

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

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



# A spontán dramatikus játék és a „szuper-dramaturg”

AVAGY: KI SZERKESZTI A DRÁMAI FORMÁT?<sup>1</sup>

Julie Dunn

## Bevezetés

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

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

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

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

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

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

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

## A kutatás

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

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

## Jelentésteremtés a játékban

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **A „szuper-dramaturgok” és a drámai forma**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **A szerényebb dramatikus képességekkel rendelkező tanulók támogatása**

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

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

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

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

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

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

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

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

## Összefoglalás

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

## Irodalomjegyzék<sup>3</sup>

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

Fordította: Szauder Erik



<sup>3</sup> A magyar nyelven hozzáférhető kötetek hazai bibliográfiai adatait is közöljük. (A szerk.)