező szakán új évfolyam indult.

*

Tolnai Ottó kecskeméti drámapedagógus a németországi Lindenben képviselte a Magyar Drámapedagógus Társaságot nemzetközi amatőr színjátszó konferencián november 3-6. között.

*

Szombathelyiné Hoffmann Katalin és Hajdúné Lovas Márta — óvodapedagógus — a nyár során drámajáték-tábort vezetett a Kapcsolat Alapítvány „Egyszülős Klub” felkérésére Szigetszentmártonban. A gyermekek 6-14 éves korúak voltak. Az egy hetes tábort az Erzsébetvárosi Önkormányzata is támogatta anyagilag.

*

Fulóné Bánáti Ildikó lelkes hangon számolt be a dunavecsei táborról, melyet **Móka János** vezetett Drámapedagógia a gyógyító nevelésben címmel. Fulóné arról ír, hogy nemcsak szakmai ismeretekkel, de szeretettel is feltöltődtek a nyáron.

*

A Magyar Drámapedagógiai Társaság Óvodapedagógus Alkotó Közössége 1994. nyarán immár másodjára táborozott Tizsasason a Pitypang Házban. Vendégül látták a Vajdasági Magyar Pedagógus Szövetség küldötteit is.

*

Tizsasason egész nyáron működtek az alkotó táborok, többek között a gyermekszínházi tábor is, ahol Óbecséről **Benyák Erzsébet** és tanítványai is részt vettek.

*

Vörös Jolán drámapedagógus kollégánk beszámolója alapján közöljük: Hódmezővásárhelyen a Tarjáni Általános Iskola szakkörösei számára drámajáték tábort vezetett június utolsó hetében. Nyári napközis táborokban is irányította a drámajátékos foglalkozást.

*

A Vajdasági Magyar Pedagógus Szövetség meghívására 1924. június 24-27-ig előadást tartott és gyakorlati foglalkozásokat vezetett pedagógusok és gyermekek számára Újvidéken és Torontálvásárhelyen **D. Kósa Vilma**.

Összesítő a vizsgákról

Dátum	Oktató/rendező szerv	bizottság	Össz. levizsg. fő	Gy/T	KM	M
1993.06.17.	Kaposi L. (Marczibányi)	Szaunder E. Előd N. Székely I.	11	+	2	9
1993.12.04.	Debreczeni T. D. Kósa V. Előd N. (FPI)	Kovács A-né Rudolf É. Kinszki J.	19	+	13	7
1994.01.31.	Kaposi L. (Marczibányi)	Gabnai K. Rudolf É. Szabados Zs.	5	+	5	—
1994.05.26.	Előd N. (Fejér M. Ped.Int.)	Rudolf É. Sz. Pintér R. Pálffy M.	12	+	3	9
1994.06.09.	Előd N. (Fejér m. Ped.Int.)	Tolnai M. Szabados Zs. Sz. Pintér R.	11	+	4	7
1993.06.13.	D. Kósa V. Nyisztorné D. Ágnes (FPI)	Kinszki J. Móka J. Székely I.	18	+	+	7 11
1994.06.17.	Kaposi L. (Marczibányi)	Kovács A-né Szakall J. Kinszki J.	12	+	3	9
1994.07.01.	Kaposi L. (Marczibányi)	Rudolf É. Kinszki J. Tolnai M.	21	+	6	15
1994.07.08.	Előd N. (FPI)	Kovács A-né Kinszki J. Pálffy M.	10	+	7	3
1994.07.30.	Előd N. (Bp. Tanító- képző Fi.)	Józsa K. Rudolf É. Székely I.	10	+	6	3
1994.11.05.	Kovács A-né (Heves m. Műv.Közp.)	Előd N. Tolnai M. Rudolf É.	11	+	lapzártáig az adatok nem ismeretesek	

(Előd Nóra tájékoztatása)

Az 1994-es évben drámajáték-vezetői vizsgát tettek

A

Abledáné Thurzó Éva — Budapest
Annus László — Budapest

Á

Ács Zsuzsanna Andrea — Budapest
Ádám Krisztina — Ráckeve

B

Babodi Erika — Tab
Bácsiné Kremper Anita — Budapest
Ballangó Jánosné sz. Seemann Gabriella — Budapest
Balog Ilona — Budapest
Balogh Zsuzsanna — Dunavarsány
Bartha Eszter — Budapest
Bata Hajnal — Szanda
Békési Eszter — Pécs
Bene Csabáné sz. Leib Ágnes — Nagykáta
Bencédi Molnár Judit — Budapest
Bere Róza — Budapest
Bodnárné Burcin Ágnes — Budapest
Bolla Jánosné sz. Dobrocsi Katalin — Budapest
Böheim Rita — Budapest
Bresskó Istvánné sz. Kreutzer Ágnes — Budapest
Buktáné Ungár Mariann — Budapest
Burián Ferencné sz. Merényi Zsuzsanna Judit — Budapest
Burián Zsuzsanna — Hegyeshalom

C

Campos Jiménez Enriquéné sz. Flesch Noémi — Budapest

Cs

Csábiné Pohánka Erika — Balassagyarmat
Csákváriné Víg Márta — Budapest
Csizmazia István — Enying
Dr. Csordásné Trozner Katalin — Budapest

D

Demeter Lilla — Budapest
Dénes Zsuzsanna sz. Hinkó Zsuzsanna — Budapest
Dlobik Mónika — Budapest
Dobrova Zita — Tata
Dóda Judit — Budapest
Domján Andrea — Budapest
Dormány Andrea — Budapest

F

Fábiánné Rajcsányi Magdolna — Dunaújváros
Farkas Györgyné sz. Forgó Éva — Galgahévíz
Fehér Ágnes — Kunhegyes
Fodor Sándorné sz. Kiss Ilona — Enying

G

Gedeon Tímea Anna — Budapest

Gy

Gyombolai Gábor — Vác
Gyurcsek Judit — Budapest

H

Hajdú Sándorné sz. Lovas Márta — Budapest

Hegedűs Ervin — Zsámbék
Hegedűs Gábor — Sajókaza
Hiszékeny Mónika — Budapest
Hladics Mártonné sz. Herczeg Erzsébet Gyöngyvér — Lajoskomárom
Horváth Lajosné sz. Molnár Ágnes — Budapest
Horváth Sándor Zsolt — Tatabánya
Horváthné Fehérvári Hilda — Budapest
Hraskóné Halász Terézia Tünde — Káloz

J

Járainé Szendrődi Piroska — Budapest
Juhász Éva — Budapest

K

Kaminszki Éva — Budapest
Katzenbach Ramóna — Tata
Kecskés Gyuláné sz. Bósz Zsuzsanna — Budapest
Kelemen Gizella sz. Nagy Gizella — Budapest
Kerekesné Adorján Anikó — Budapest
Kosztolányi Nóra — Szegvár
Kópataki Andrásné sz. Kincses Ilona — Budapest
Körömi Gábor — Gödöllő
Kovács Béláné sz. Keller Gabriella — Budapest
Kovács Lászlóné sz. Baranyi Zsuzsanna — Budapest
Kovács Márta — Budapest
Kovácsné Luczás Ágnes — Budapest

L

Lannert István — Budapest
Láng Annamária — Mátészalka
Lengyel Zsuzsanna — Gödöllő
Leskó Gabriella — Budapest
Lezsovitsné Király Éva — Budapest
Lipták Ildikó — Gödöllő

M

Magyar Márta — Budapest
Magyarné Molnár Andrea — Budapest
Martini Zsuzsanna — Budapest
Máté Ildikó — Budapest
Menyháth Ágota — Budapest
Mészáros Szilvia — Zámoly
Mihályi Gáborné sz. Berkesi Beatrix
Mohácsi Józsefné sz. Udvari Éva — Budapest

N

Cs. Nagy Józsefné sz. Bárány Mónika — Székesfehérvár
Nagy Katalin — Szentendre
Némethy Lászlóné sz. Mikolai Ildikó — Budapest
Neuwirth Éva — Budapest

Ny

Nyári Arnold — Budapest

P

Pasztner Frigyesné sz. Stella Katalin — Székesfehérvár
Pádár Sándorné — Budapest
Pávelné Dányi Mária — Budapest
Pécsi Györgyi — Budapest
Póka Anikó sz. Cserkúti Anikó — Budapest
Pordány Horváth Ágnes — Székesfehérvár
Potó Krisztina — Budapest

R
Rajcsányi Magdolna — Dunaújváros

S
Somogyi Péterné sz. Jehodek Erzsébet — Kismaros
Strasszerné Árpási Judit — Székesfehérvár

Sz
Szabó Judit — Székesfehérvár
Szabóné Mózs Tünde — Budapest
Szécsiné Zánka Zsuzsanna — Agárd
Szeifner Judit — Budapest
Szijártó Szilárdné sz. Gieber Csilla Erzsébet — Budapest
Szilágyi Dénesné sz. Savanyú Éva — Pákozd
Szmolik Gusztávné sz. Ballia Anna — Budapest
Szombathelyiné Hoffmann Katalin — Budapest
Szűcs Katalin — Budapest
Szűcs Lászlóné sz. Suplicz Klára — Székesfehérvár

T
Takács Gábor — Budapest
Tóth Gyuláné sz. Dudás Ágnes — Enying
Tömör Zsuzsanna — Székesfehérvár
Török László — Szabadszállás
Dr. Törökné Várszegi Andrea — Budapest
Turi Istvánné sz. Nagy Ilona — Budapest

V
Varga Julianna — Budapest
Dr. Varga Tamásné sz. Szécsi Judit — Nagykáta
Várnai Andrea — Budapest
Vecsei Istvánné sz. Nyikos Sarolta — Káloz
Vinczellér Márta — Enying
Vojnitsné Steinbach Katalin — Budapest

Z
Zambryczkiné Mezei Erzsébet — Budapest

ÚJ KIADVÁNYOK A VEGYEDE hírei

D. Kósa Vilma-Előd Nóra-Juhász Magdolna-Kovács Andrásné-Szűcsné Pintér Rozália

ADD TOVÁBB

— drámajáték gyűjtemény —

A szerzők a könyvet az általános iskola első osztályaiban tanítóknak ajánlják.

Írányár: 350,— Ft + postaköltség. Megrendelhető: CANDY Kiadó, Veszprém, Halle u. 7/a — 8200

GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ FORGATÓKÖNYVEK

A VEGYEDE a kötetet 7-13 éves gyermekszínhátszónak és rendezőiknek szánja.

Ára: 230,— Ft + postaköltség.

Megrendelhető: Megyei Művelődési Központ, VEGYEDE, Veszprém Pf. 418. — 8201

Debreczeni Tibor

PERLŐ ÉNEK

A 7 forgatókönyvet tartalmazó színháti játékgyűjtemény a szerző szerkesztett oratóriumait, játékeit tartalmazza. A Torma Mária által szerkesztett kötetet, a nagyszerű bemutatók dokumentumait, mai kamaszoknak, diákoknak és pedagógus rendezőiknek ajánljuk.

Kiadja a Felsőmagyarország Könyvkiadó, Miskolc, Corvin u. 1. 3530

A kötet ára: 340,— Ft

Megrendelhető a fenti címen.

A Magyar Drámapedagógiai Társaságnál valamennyi ajánlott könyv megvásárolható.

Megrendelhető és megvásárolható KIADVÁNYOK

Marczibányi téri Művelődési Központ kiadványai:

— Dűrő—Nánay: Dramaturgiai olvasókönyv

— Gabnai Katalin: Dráma játékok

— Bolondos királyság, királyi bolondság

— Kaposi László: Játékkönyv

— Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete

Ára: 280,— Ft

Ára: 360,— Ft

Ára: 240,— Ft

Ára: 170,— Ft

Ára: 420,— Ft

A Magyar Drámapedagógiai Társaság kiadványai:

— Reformpedagógiai Olvasókönyv (Trencsényi László)

— Debreczeni Tibor: Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán

— Tolnai Kata: Drámatanítás

— Drámapedagógiai Magazinok (3., 4., 5., 6., 7. s 8., valamint a Különszám)

Ára: 480,— Ft

Ára: 300,— Ft

Ára: 100,— Ft

Ára: 100,— Ft

Debreczeni Tibor korábbi kiadványai:

— Egy amatőr emlékezése

— Kreatív játékok

Ára: 180,— Ft

Ára: 120,— Ft

Ára: 100,—

Tartalom

PEDAGÓGIAI REFORMOK

Falvy Károly: Népi gyermekjátékaink és a fejlesztő pedagógia	3
Trencsényi László: Művészeti nevelés és a pedagógiai reformok	6

MÓDSZEREK

Michel Fustier: A kreativitás gyakorlata	9
— Könyvismertetés és szemelvények —	
Gesztesy Zsuzsa: Lengyel „import” pedagógia a szentlőrinci művészeti nevelésben	13

NEVELÉSI MODELL

Józsa Katalin: Dramatikus játszótér	17
Több mint életmódtábor — D. Kósa Vilma	20
Bagu Balázs dicsérete — Debreczeni Tibor	24

TALÁLKOZÁSOK

Gyerekek, fönt és lent — Gabnai Katalin	25
Dráma, nevelés, kulturális értékek	26
— Élmények és tapasztalatok egy nemzetközi konferencián — Samu Ágnes	
— Bolton kurzus Budapesten — Szauder Erik	28
Geoff Gillham TIE-színészképző kurzusáról — Lázár Péter	28
Egy Középkelet Európai Project kialakulása — Fabulya Lászlóné	29
Erdélyi főiskolások drámapedagógiai tanfolyama — Debreczeni	31
Drámapedagógiai tábor Kárpátalján — Debreczeni	33
Bánvölgyében táboroztunk — Vörös Zsuzsa	33
Pedagógiai műhely Nagyatádon — Pauska Mária	33
Folyóiratszemle — Trencsényi László	34
HÍREK	36
A Drámapedagógiai vizsgát tettek névsora	38

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