

szervezéséhez. Az egyetem nyitott volt, de az anyagi háttérnek kellett megteremtenem. Egy olyan (oktatási) minisztériumi pályázaton nyertem pénzt, amely az európai dimenziójú találkozókat támogatja, s távlataiban fejlődő országokat is bekapcsol a programba. Így kerültek ide délkelet-ázsiai és latin-amerikai egyetemisták.”

A színházi nevelési kurzusokon az idén három pécsi és egy debreceni egyetemista vesz részt – hála Vaucluse megye és Baranya megye együttműködésének, valamint a Francia Intézet segítségének.



Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (1.)

Bethlenfalvy Ádám

Gavin Bolton 1998-ban megjelent – doktori disszertációja alapján írt – *Acting in Classroom Drama* című könyve áttekinti az angol drámapedagógia történetét. Elsődleges szempontja a résztvevők szerepbeléptetése, de írása teljes képet ad a brit drámapedagógia fejlődéséről, úttörőiről és mellékvágányairól. A könyv utolsó fejezetében Bolton kifejti saját elméletét is, de erről ennek a sorozatként tervezett írásnak egy későbbi fejezetében számolok be. Itt és most a brit drámapedagógia két rendhagyó alakjának életét és munkásságát mutatom be, és néhány olyan irányzatot, amely hatással volt a drámapedagógia későbbi alakulására. A jelen írás lényegében a Bolton-könyvből készült jegyzetnek tekinthető, néhány ponton életrajzi információkkal kiegészítve. (A bibliográfiában természetesen felsorolom az összes könyvet melyről e cikkben szó esik.)

Úttörők

Bolton öt pontban összegzi a szempontokat, melyek szerint kiválasztotta a brit drámapedagógia úttörőit. A szempontok a következők:

- Munkássága radikális változásokat eredményezett az osztálytermi gyakorlatban.
- Új módszereket alkalmazott a praxisában, és ezeket elméletben is alátámasztotta, kifejtette.
- Írásban is beszámolt módszertani újításairól, aminek alapján az olvasók is megérthették a tevékenységét.
- Vagy saját korában vagy később közérdeklődés tárgyává vált, olyannyira, hogy mások is megjelentették saját beszámolóikat drámapedagógiai munkásságáról.
- Életművét az osztálytermi dráma népszerűsítésének szentelte.

Bolton Harriet Finlay-Johnson, Henry Caldwell Cook, Peter Slade és Brian Way mellett Dorothy Heathcote-ot sorolja az úttörők közé. A szerző egy hosszú fejezetben foglalkozik a két világháború közé eső évekkel. Ezekben az esztendőben több olyan szemléletmód született, amelyek máig élő gyakorlatok gyökerét jelentik. Írásom ezen részében a két világháború közötti időszakig jutunk el, és a tervezett folytatásban szeretnék Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton,

Tony Jackson, David Davis és az brit drámapedagógia más fontos alakjainak munkásságáról beszámolni.

Harriet Finlay-Johnson (1871-1956)

Első úttörőnk összesen 12 évig, 1897-től 1910-ig igazgatta a kelet-sussexi Sompting falu általános iskoláját. Ez alatt a 12 év alatt azonban olyan hírnevet szerzett magának és módszertanának, hogy az iskolát, amelyben összesen egy segéddel – a hűgával – dolgozott, állítólag szinte ostrom alatt tartották a látogatók, érdeklődők.

Eredményeinek értékelésekor fontos figyelembe vennünk azt, hogy gyakorlatilag előzmény nélküli a munkája. Az ő korában, és minden bizonnyal jóval utána is az iskolai oktatás és a színház kapcsolata egy-egy Shakespeare mű diákok általi összeolvasásánál ért véget, az óvodákban akár a versek eljátszásáig is terjedhetett, de ezek csak alkalmoszerű játékok voltak és nem volt szakirodalombeli megalapozottságuk.

Finlay-Johnson módszertanának alapja az a felismerés volt, hogy a gyerekek kíváncsiak. Az ő iskolájában az „ifjú tudósok” akkor és úgy tanulhattak, amikor akartak. Tudás iránti vágyukat dramatikus tevékenységekkel lehetett felébreszteni és fokozni. Az iskola működése először a természetismeret köré épült, ennek helyét vette át fokozatosan a dramatizálás, ami összekötő kapcsolóként is szolgált a különböző tantárgyak között, és alkalmassá vált akár a legbonyolultabb tantervi követelmények teljesítésére is. Finlay-Johnson szerint éppen a dráma segítségével lehet megtalálni a különböző tudományágak között kapcsolódási pontokat. Munkájának célja az volt, hogy felkeltse a diákokban a vágyat a tudásra, hogy a tanulók segítsék, tanítsák egymást a közös felfedezés, készülés során, hogy önállóak és öntanítók legyenek, hogy alaposak legyenek az új ismeretanyag tanulmányozása során, s hogy a tanárt társnak és munkatársnak tekintsék.

A célok elérése érdekében különböző típusú játékokat játszottak. A gyakorlati tudást növelő „vásárlós” játéktól kezdve, amiben számtani, mérési és termékekkel kapcsolatos ismereteiket gyakorolhatták a résztvevők, a történelmi drámákkal bezárólag – ezekben saját szavikkal keltették életre a történelmi alakokat és helyzeteket. Finlay-Johnson büszkén számol be az V. Henrikről szóló előadást követő napról, amikor a gyerekek megro-

hamozták a királyok családfáját bemutató könyveket. Könyvében olvashatunk olyan esetről is, amikor a gyerekek által az ebédszünetben elindított játékba kapcsolódik be a tanár, vele együtt a többi diák. Egy regény történetének hatására néhány gyerek tutajt épített az ebédszünetben, majd felfedezőútjára indultak. Finlay-Johnson azonnal felismerte a játékban lévő temérdek tanulási lehetőséget: a többi diákkal együtt bekapcsolódott a játékba. Azok a gyerekek, akik nem a tutajon voltak, a partról nézték, véleményezték, segítették a játékot. Finlay-Johnson drámajátékaiban mindenki részt vett, módszertanának sarkalatos pontja volt, hogy senki se maradjon csupán néző, mindenkinek legyen feladata és felelősége a játékban.

Ami a játékmódot illeti, Finlay-Johnson hitt abban, hogy a szerepjáték nem kifelé szól, így a csiszolatlan cselekvés vagy szöveg adott esetben a gyerek tudásszintjéhez mért fontos önkifejezési lehetőség, és gyakran éppen ez adja a játék erejét. A szerep eljátszását azonban a jéghegy csúcsának tekintette csak, a munka nagy része, a legkülönbözőbb típusú előkészületek és előtanulmányok rejtve maradtak.

Időről időre színházi előadásokat is készítettek a diákok. A szereplésen túl a díszletek és jelmezek elkészítésében is segédkeztek, a szereposztás kialakítása és a próbák levezénylése is az ő feladatuk volt. Természetesen a próbákat iskolaidőben tartották. Az előadások a korizlésnek megfelelően realista stílusban készültek.

Finlay-Johnson igazgatói megbízatásának végéhez fonák módon hozzájárult színház iránti szenvedélye is. Az általa alapított falusi színjátszó csoportjának egyik tagjával, a nála 17 évvel fiatalabb volt tanítvánnyal, George Wellerrel kötött házassága olyan viharokat kavart, hogy kénytelen volt lemondani iskolai igazgatói posztjáról és visszavonulni.

Módszertanáról az 1911-ben megjelent *The Dramatic Method of Teaching* című könyvében ír. Emellett a munkáját lelkesen támogató Edmond Holmes ugyanabban az esztendőben megjelent *What is and What Might be* című írásából kaphatunk beszámolót munkásságáról. Holmes könyvével, amelyben ugyan név szerint sem Finlay-Johnsont, sem a Sompting iskolát nem említi – előbbire Egeria néven, utóbbira Utópia-ként utal –, annyira felháborította a Tanárok Országos Szakszervezetét, főként az iskolarendszer kiméretlen kritizálásával, hogy távoznia kellett az Iskolák Főfelügyelője (Chief Inspector of Schools) posztról és ennek a viszálynak az áldozata lett Harriet Finlay-Johnson is. Távozása utána iskoláját különböző adminisztratív vizsgálatok alá vetették, és az általa alkalmazott tanítási módszereket elvetették.

Henry Caldwell Cook (1886-1937)

Csupán háromévi tanítás után, az első világháborúban harcoló katonaként, a lövészárokból írta meg *The Play Way* (a játékos út lehetne a szószerinti fordítás, de a play emellett színdarabot is jelent angolul) című, 1917-ben megjelent művét, melyben kifejti pedagógiai nézeteit és közzéteszi módszertanát. Henry Caldwell Cook 1911-ben kezdett el tanítani angol tanárként a Perse Schoolban, ami egy bentlakásos „public school”. Ez a társadalmi ranglétrán magasabban álló, jobb módú diákságot jelent. 11-14 éves fiúk jártak ebbe az iskolába, va-

lamivel idősebb korosztály, mint amivel Finlay-Johnson foglalkozott.

Pedagógiai filozófiája sok szempontból egyezett a kor reformpedagógiáját képviselő Progresszív mozgalommal. Az aktív részvételt, szabadságot, egyéniséget és önkormányzást szorgalmazó elméletet a saját módszertanával támasztotta alá: ennek középpontjában a dramatikus tevékenység és a színház állt. Caldwell Cook a játékot a felnőtt világra való „gyakorlásnak” tekintette, a gyakorlást a megismerés, a jó értelemben vett „kitanulás”-ként értelmezve. A megismerés legfontosabb módjaként a tevékeny részvételt alkalmazta, melyben a cselekvés a főszerep. A megismerés módját különösen fontosnak tartja, az oktatás céljaként magát a folyamatot nevezi meg, a megismerés folyamatát, hiszen ez sokkal hasznosabb lehet, mint a tárgyyszerű tudásanyag bemagolása. A szabadság Caldwell Cook esetében a játék során felszabadított képzelet formájában jelenik meg, ennek segítségével a játék részesei lesznek a személyiség legmélyebb rétegei is. A szabadság külső megjelenési formáinak talán legfontosabb megnyilvánulása az ön-kormányzás. Bolton szerint egyértelmű Homer Lane iskolaalapító és John Dewey, amerikai filozófus, pedagógus hatása Caldwell Cook módszertanára, melyben minden osztály önálló államként működött. Ezek az államok megválasztották saját tisztségviselőiket, meghatározták a büntetéseket és jutalmakat, és szólásszabadságot biztosítottak minden polgárnak. A tisztségviselők a legkülönbözőbb dolgokért feleltek, a házi feladattól a padokig, például az egyik „lovag” naponta ellenőrizte, hogy mindenkinek megvan-e a szükséges felszerelése az adott órákhoz.

Talán az egyéniséghez való viszonyában különbözik leginkább Caldwell Cook szemlélete a Progresszív mozgalomtól. Számára a közösség, a csoportban és csoportként működés fontosabb pedagógia cél, a közös identitás kialakítása módszertanának középpontjában áll. A tanár, mint játékmester, többek közt ezt a közös identitást erősíti, miközben úgy van jelen a csoportban, hogy jelenléte minél kevésbé legyen érzékelhető.

Tanítási módszerének központi eleme egy előadás elkészítése volt. Az előadást a „Junior Republic”-ok, a kis államok készítették, mégpedig a Shakespeare korabeli színház módjára. Caldwell Cook pedagógiai szempontból sokkal hasznosabbnak találta ezt a formanyelvet a realistánál. Így a színpadra állítás során folyamatosan újra kellett értékelni és értelmezni a darabot az Erzsébet-kori színház szempontjából. Az erre alkalmas technikai körülményeket eleinte az osztályterem egy részének átalakításával, majd az iskola színpadának megfelelő átalakításával érték el. A darab bemutatáskész állapotra történő kidolgozása a diákok felelősége volt. A tanár segítette a munkát, sokszor dramatikus formákat kínálva, vagy akár közbelépve, ha megakadtak a diákok, avagy ha rossz irányba mentek.

Caldwell Cook Shakespeare darbjait rendkívül alkalmasnak tartotta erre a munkára. A szöveg mindig megmondja, hogy mit kell csinálni, csak meg kell találni, így a darab értelmezése afféle kincsvadászattá válik, amiben közösen kell megtalálni a rejtett utalásokat, s ezeket aztán nem intellektuálisan, hanem teljesen praktikus formában kell alkalmazni. Shakespeare-t a dramaturgia fő elveinek eltanulása érdekében is ajánlja, ez

mind a diáknak, mind a tanárnak segíthet a későbbiekben, más művek, történetek színpadra állításánál. A fiúk hétköznapi életéből származó történeteket ritkán engedte be a közös játékaikba, ezeknek témáját nem tartotta „megfelelően költőinek”. Alkalmasnak találta Shakespeare darbjai mellett a mítoszokat, bibliai történeteket, költeményeket, balladákat és minden más epikus művet, amely – nézetei szerint – a kora-kamaszkornak megfelelő kínálatot biztosít helyzetekből és szereplőkből.

Visszaemlékezésekből és korabeli leírásokból ítélve Caldwell Cook módszerei igen sikeresek voltak, és ugyan ez nem volt elsődleges célja, de időnként különleges, átélt alakítások is születtek. A róla szólók kivétel nélkül rendkívüli személyiségként írják le, többen tanárgénuszként emlegetik, ellenzői gyakran éppen ezt hozták fel módszertanával szemben vádként: megismételhetetlennek vagy személyfüggőnek minősítve azt. Bolton más okokat tart a siker kulcsának. Szerinte a „kis-állam” adta hosszú távú, erős közösségtudat és a shakespeare-i színház létrehozó társulatként való szerephez lépés – a konkrét darabbeli szerepek kiosztása és felvétele előtt – tehetette munkáját különösen hatékonyá. Ezen kívül meghatározó elem a tanár által sugárzott és az egész csoport által átvett teljes hit a játékban.

Caldwell Cook munkájának 1928-ban a nyugdíjba vonuló W. H. D. Rouse igazgató helyére kinevezett új igazgató vetett véget, aki felszólította, hogy „fejezze be ezt a marhaságot”. Caldwell Cook önérzete nem engedte, hogy más módszerrel tanítson tovább és felmondott. A túlzott alkohol fogyasztás és a háborúban szerzett sérülése folytán egészsége erősen megromlott és 1937-ben, csupán 51 éves korában meghalt.

Irányzatok a két világháború között

Az 1917-es *The Play Way* és az 1954-ben megjelenő Peter Slade mű, a *Child Play* között eltelt közel negyven év során nem jelent meg a brit drámapedagógia úttörőtől mű. Azonban több olyan könyv is megjelent, amely – akár pozitív, akár negatív – hatással lehetett a későbbi elméletekre. Gavin Bolton négy különböző irányzatra osztja a két világháború között megjelenő, drámával kapcsolatos elméleteket.

Dráma mint játék

Sir Percy Nunn szerint a „mintha” játék szükséges a gyermekek korai fejlődésében, mivel képtelenek teljes valóságában látni a körülöttük lévő világot, és amíg kevés hatalmuk van az őket körülvevő körülmények fölött, addig az energia levezetésének egyik formája a „színhátság”. 1920-ban megjelent könyvében kiemeli a rímek, ritmusok fontosságát. Az iskolai oktatás szempontjából fontos hatás lehetett az, hogy Nunn a tánc mellett a színhátszást is a testnevelés órán végezhető tevékenységek közé sorolja. A London Egyetem professzoraként megírt könyvét a következő harminc évben kötelező olvasmányként olvasták a diákok, így bizalommal állítható, hogy sokat tett a drámapedagógia fejlődése érdekében.

Alapvetően ellentmond Nunnal Susan Isaacs elmélete. Ő volt az első, aki komoly megfigyelő kutatást végzett egy progresszív oktatási intézményben, a cambridge-i The Malting House Schoolban. A „mintha” játékot körülmények által meghatározott, szimbólumformáló és kognitív kategóriákra osztotta. Az utóbbi

tartozik a konstruktív képzelet is, melynek segítségével a gyermek elszakadhat a konkrét „itt és most”-tól, hogy a dolgok összekapcsolódását láthassa. Isaacs szerint a gyermek a „mintha” játék segítségével bővítheti a még tökéletlen tudását. Elmélete az óvodáskorú gyermekekről szól, és sajnos nem vont párhuzamokat az iskolai oktatásban rejlő lehetőségekre. Azonban az 1930-ban megjelent könyvében kifejtett elmélet hivatkozási ponttá válhatott az osztálytermi drámaoktatás számára, mint a gyermeki „mintha” játékból eredő oktatási mód.

Mivel sok iskola tantervében jelen volt a dráma, 1948-ban felkérték E. M. Langdont, hogy kategorizálja a különböző tevékenységeket és ezzel adjon útmutatást az iskoláknak. Langdon korosztályonként tagolta a tevékenységeket, ezen belül az 5-7 évesekkel végezhető dramatikus tevékenységeket három csoportra osztotta. Az akció rímekre (az ismert versek, rímek dramatizálása vagy akcióval történő összekötése), a játéksarok „mintha” játékára és a gyerekek által kitalált jelenetekre. Az utóbbi kettőben végzett gyermeki tevékenységet hangsúlyosan megkülönbözteti egymástól: az előző neve *pretending* nála (utánpótlás, „mintha” tevékenység), addig a másikat *acting*-nek (szereplés, színjátszás) nevezi. Langdon szerint a gyerekek, bár képesek éles megfigyeléseket tenni különböző karakterekkel kapcsolatban, képtelenek igazi figurák megjelenítésére, mert tapasztalatuk korlátozott. Iránymutatása az idősebb korosztályoknál egyre inkább a színház felé irányul, a korabeli divatos színházi elméleteket igyekszik az iskolai színjátszáshoz igazítani.

Dráma mint amatőr színház

Frances Mackenzie 1935-ben megjelent *The Amateur Actor* című könyve azt mutatja be, hogy az amatőr színészek miként tanulhatnak a profiktól. Szerinte a színész feladata a kiszámított hatás elérése különböző technikák segítségével. A színjátszás véleménye szerint művi tevékenység, bár elismeri, hogy az iskolai előadásokban időnként ragyogó alakításokat láthatunk, de mivel ezek spontán, kidolgozatlan teljesítmények, nem számíthatnak színészi alakításnak. Könyvében a színház-szerető pedagógusok rengeteg színdarabtól független gyakorlatot találhattak, melyek aztán a drámaórák alapjait képezték.

E. J. Burton 1949-es könyve kimondottan az iskolai színjátszásra koncentrál. Nála a hangsúly a különböző karakterek megformálásán és tartásán van, ezeken keresztül alakulhat ki nála az előadás. Bolton szerint Burtontól származik a mai drámaoktatásban is jelenlévő két hibás szemlélet, miszerint a drámaóra rövid, könnyed jelenetek létrehozásának terépe, és hogy a versenyszellemnek helye van a drámaoktatásban. Burton a csokornyai szituáció mellett az érzelmek kiengedését segítő gyakorlatokat is kínál a tanároknak részére.

Irene Mawer a mimes játékot (némajátékot) tartotta az iskolai dráma legalkalmasabb formájának. 1932-es *The Art of Mime* című könyve a némajátékot egészen az ősemberig viszi vissza, bár nem kapcsolja össze a táncal, melyből valójában eredeztethető ez a színházi forma. A kultúrtörténeti részek után gyakorlatokat kínál arra, hogy miként tanítsák a gyerekeket a színpadi gesztusokra, ki-bemenetelre és a különböző tömegmozgásokra.

R. G. Newton a munkásosztály munkanélküli tagjával folytatott színházi tevékenysége alapján kidolgozott elméleteit tette közzé 1937-ben. Az improvizáció volt számára az egyetlen lehetséges megoldás az adott szituációban – könyvében az ehhez kapcsolódó technikákat osztotta meg olvasóival. Newton rengeteg – a munka megkezdésére alkalmas – scenáriót tesz közzé, és megjelenik nála a csoportvezető és a játzók közötti folyamatos egyeztetés is, amely később a Cecily O’Neill által kidolgozott Process Drama (folyamat dráma) fontos eleme lesz. Newton azonban nem nézi jó szemmel az improvizációs technikák osztálytermi használatát.

Dráma az irodalomórán

Az Oktatási Minisztérium 1921-ben kiadott *Beszámoló az angoloktatás helyzetéről* című útmutatójában külön fejezet foglalkozik a Drama in Education-nel. Ez azért különös, mert ebben az időszakban a drámaoktatás csak kis mértékben volt jelen az iskolákban. A beszámoló szerint három dolgot lehet csinálni a drámával: írni, olvasni és játszani. Az utóbbit további három lehetőségre osztja: lehet játszani az osztályteremben, lehet játszani nézők előtt mint előadást, vagy lehet megnézni színházban mint előadást. Bolton természetesen az első variációt vizsgálja. Meglátása szerint itt a dráma mint beszédfejlesztési lehetőség kerül elő. Célja a diákok artikulációjának és intonációjának javítása, és ezen keresztül a mű értékelése. Bolton beszámol arról, hogy ez a jelentés a korabeli beszédfejlesztési „iparnak” mekkora lökést adott: minden valamirevaló városban létrehozta beszédközpontokat, amelyek segítettek a helytelen akcentusok eltüntetését.

1949-ben *The Education of the Poetic Spirit* címmel jelent meg Marjorie Hourd mai napig mértékadó műve, amely sokkal közelebb áll a Finlay-Johnson és Caldwell Cook-féle hagyományhoz, mint más korabeli elméletek. Megfigyeléseit négy részre osztja, ezeket egyesével mutatom be.

T. S. Eliot egyik versének mondatát használja a némajáték lehetőségeinek bemutatására. „The paw under the door” – macska-tappancs az ajtó alatt – többszöri eljátszása és a játék szöveggel történő ütköztetése egy lehetséges út a kettő közötti résen keresztül a mélyebb réteg felnyitásához.

Hourd lélektani megfigyeléseket is tett a diákok szerepfelvételével kapcsolatban. A kisebb gyerek magát játssza, azt gondolván, hogy ő maga a karakter. A kamaszt, szerinte, leginkább önmaga érdekli, ahogy a szerepet játssza. Ez a kettő a késő kamaszkorban olvad össze.

A megértés szintjeit vizsgálva Hourd a következő négy szintet jelöli meg: az első a tudni vagy nem tudni; a második a tudni, hogy tudsz vagy nem tudsz; a harmadik a tudni, hogy *mit* tudsz vagy nem tudsz; a negyedik pedig a tudni *elmagyarázni*, hogy mit tudsz vagy nem tudsz. Szerinte a dráma hatékonysága abban rejlik, hogy segít megérteni, hogy mit tanultál.

Fontos érdeme még, hogy munkájában az önkifejezés formáit vegyíti, tehát a némajátékot akár rajzolás, vagy írásos forma követheti. A tudás vagy a cselekvés más médium segítségével történő újra interpretálása fontos eleme lesz majd később a tanítási dráma módszertanának is. Hourd alkalmazza a többszöri újrjátszás

technikáját is a mélyebb megértés érdekében.

Bolton sajnálja, hogy Marjorie Hourd a kreatív írás területén folytatta munkásságát és annak vált mértékadó figurájává, mert valószínű, hogy komoly érdemeket szerzett volna a drámapedagógia megújításában.

Dráma mint ritmus

Egy 1931-es Oktatási Bizottsági beszámoló arra bízta az iskolákat, hogy lazítsanak a tantárgyak közötti határvonalakon, és a ritmust ajánlja, mint lehetséges összekötő kapocs a különböző tárgyak között. Ezt a gyerekek színek, mozgás és ritmus iránti természetes igényével támasztja alá. Ez a jelentés is jelzi, hogy a tánc és ritmus olyan lehetőséget kínált, amelyek segítségével a dráma bejuthatott az iskolákba.

1921-ben adta közre Emile Jacques Dalcroze előadásainak és cikkeinek gyűjteményét, melyben kifejti mozgásoktatással kapcsolatos nézeteit. A mozgás egyesíti az egyén alapvető élettető energiáit. Bevezeti a zenei gesztus fogalmát, mely szerint a mozgást mint mozgó szobrászatot vagy építészetet kell felfogni, és elsődleges értelmét a térben történő elmozdulásban kell keresni. Fontos a konkrétól való elmozdulás az absztrakció irányába, mely szakít az eddigi mimes játékok alapjával.

1937-ben érkezik meg Angliába Németországból a magyar származású Rudolf von Laban, akit néhány éven belül nagy rajongótábor vesz körül. Nevéhez fűződik a Laban tánclelés jegyzési mód, azonban mozgáselmélete ennél jóval nagyobb hatással volt a brit oktatásra. Módszertanában a színpadi mozgás helyett a hétköznapi mozdulatok kerülnek a középpontba, amit aztán visszafordít a tánc nyelvére. Munkájában nem a művészi alkotás a cél, bár művészi szintű alkotás is elérhető vele, hanem a személyes és társadalmi tapasztalatok beágyazása a mozgásba. Húsz éven keresztül, minden nyáron megtartott kurzusa sok pedagógusra volt hatással.

A. L. Stone tornatanárként kezdte pályáját. 1949-ben megjelent kiadványában egy birminghami kísérletről számol be. Ennek középpontjában az a felismerés állt, hogy az iskolás gyermekekre nehezedő nyomást fel kell szabadítani, hogy megfelelően kifejezhessék magukat. Ennek azért volt jelentősége, mert Stone szerint a művészetek alapvető fontosságúak a gyermekek fejlődésében. A felszabadítás leghatékonyabb módjának a mozgást ítélte, és így első alkalommal került brit iskolai tantervben előrébb valami az írás, olvasás és a matematika oktatásánál. Kísérletei a népi táncoktól a szabadabb mozgás irányába mentek. Stone elismerte Laban hatását kísérleteire, őt pedig a helyi oktatási bizottság ismerte el, azzal, hogy megjelentette tanulmányát.

A mozgásnak és ritmusnak fontos szerepe lesz még a brit dráma alakulásának történetében, többek közt Peter Slade munkásságában is.

(folytatjuk)

Bibliográfia

- Bolton, Gavin (1998) *Acting in classroom drama*, Trentham Books, Stoke on Trent
Burton, E.J. (1949) *Teaching English through Self-Expression: A Course in Speech, Mime and Drama*, Evans, London
Cook, Caldwell Henry (1917) *The Play Way: An Essay*

- | | |
|---|--|
| <p><i>in Educational Method</i>, Heinemann, London</p> <p>Finlay-Johnson, Harriet (1911) <i>The Dramatic Method of Teaching</i>, Nisbet Self-Help Series, James Nisbet, London</p> <p>Holmes, Edmond (1911) <i>What is and What Might Be</i>, Constable, London</p> <p>Holmes, Edmond (1914) <i>In Defence of What Might Be</i>, Constable, London</p> <p>Hourd, Marjorie L. (1949) <i>The Education of the Poetic: A Study in Children's Expression in the English Language</i>, Heinemann, London</p> <p>Isaacs, Susan (1930) <i>The intellectual growth in young children</i>, Routledge and Kegan Paul, London</p> <p>Laban, Rudolf (1941) <i>Effort</i>, Macdonald and Evans, London</p> | <p>Langdon E.M. (1949) <i>An Introduction to Dramatic Work with Children</i>, Dennis Dobson, London</p> <p>Mackenzie, Frances (1935) <i>The Amateur Actor</i>, Nelson, London</p> <p>Mawer, Irene (1932) <i>The Art of Mime</i>, Methuen, London</p> <p>Newton, Robert G (1937) <i>Acting Improvised</i>, Nelson, London</p> <p>Nunn, Percy (1920) <i>Education: Its Data and First Principles</i>, Edward Arnold, London</p> <p>Slade, Peter (1954) <i>Child Drama</i>, University of London Press</p> <p>Stone, R.L. (1949) <i>The Story of a School</i>, HMSO</p> <p>Tomkinson, W.S. (1921) <i>The Teaching of English</i>, Oxford University Press</p> |
|---|--|



Néhány drámatechnikai megoldás az angol nyelvi órán

műhelyfoglalkozás-tervezet – tapasztalatok összegzése a megtartott két foglalkozás után

Torda Márta

*Magyar Macmillan konferencia, Budapest, 2004. 04. 03.
Révai Miklós Gimnázium, Győr*

Vázlat:

- Megegyezési szempontok
- Ismerkedés
- Fizikai „ráhangolódás”
- A királyi házban
- A. Milne: A király reggelije
- Forgószerék

Rendelkezésre álló idő: 60 perc

1. Megegyezési szempontok

A foglalkozás vezetője a következőket mondja:

- Szeretném, ha 12 fővel dolgozhatnánk, a többieket arra kérem, hogy figyeljenek, jegyzeteljenek!
- A konferencián kapott névjegykártyákat, kérem, vegyék le, és írják nevüket egy általam biztosított névkártyára (ld. a későbbiekben)!
- Amennyiben 5-8 perccel hosszabb lesz a foglalkozás, kérem szánjuk ezt rá mindannyian!
- Ha egy feladat sokáig tartana, de már mindenki érti, a résztvevők jelezzék!

A 12 fős létszám választása tudatos volt, mert így kalkuláltam a tervezett feladatokat. Mindenesetre kiderült, nem volt szerencsés, mert az első foglalkozáson, amit tartottam, sokkal többen vettek volna részt, ha nem limitálom a számukat, ugyanakkor így többen jegyzetelhetek, amit igen jó lett volna megbeszélni, ha lett volna rá idő. A névkártyák használata viszont bevált, a kiscsoportok alakítása simán ment, szinte mindenki dolgozott mindenkivel különböző felállásban. Az első foglalkozás „meghosszabbítása” sem volt szerencsés, mert 15 percnyi szünet után kezdődött a következő foglalkozás, és az én idő-túllépésem megnehezítette az előadó felkészülését. A délutáni műhelyfoglalkozáson összesen 16 fő vett részt, így bizonyos dolgokat megváltoztattam, de mindenki részt vett a feladatokban.