

# „A kérdést mindig fel kell tenni”

Debreczeni Tiborral beszélget Kaposi László

**K.L.:** Debreczeni Tiborral ülök egy üres irodában, a budai Vigadóban. Debreczeni Tiborral, akit nem kell bemutatni a Drámapedagógiai Magazin olvasóinak, lévén a társaságnak és a lapnak is alapító atyja. Már megegyeztünk abban, hogy szakmáról beszélgetünk, elválasztottan a beszélgető személyektől.

Az az első kérdésem, hogy mi *után* és mi *előtt* vagy?

**D.T.:** Én... akkor, amikor kevés a munkám, sokat tűnődök, és több mindent megkérdőjelezek. Miként minden értelmiségi, megkérdézem: „betöltöttem-e a szerepem vagy sem”...

Szóval, a magam feszültségeit levezetendő időközönként, mióta legalábbis nyugdíjat kapok, színjátékot csinállok. A legutóbbi előadásom – az „És ki ez a Pál?” – is ezt a kérdést feszegeti, hogy hát mi az embernek a dolga itt a századvégen vagy ezredvégen, és hogy *mi nekem* vagy *mi neked*.

Visszatérve a kérdésedre, én hiszem, hogy „folyamatban vagyok”, semmi nincs lezárva, és így élem meg a napjaimat is, így élem meg az életemet is. Valamit mindig ki kell találnom ahhoz, hogy létezni tudjak, és mindig olyasmit, amit korábban nem csináltam. Ez egyfajta betegség már, szóval... amiben már nagyon otthon vagyok, az egy idő után nemigen érdekel. Mikor tanítottam középiskolában, az a helyzet is előfordult, hogy párhuzamos osztályokban kellett oktatnom. És az volt a legkínosabb, hogy ugyanazt az anyagot – ugye, megkötött, koncentrált, központilag előírt anyagról volt szó – sose tudtam ugyanúgy előadni. Valamiképpen mindig másként. Úgy gondolom, hogy a drámapedagógia is azért állt közel hozzám, mert kreativitásra készítetett, áttételesen az önmegvalósításra. Arról van szó: hogyha tanítasz, akkor valamiféleképpen magadat is megfogalmazod. Sok áttétellel, de mindenképpen benne vagy a tanításban te is. Szóval nincs lezárás, nincs nyitás.

Ha azt kérdezed, hogy mi izgat mostanában, akkor arra tudok válaszolni. Izgat ismét az irodalom. Irodalomtanár vagyok eredendően, és sokáig tanítottam is. Most éppen az érdekel, hogyan lehetne az irodalmat *másként* tanítani, mint ahogy irodalomtörténeti, meg társadalmi aspektusú megközelítésből megszoktuk. Meg kellett szoknunk. Magyarán, hogyan tudom hasznosíthatom a reformpedagógiával, ezen belül a drámapedagógiával kapcsolatos ismereteimet, tudásomat az irodalomtanításban.

**K.L.:** Azt mondtad, hogy változik időnként az, ami érdekel. De ahogyan én tudom, vannak nagy területek, amelyek az életedet végigkísérik: a tanítás, a rendezés, hogy drámapedagógus, hogy előadóművész vagy...

*Mit szólnál ahhoz, ha a drámapedagógia felé kanyarodnánk? Nagyon érdekelne engem, hogy mit tartasz ma drámapedagógiának. Mi az a tevékenység, ami ide sorolható, s mi az, ami nem sorolható a drámapedagógia körébe? Akkor ezen a területen a (hazai) káosz, hogy mindenféle szakmai vélemény, akár személyes vélemény is segíthet a rendrakásban.*

**D.T.:** A kérdés nagyon jó, meg nagyon indokolt, és tűnődtem is azon, főképpen tanítás közben, hogy hát ezt más is taníthatná (vannak olyan anyagrészek), nemcsak én, mint drámapedagógus, illetve taníthatnám más reformpedagógia jegyében is. Akár mint pszichológus is taníthatnám, vagy akár mint menedzser... vagy mit tudom én micsoda. Éppen ezért azt szoktam mondani, hogy *a drámapedagógia nemcsak módszer, hanem szemlélet*. A drámapedagógia ú.n. készségfejlesztő része végül is a pszichológiából és a különfajta reformpedagógiákból nőtt ki. A nóvum, vagy a sajátosság csak az, hogy a drámapedagógia a dramatikus improvizációkra vagy a szituációkra jobban épít, mint más reformpedagógiák.

**K.L.:** Szabályjatekaink, gyakorlataink, példaként említve körjáték, bizalomjátékok, vakvezetés, meg ilyenek, részét képezik más szakemberek, szakmák eszköztáranak. Hát akkor ezzel nem tudjuk magunkat elválasztani. Végül is van egy olyan eszköztár, ami sok helyről tevődött össze, és sokan használják is. Talán a *célok*, ahogyan használják, *amiért használják*, vagy a *mód*, ahogyan ezeket az elemeket használják... Nem akarlak beszűkíteni két választási lehetőség közé, csak arra gondoltam, hogy jó lenne, ha ez irányban mennénk tovább.

**D.T.:** Jó. Nézem a tanterveket is, a NAT-ban például, meg amiket mostanában közzétesznek. Ezek mind megkerülik az alapvető kérdést, ami szerintem a drámapedagógiának lényegi lehetősége, hogy a világban – ebben a társadalmi és természeti világban – konfliktusok tömegét megélő ember problémáinak a megoldásában a drámapedagógia segít, éppen azzal a lehetőséggel, ami csak az övé: a *dráma* segítségével, a *drámai szituációk* segítségével. Úgy tűnik, hogy ezek a tantervek nem ebbe az irányba haladnak.

**K.L.:** Egy pillanatra hadd térjek vissza oda – remélem, nem fojtok beléd semmit –, hogy van egy olyanfajta eszköztárunk, amelyet ezek szerint sokan, sokféle cél érdekében használnak. Ahogyan mi azt az eszköztárat – itt nem is annyira a dramatikus improvizációkra, hanem a szabályjátékokra gondolok – használjuk, abban van-e valami olyan, amivel definiálhatjuk, hogy ez a drámapedagógusi

alkalmazás, s ez pedig már nem az, vagy még nem az. Másként használja-e ezeket a készségfejlesztő, vagy személyiségfejlesztő játékokat, gyakorlatokat mondjuk egy pszichológus, mint egy drámapedagógus? Ha másként, akkor hogyan?

**D.T.:** Mondj egy konkrét játékot, hogy mire gondolsz, hátha úgy jobban ki tudom bontani! Mondj egy ilyen szabályjátékot!

**K.L.:** Jó. Legyen mondjuk egy bizalomjáték. Egy düllöngélős bizalomjáték, ami egy csoportban kialakult bizalomérzetnek a tesztje is lehet, de fejlesztő eleme is. Ezt egy csoporttréningen alkalmazhatja más is, nemcsak drámapedagógus – valószínűleg alkalmazza is. Egy önismereti játék, amelyben magunkról és másokról kell nyilatkozni, nemcsak a drámapedagógusok eszköztárában fordul elő, biztosan tudom, hogy nem. Mondjuk egy olyan játék, amelyben hirdetést kell feladni, megfogalmazni 25 szóban, és utána rá kell jönnünk – a nem nevesített – hirdetésből arra, hogy ki írta. Ezt biztos, hogy mások is alkalmazzák. Miben különbözik itt egy drámapedagógus munkája, mondjuk egy tréningvezető pszichológusétól?

**D.T.:** Lehet, hogy nem tudok neked rá válaszolni, de én mindig föl szoktam tenni a kérdést, és a tanítványaimnak is azt mondom, hogy mindig tegyék fel a kérdést, hogy miért csinálják ezt a játékot.

**K.L.:** Mi a játék célja?

**D.T.:** Pontosan. Igen, mi a célja veled. Alapvetően: a játék, hogy miként alkalmazod, hogyan építed be más játékok közé, és azon belül is miként bonyolítod, pontosan azon múlik, hogy mi a szándékod vele. Ezt én kulcskérdésnek tartom.

**K.L.:** Az a megfogalmazás ellenedre lenne-e, hogy a drámapedagógus eszköztárának egy része – ezek mondjuk a gyakorlatok, szabályjátékok – olyan, amit mások is alkalmaznak, s ezeknek a „másoknak” (ez most eléggé bizonytalan és tág kategória) az alkalmazásától igazából a cél határol el minket?

**D.T.:** Igen, pontosan. Ez így van.

**K.L.:** Nem merül ki az eszköztárunk a szabályjátékokkal és gyakorlatokkal. Említettél egy olyan fogalmat, ami talán nem biztos, hogy mindenki számára tiszta: *dramatikus improvizáció*, és mellette elhangzott a *situáció* fogalma is. Gondolom, hogy egy drámapedagógus munkájában mind a kettő nagyon fontos. Egyáltalán: azt sem tudom, hogy ez kettő, vagy egy. Segítenél ebben? Tisztázzuk!

**D.T.:** Hát azért kettő, mert – legalábbis az én értelmezésemben – a dramatikus improvizáció lehetséges szituációtól függetlenül is. A szituációt én mindig életközeli helyzetnek gondolom.

**K.L.:** Elő lehet adni egy helyzetet úgy, hogy az ember nem definiál, nem ír körül legalább valamilyen fokon egy szituációt? Jó, lehet, hogy az egyik fogalmat akkor nem feltétlenül kell használnunk... *Mi a dramatikus improvizáció?* Milyen külső ismerte-

tőjegyei vannak szerinted, Tibor, a dramatikus improvizációnak?

**D.T.:** Nézd, nem gondolkoztam rajta, hogy milyen külső ismertető jegyei vannak ténylegesen, de akkor, amikor egy csoportfoglalkozáson *fölvetődik valami probléma*, etikai, vagy más, amit én meg is tudnék magyarázni, de nem magyarázok semmit, hanem felkínálok egy szituációt, és azt mondom, hogy *improvizáljanak rá*. Azért hangsúlyozom itt az improvizációt, mert nem határozom meg pontosan azt se, hogy milyen legyen a szituáció, hol legyen ez a szituáció, hanem csak utalok a problémára szituáció formájában, amit aztán nekik kell megoldaniuk. De, hogy térben, időben, személyekben, stílusban, hangulatban hol és hogyan, azt nem határozom meg.

**K.L.:** Nem tudom, hogy félreértés-e, amit így eddig magamnak le tudok szűrni... Félreértése-e annak, amit mondtál, ha a következőképpen fogalmazok: Vannak gyakorlatok, technikák, amelyekkel készséget, személyiséget fejleszt a drámapedagógus, csoportot alakít ki, s mellette – gondolom ennek az aránya változó – folytathat olyan tevékenységet is, hogy valamilyen úton-módon a csoporton belül meglévő problémákra mutat rá, ilyenek után kutat, keresgél; ha talál ilyet (ami az adott pillanatban érvényes), akkor ezekre megpróbál szituációkat megfogalmazni, s ezekbe a szituációkba viszi bele a csoport tagjait.

Gondolom, hogy nem zárult le még ezzel a drámatanár munkája. Mit tehet még? Hogyan folytatja? Meghatározott egy szituációt, mit tehet vele?

**D.T.:** Gondolom, hogy a szituáció szituációsorokat hoz maga után, és főképpen akkor, amikor egy teljes órát, egy teljes foglalkozást komponálsz meg, egy-egy nagyobb probléma kibontására.

Mondani szoktuk, hogy a pszichológussal ellentétben a drámapedagógus sohasem egyénnel foglalkozik, és sohasem terápikus szándékkal; itt mindig a közösség a meghatározó, a közösségi szándékok dominálnak, és *a közösséget szeretné valami felismerés birtokába juttatni az ember (illetve az egyént a közösségen belül)*. A drámapedagógust mindig a közösség, a csoport érdekli. Na most... ez az a pont, úgy gondolom, amikor utalni kell a *művészet* fogalmára, *amikor a drámapedagógia átlép a művészet kategóriájába*. Eddig tudniillik nem biztos, hogy az; az elemei természetesen ott vannak a szituációkban is, de hát ez olyan, mint amikor szituációs gyakorlatokat csinálsz egy drámára való felkészülés folyamatában. Azok között már lehetnek kis remekbe sikerült etűdök, de ezek önmagukban még nem biztos, hogy művészi értéket képviselnek. De mihelyst beépülnek egy dramaturgiai rendszerbe, egy folyamatba, ezek az etűdök, epizódok, kisebb szituációk egymástól támogatottan felerősítik egymást. Olyan ez, mint a szerkesztett színjáték, ahogy működik. A drámairó kigon-

dolja, hogy miről szeretne drámát írni, és aztán hirtelen megkomponálja, elkészíti a vázat. Valami hasonló a drámapedagógus munkája is, amikor tudja, hogy az osztályát, csoportját milyen kérdések izgatják, és ehhez megtalálja a történetet, a helyszínt, az időt – fölépíti magának a vázat.

**K.L.:** Lehet, hogy a művészet különbözteti meg a drámapedagógiát a konfliktuspedagógiától, vagy konfliktuskezelő pedagógiától, amely egyre inkább meghatározza magát az utóbbi időkben. (Ott sem teljesen tiszta dolog, mert egy könyv tartalomjegyzékében a te nevedet is megtalálhattam, mint konfliktuspedagógiával foglalkozó embert, a sajátomat is, a Drámapedagógiai Társaságét is...) De ők azt hiszem, hogy a művészet fogalmát nem sűrűn használják. Az író, a drámaíró megnevezése elhangzott már. Az a művészet, amit eddig nem nevesítettünk, az valószínűleg a színház. A színházból mi az, amit bekapcsol a drámapedagógus – gondolom nemcsak a drámaíró művészetét?

**D.T.:** Igen, majd itt lesz a problémám a drámapedagógia terjedésével vagy minőségével kapcsolatban, éppen a művészet kérdésénél...

Három fogalmat mondtam: *szemlélet, módszer*, most pedig eljutottunk a *művészet*hez. A szemlélet az, amelyet minden reformpedagógiára érvényesnek tartok, amennyiben nem oktatáscentrikus, nem tananyag-centrikus, hanem a személyiségre, az emberre figyelő. A módszerben – mondtuk – sok közös vonás van más reformpedagógiákkal, de ugyanakkor azt is megállapítottuk, hogy van, ami a drámapedagógiára hangsúlyozottan érvényes: szituációra épülő improvizációs játékok, gyakorlatok, etűdök. És ahol tovább lép, az a mozzanat, amikor a drámapedagógia művészetté válik, amikor úgy kell komponálni, ahogy egy drámaíró kezdi a drámáját komponálni. Körülbelül hasonló módszerrel dolgozik a drámatanár, ha készül az órájára.

Azt kérdezted, hogy milyen más elemek, művészeti elemek épülhetnek bele. A színházművészet természetesen, alapvetően... Említettük az alkotó fogalmát, aki létrehozza a művet, de aki állandóan kontrollál, korrigál, az a *dramaturg*. Megkomponálja nagyjából a drámapedagógus, mint drámaíró, és aztán elkezdi csinálni az órát, és abba állandóan beleszól a dramaturg, menet közben, s éppen a cél érdekében: hol, min kell módosítani vagy alakítani. Aztán van egy pont, amikor a drámatanár színészként is jelen van, tehát belép a drámába, avégett hogy belülről irányítsa, mozgassa tovább, vagy alakítsa, próbálja megvalósítani a dramaturg, vagy a drámaírói elképzeléseit. Hogy itt rendezőként is jelen van vagy nincs? Rendezőként áttétellel, amennyiben színészként van jelen.

**K.L.:** A drámatanár az olyan rendező, aki színészként is dolgozik?

**D.T.:** Igen.

**K.L.:** De nem előjátékos rendező?

**D.T.:** Nem, nem. Aki folyamatosan belép, továbbvisz, és mindig csak olyankor, amikor a játékosok döntéshelyzetbe kényszerülnek. Ezáltal az ő nagyjából elképzelései szerint fut tovább a játék.

**K.L.:** Attól, hogy egy művészet eszközeit alkalmazza a drámatanár (mindezt tudatosan előkészítve, majd nagyrészt improvizálva teszi), még nem biztos, hogy az, ami létrejön, az művészet lesz.

**D.T.:** Valóban nem biztos, de az eszköz, ahogyan hozzájárul, amit használ, ahogyan gondolkodik az egészről, az mindenképpen művészi.

**K.L.:** Cél az, hogy művészi értékű alkotás jöjjön létre, tehát egy közösségi tevékenység művészi értékű legyen, vagy nem?

**D.T.:** Hát jó volna, ha az jönne létre. És ha létrejön, akkor megszületik a csoda, amit *katarzisként* vagy „*ahá-élménynek*” is nevezünk, vagy a *felismerésnek*, amikor ráismerünk valamire, amikor *megszületik valami összefüggés*.

Én úgy gondolom, hogy ilyen vonatkozásban a befogadó szemléletű jó irodalomóra is hasonló élményt érhet el, azaz művészi élményt. Ez a művészetnek az élménye, de az egész attól még nem biztos, hogy művészet.

**K.L.:** A művészet megélésének élményét adjuk, és nem biztos, hogy az, ami létrejött, az kifelé, mások felé...

**D.T.:** .... művészetnek hat. Biztos, hogy erről van szó.

**K.L.:** Nem is a művészi alkotás létrehozása a lényeg, hanem azoknak a pillanatoknak a megteremtése a művészet segítségével, amelyben ez a művészi hatás működik.

Az előbb mondtál egy olyan félmondatot is, hogy amikor a résztvevő ráismer valamire, amikor megszületik benne valaminek a felismerése... Azért... hát ez a tanítás során, és valószínűleg nemcsak az irodalomtanításban, hanem más tantárgyak tanításában is jelentős pillanat lehet. Lehet, hogy nagyon távoli a példám, de amikor megértettem valamit matematikából (egy olyan feladatot, amit este nem képtelen voltam megoldani, de nagyon foglalkoztatott, éjszaka megálmodtam, és másnap reggel tudtam a megoldást), az legalább olyan erős pillanat volt számomra, mint amikor egy műalkotás az életemből valamire ráébreszt, rádöbbsz. Használható-e a dráma – itt a dráma alatt kifejezetten nem az irodalom harmadik műnemét értve –, szóval *használható-e a dráma szerinted tanításra?* Tehát: használható-e úgy is, hogy nem az említett problémafeltáró-kutató munkát végzi a tanár, hanem esetleg az a dolga, hogy tanítson valamit, mert iskolában dolgozik, tanórán van. Használható-e a drámapedagógia eszköztára, szemlélete, módszere?

**D.T.:** Úgy hiszem: alapvetően, és majdnem mindenütt. A tanítványaimnak azt szoktam mondani: azt gondold végig, hogy mi az a nevelési plusz, amit ezzel az óráddal akarsz adni. Tehát mi az a többlet? Mondjuk, hogy környezetórát akarsz tartani, a víz-

ról, vagy bármi egyébről a világon. Ezen az órán belül milyen többletet (milyen emberi, morális, világban eligazító stb. többletet) adsz? Mi az, ami miatt neked a drámapedagógiához hozzájárulnod érdemes? Egyébként, csak azért, hogy az órát érdekesebbé tegyed (hangulatosabb legyen, ne unja a gyerek stb.) – ezt minden reformpedagógus megcselekszi... Ez sem rossz, de a drámapedagógusnak mindig ott kell bármilyen órájánál annak a kicsi többletnek lennie, hogy miért csinálom most ezt az órát. Aki drámapedagógiával foglalkozik, annak minden órán föl kell tennie magának a kérdést, bármilyen órájáról legyen is szó, hogy mit akarok ezzel az órával csinálni.<sup>1</sup>

**K.L.:** Ezt a kérdést felteszi más pedagógiák szerint dolgozó szakember is. De mit ad hozzá a dráma az órához, amit én most csinálók? A „minek csinálom” is nagyon fontos, de „miért drámával csinálom”, talán inkább így fogalmaznék.

**D.T.:** Gondolom, hogy pontosan a *felismerés-élményt* kaphatja meg a drámaórán. Tehát nemcsak azt, hogy most megtanultam, tudom ezt az anyagot, hanem ezzel az anyaggal valami más felismerés birtokába is jutottam,... amitől megszületik az a heureka-élmény.

**K.L.:** Azt hiszem, hogy nem gondolkodunk másban. Azért próbáltam úgy fogalmazni, hogy jó lenne, ha minden pedagógus tudná, azt az órát miért csinálja. De az a tanár, aki a drámát választja, az jó lenne, ha azt is tudná, hogy mért választotta a drámát. Tehát aznap ő azzal mit tud elérni? Egy kicsi plusz kéne a célok meghatározásánál, hogy mért pont drámában dolgozza fel a témát –, mert hát egyébként bevihetnék én a víz kapcsán húsz darab fotót víz-esésekről, meg vízierőművekről, patakokról, tengerről, és lehet hogy a gyerekeknek videóval, fotóval, meg nem tudom mivel nagyon nagy élményt adhatnék; de hogy miért a drámán keresztül?

**D.T.:** Azért mondtam, hogy valami nevelési többletet kell találnia, ebben ez volt benne. Amit semmi mással nem tudhat elérni, csak egy művészeti eszközzel rendelkező pedagógiai módszerrel.

**K.L.:** ...Maradhatunk, mondjuk, a víz-példánál...

**D.T.:** ...Értesd meg a gyerekekkel, hogy kevés a víz! Akkor meg fogja tanulni, hogyan kell a vízzel spórolni. De ha a gyerekek ezt az élményt nem tudod *megélelni*, akkor ezt soha nem fogja tudni. Ha érzelmileg, élményszerűen nem tud kötődni ehhez a problémához, akkor ez a felismerés nem születik meg.

**K.L.:** Hát akkor ezen keresztül én *tanítottam* is! Lehet, hogy nevelési pluszom is van, de megtanítottam

am azt, hogy a vízzel takarékosan kell bánni... Ha megéleli azt, hogy egy napra öt liter vízzel kéne gazdálkodnia, akkor rá fog jönni, hogy hol lehet takarékoskodni a vízzel...

**D.T.:** Nem folyathatom a vizet csak úgy ...

**K.L.:** És egy tucat más ilyen hasznos tapasztalatra tehet szert a saját játékaival keresztül. Hát azt hiszem, hogy ebben nagyon egybevágnak a gondolataink. Visszatérve egy pillanatra a képzésre: a *művészet* említése kapcsán a *képzés* került elő; azt mondtad, hogy ez gondot jelenthet a drámapedagógusok képzésében...

**D.T.:** A képzés is előkerült, de az a félelmem is, hogy valójában a drámapedagógia nem fogja tudni a célját – ezt, amiről beszélünk – elérni. Majd igazíts ki, lehet, hogy pesszimista vagyok. Az az érzésem, hogy abban a pillanatban, mielőtt a drámapedagógiáról, mint művészetről beszélünk, akkor *ezt jól csak az a tanár tudja csinálni, aki egy picit maga is művész*. ...És ezt úgy értem, ahogy körülbelül Kiss Árpád, a kitűnő pedagógus értette, aki azt írta, hogy van a pedagógusoknak egy kis százaléka, aki művésze a pedagógiának. Vannak jó mesterek, és a zöme az segéd. Ezt '48-ban írta, és tulajdonképpen e tekintetben szerintem nem változott a kép. A pedagógus társadalmunkban van, aki művésze a mesterségének, azoknak a száma kicsi. Jó, ha ismer egy reformpedagógiai módszert, de ez a típusú pedagógus egy hagyományos metodikával is művészi hatást tud elérni. Szóval itt... itt a problémám. Akiket meg lehet tanítani, azok az úgynevezett kismesterek. Ők megértik, amit a művészet jelenléte jelenthet nekik, mint pedagógusnak, és aminek a hatása – másként – átszármaszódik a gyerekre. A többieknek, a segédeknek, mindent megtaníthatasz, le is vizsgálhatnak, de mégsem fogják tudni nevelő módon hasznosítani azt a gyakorlati munkájukban.

**K.L.:** Soha nem fogják ezt a nagy felismerési élményt megadni a drámán keresztül a gyerekeknek....

**D.T.:** Pontosan.

**K.L.:** Akkor marad az, hogy színesebbé, érdekesebbé tehetik az óráikat, ez viszont elérhető.

**D.T.:** Így van. Ez is eredmény, mindenképpen az, de ne legyenek illúzióink...

### **Közlemény:**

Művészetpedagógiai reformtörekvések integrálása végett jött létre az ACADEMIA LUDI ET ARTIS. Tagjai között a különböző művészeti ágazatok képviselői mellett drámapedagógusok is vannak. Első kiadványuk, a KÜTBANÉZŐK pontosan tükrözi az egymás módszereinek megértését segítő törekvésüket, szándékukat.

A ACADEMIA egyik alkotóközössége komplex művészeti tanterv készítésébe kezdett.

<sup>1</sup> Debreczeni Tibor az utolsó mondathoz a következő írásos pontosítást adta meg: „Aki drámapedagógiával foglalkozik, annak minden órán föl kell tennie magának a kérdést, bármilyen órájáról legyen is szó, hogy a tananyag megtanításán túl mire akar nevelni, miféle felismerés birtokába kívánja juttatni a tanítványt.”

# „és a folyó folyik tovább”

Norah Morgan – Juliana Saxton

(Az 1995. júniusi IDEA Kongresszuson elhangzott előadás fordítása)

A nagy XX. századi kanadai regényíró, *Margaret Laurence* így ír Jósok című regényének befejezésében: „Hogy milyen mélyen láthatunk bele a folyóba? Nem túlságosan. Közel a parthoz, a sekélyesben a víz tiszta és jól kivehetőek a már halott tengeri lények törött vázai és a felszín alatt lebegő hínárok, meg a villanó kishalak és a hullámos aranyló vonalak, ahogy a homokon megcsillan a nap. Csak kissé beljebb mélyül el a víz és rejti el életét a tekintet elől.”

Ez a „mély víz” tartalmazza ennek a kongresszusnak központi kérdését: „Mi lehet a dráma és a színjátszás oktatásban betöltött szerepe az ezredfordulóhoz közeledő, gyorsan változó világunkban?” Bármi is a válasz, figyelembe kell venni „a megvillanó kishalakat”, vagyis a gyerekek és a fiatalok igényeit egy olyan világban, amely most, hogy a hidegháború véget ért, felfedi a különböző, a világot szervező társadalmi rendszerek és szerkezetek hiányosságait.

Szerintünk az előbbi kérdésre a válasz, hogy a drámafolyamat, mint tantárgy, a XXI. század módosuló oktatásának alapvető módszere lesz. Ez az írás sem más, mint eszköz, amivel igazolni reméljük ennek az állításnak a jogosságát.

Azzal kezdjük, hogy bemutatjuk azokat a gondolkodás- és cselekvésbeli változásokat, amelyek szükségesek a megváltozott világban, és figyelmükbe ajánljuk két folyamat – a *mély megértés* és a *kreatív cselekvés* – elemzését, amelyek összekapcsolódva az osztályon belüli drámafoglalkozások jó néhány példájával remélhetőleg világossá teszik, miféle előnyökkel jár, ha tantárgyunk az oktatási tanterv központi részében kap helyet. Munkánk második részében hét olyan körülményt emelünk ki, amelyek korlátozzák vagy meggátolják a drámafolyamatnak, mint alapvető módszernek a működését. Egyúttal megvizsgáljuk az ezekben rejlő kihívásokat is – módszerünk szemszögéből.

A hagyományos ipari társadalomban a közoktatás feladata az volt, hogy felkészítse a dolgozókat leendő munkájukra az alpműveltség megszerzésének elősegítésével, megismertetve a tanulókat a *Harold Bloom* által „nagy könyveknek” tartott művekkel, és némi ismerettel a tudományos alapelvek köréből. Az, hogy mit sajátítottak el a tanulók valójában, továbbá a tanulás fontosságának tudatosítása sohasem volt a tananyag része. A technikai fejlődés azonban megváltoztatta a munka természetét, és – ami ennél is lényegesebb – megváltoztatta az idő- és térérzékelést. A hangsebesség túlszárnyalása és a műhold-rendszerek megvalósították *Marshall McLuhan* jóslatát arról, hogy a világ egyetlen nagy faluvá válik, és ennek a falusi életnek a szociális vonatkozásai különböznek a korábbi földrajzi rendétől. Szükségessé válik, ahogy *Montuori* és *Conti* javasolják, újraértelmezni a világot. Ennek az újraértelmezett világnak olyan emberekre van szüksége, akik alkalmazkodóak, rugalmasak, agilisek, empatikusak, intelligensek és felelősségtudók, olyan önállóan gondolkodó, de együttműködni képes emberekre, akik megértik az együttműködés összetettségét, akiknek az elégedettségforrásai és sikermérői különböznek a mai mércétől. Ezeknek az újraértelmezési helyzeteknek a megteremtése, elősegítése a feladatuk tanárainknak az osztályokban. A következő két elemzés, amit önök elé tárunk, felhívja a figyelmet a drámafolyamat azon szempontjaira, amelyeknek mint útmutatónak hitünk szerint különösen nagy szerepe van a fejlődésben és (modellértékénél fogva) a gyakorlat felszabadításában is.

## A mély megértés jellemzői (*Gardner* alapján):

- annak felismerése, hogy egy adott probléma megoldásához milyen információknak és készségeknek vagyunk birtokában, vagy éppen ellenkezőleg: melyek hiányoznak, holott szükségesek lennének
- az a képesség, hogy egy adott problémát egyszerre több szempontból is tudjunk szemléltetni
- a lehetséges megoldások megtalálására és az azokból származó különböző előnyök mérlegelésére irányuló képesség
- képesség a tudás gyakorlati felhasználására

## A kreatív viselkedés jellemzői (*Barron* nyomán):

- a komplexitás előtérbe helyezése – az egyszerűség igényével ellensúlyozva
- tolerancia a bizonytalanság (kétértelműség) és saját tudatlanságunk iránt
- annak elfogadása, hogy egyszerre több helyes válasz is létezhet
- a döntés függetlensége, amely kritikus gondolkodást igényel
- a döntés késleltetése a legalkalmasabb időpontig

- nyitottság
- képesség arra, hogy talpra álljunk a kudarcok után anélkül, hogy elkedvetlenednénk

A mély megértés és a kreativitás biztonsága csak bemutatás/cselekvés útján sajátítható el, így azoknak a kollégáknak, akik előadóként/művészként dolgoznak, jóval több lehetőségük van erre, mint a többieknek.

A függelékben négy tervet mutatunk be, melyek jó példák a mély megértés és a kreativitás tanításának egyesítésére<sup>2</sup>. Időhiány miatt csak a **Stoney Creek Projectet** fogjuk tárgyalni. Hangsúlyoznánk, hogy ezt az anyagot néhány évvel ezelőtt tanítottuk. Már akkor sem volt és most sincs kétségünk afelől, hogy ez egy nagyszerű tervezet. De csak most, hogy Gardner és Barron elméleteihez hozzáillesztettük, kezdjük igazából megérteni kiválóságának lényegét.

## Az alaphelyzet

16-18 éves, már harmadik éve drámát tanuló hallgatókat hívtunk meg, hogy dolgozzanak tizenhat, ugyanaból a kerületből való, érzelmileg vagy szellemileg fogyatékos gyerekekkel az általános iskola két speciális osztályában. A kilenches időszak tíz egyórás foglalkozása mellett a hallgatók részt vettek a tervezésben és a tapasztalatok elemzésében, az általános iskolások pedig felhasználták a tanultakat – a foglalkozások között – más tárgyaikban is. Minden drámafoglalkozás elején megbeszéltek felsőbbéves társaikkal, mi történt. Mindkét iskola részéről komoly adminisztratív és tantestületi támogatást kaptunk; a résztvevő pedagógusok gyakorlott drámatanárok voltak.

## Az alap gondolat

A fogyatékos gyerekekkel dolgozó tanár felismerte, hogy tanulói produktívan tudnak dolgozni páros szituációkban, és jobban hajlottak a figyelésre és az együttműködésre drámában, mint bármely más tárgyban. Az ő célja az volt, hogy a drámajátékkal lehetőséget adjon a tanulóknak gyakorolni a figyelést, a megszólalást, a választ, a mesélést és az együttműködést. Mivel a sikeres dráma a gyerekek ötleteiből épül fel, a gyerekeknek megvolt a lehetőségük, hogy kifejezzék ötleteiket, amelyeket meghallgattak és választ is kaptak rájuk.

A felsősökkel foglalkozó tanár olyan feladatot keresett, amellyel megmutathatta növendékeinek, hogy az anyag, amivel az utóbbi években foglalkoztak, működőképes az osztályon kívül is, olyan alkalmat kínálva nekik, amit Gardner a mesterség bemutatásának nevez.

## A struktúra

A tíz foglalkozás három egységre bomlott, amelyek a felderítés fogalmát járták körül:

- Az első három héten megismerkedtek egymással. A drámajátékok és a bizalomjátékok *Veronica Sherbourne* munkája alapján folytak.
- A második egység az egyszerűbb szerepjátékok köré épült, és beletartozott egy szimuláció is, amely felkészítette a tanulókat egy kirándulásra a helyi fagyfalozóba.
- Az utolsó négy hetet egy teljes körű szerepjáték fejlesztésének szentelték, amely a „kincses sziget” felfedezéséről szólt.

## Tanulságok

Mik indikálják ebből a tervből a mély megértés és a kreativitás fejlesztését?

### *A felsőbbévesek különböző visszajelzési módokon keresztül:*

- meglepetten tapasztalták az első néhány foglalkozás után, milyen biztosak és hitelesek voltak egy olyan helyzetben, amely mindig újabb és újabb kihívásokat adott – gyakran viselkedésbelieket is;
- úgy találták, hogy terveik a megvalósítás során gyakran káoszba fulladtak, de egy jó terv még akkor is segített, ha a végkifejlet más lett, és képesek voltak a meglepetések pillanataiban is folytatni a munkát;
- kapcsolatot találtak a tanítás és a színházi munka között, felismerve a mindkettőben jelenlévő kockázat félelmét és a lámpaláz érzését;
- észrevették, hogy azok a gyakorlatok, amelyek a saját drámaosztályunkban beváltak, működtek ezekkel a tanulókkal is, de gyakran más módon szükséges elővezetni azokat.
- Felismerték, mennyi új készséget kell még elsajátítaniuk és mennyi régit finomítaniuk;
- felfedezték, hogy egyike a legjobb utaknak saját szaktudásuk felhasználásához az, hogy nem használják addig, amíg nincs rá szükség;
- elfogadták, hogy a haladás sporadikus, és meglepéssel töltötte el őket már a kis siker is: felismerték, hogy elvárásaik gyakran elérhetetlenek;

<sup>2</sup> Az említett függelék nem jutott el lapunkhoz. Anélkül is fontosnak, közlésre érdemesnek véltük a kanadai szerzőpáros tanulmányát. (A szerk.)

- felismerték a visszajelző foglalkozásokon, milyen gyakran hoztak a cselekvésre irányuló önálló ítéleteket és döntéseket; felkészültek arra is, hogy felismerjék, hogy ezek mikor nem voltak megfelelőek, és tudtak más megoldást is javasolni a jövőre nézve.

#### ***Az általános iskolások***

- felismerték, milyen jó volt együtt lenni a nagyokkal és várták a hasonló kihívásokat, mert sikereik elégedettséggel töltötték el őket;
- kiszűrték az illő fizikális és verbális viselkedést a szerepjátékokból és ezt átvitték más területekre is;
- közösen kezdtek dolgozni, és aggódni kezdtek, ha egyik társuk hiányzott;
- az értékelő foglalkozásokon méltányolni kezdték társaik munkáját;
- tisztán és gyorsan voltak képesek szerepükbe lépni és kilépni abból.

#### ***A tanár megjegyezte,***

- hogy a gyerekek önbecsülés-érzése nőtt azzal párhuzamosan, hogy megváltozott iskolatársaik álláspontja irányukban a külön munka miatt, amit végeztek.

#### ***A szülők észrevették***

- hogy gyermekeiket sokkal jobban elfogadták a társaik, akik korábban tudomást sem vettek róluk.

A project végén, amikor az általános iskolások szülei találkoztak a felsőbbévesekkel, nyilvánvalóvá vált, hogy azok teljesen tudatában vannak az összes nehézségnek, amely egy bármilyen képességű gyerek szülője előtt áll. A szülők viszont meg voltak lepve attól az érettségtől és a megértés mélységétől, amit a beszélgetés alatt a felsőbbévesek tanúsítottak.

Az ilyen projectek, mint amelyet az imént bemutatunk, nagyszerű eredményekkel működnek, de sajnos ezek inkább kivételek, mint az általános gyakorlat részei.

Szükség van hozzájuk támogató vezetésre, tanárookra, akik megnyitják osztályaikat, és lelkes diákokra, akik készek letesztelni a tanultakat úgy, ahogy a hagyományos oktatásban szokatlan.



### **Az oktatási kultúra mely körülményei gátolják az ehhez hasonló tervezetek keresztülvitelét?**

Bizonyos, hogy ebben a teremben mindannyiunknak van jó néhány válasza erre a kérdésre – némelyik rövid és durva, mások hosszúak és filozofikusak. De – mivel úgyis nálunk van a szó – megpróbáljuk erre a kérdésre megadni a saját válaszainkat.

Az első két körülmény szorosan kötődik munkánkhoz, hozzánk és ahhoz, miben látjuk munkánk hatékonyságát.

#### **1.**

*A politikai befolyás érvényesülése az oktatásban:* Az utóbbi tíz évben két államunkban is sokat foglalkoztak az oktatási reformmal, melynek eredményeit két dokumentum rögzíti: Brit Columbiában a 2000. év és Ontarióban az ÁLTALÁNOS TANINTERV. Első megjelenésük óta mindkettőben rengeteg változtatást hajtottak végre a különböző érdekeltségű csoportok hatása és a gazdasági korlátozások eredményeképpen, ahogy az oktatási minisztérium meghajolt a nyomás alatt. Egyike a széleskörű viták eredményeinek, hogy az üzlet beleszól az oktatásba. Kanadai tanárok nagy része úgy gondolja, hogy a pragmatikus üzleti érdekek (a legkevésbé Heathcote-i módon) torzítják az oktatási gyakorlatot. Ennek a reakciónak lényege a „vissza az alapokhoz”-mozgalom és az érzékelhető félelem mindenfajta változtatástól.

A tanárok persze hozzászórtak a politikai célszerűség széljársához, és megtanulták átvészelni a viharokat, mint az az angol hölgy, aki az új pénz bevezetésének előestéjén azt mondta: sebjaj, ő majd egy hétre visszavonul, és addig úgyis eltűnik az egész! De mint az új pénz, a változások sem tűnnek el, s ez kihívást jelent a tanárok számára. Az illő válasz megadásában akadályozza őket a második körülmény...

#### **2.**

*Ez az oktatási rendszer hierarchikus természetében rejlik,* amely elnyomja, súlytalanítja és izolálja a szakembereket az osztályokban. Az elnyomás *Sacken* szerint „a vezetés hírhedt romantizálásán” alapszik, amely az iskolákban eluralkodó manager-szellem legitimációjának kulcsa. Az uralkodó minta az oktatásban – írja *Haskins* –, hogy a szakfelügyelők megmondják a dolgozóknak, hogy kell dolgozni, mivel a felügyelőknek feltehetően több tudásuk van, ezzel teljes beosztotti közérzetet okozva. *Haskins* – és vele együtt *Laidlaw* – úgy találja, hogy bár a tanárok, mint szakemberek kapják a fizetésüket, és el is várják tőlük, hogy szakembe-

rek módjára viselkedjenek, de a saját diákjaik tanulásával, felmérésével, viselkedésével és szükségleteivel kapcsolatban úgy kezelik őket, mintha semmit sem tudnának.

A Bostoni Tanárnők Csoportja hosszas tanulmányban fejti ki, hogy miért engedjük meg magunknak, hogy gyengüljön befolyásunk:

*„A legtöbb tanár feláldozza iskolai szintű érdekeit azért, hogy a saját osztályában független lehessen... Így az iskolák – mint munkahelyek – szeparált, passzív és hamis intézmények lesznek. Az iskolai belső hatalmi szerkezet nagyban hozzájárul ehhez a jelenséghez.”*

A kihívás ezen a téren számunkra az, hogy kinyissuk osztályainkat és kilépünk zártságukból, hogy visszaszerezze a szakképesítésünknek megfelelő pozíciót, elfogadva az ezzel járó felelősséget és az adminisztratív többletmunkát is, de vigyázzunk, mert mint *Freire* figyelmeztet rá: az elnyomás természetében rejlik, hogy aki az elnyomók fölé nő, az maga is elnyomóvá válik.

### 3.

A harmadik körülmény rávilágít az osztályon belüli kapcsolatok egy sokkal általánosabb természetére. Arról a *törekvésről* van szó, *mely az egyéni emberi jogok eszméjét a közös érdekek fölé helyezi.*

Paradoxon, hogy a nyugati kultúra és részben az oktatásmélt is, miközben hangsúlyozza az egyéni jogokat, módszereiben (pl. tesztek használatával) mégis ahhoz ragaszkodik, hogy mindenkit egyformán kezeljünk! Bárki, aki tanított már, jól ismeri azokat a nehézségeket, melyek 30 különböző tanuló különböző szükségleteinek összeegyeztetéséből adódnak.

A tanár számára itt az a feladat, hogy megfelelő stratégiát dolgozzon ki, mely elősegíti a helyes egyensúly kialakulását a személyes szabadság és a kollektív szükségletek kölcsönös összefüggésében.

Ha megvizsgáljuk ezeket az egymással összefüggő körülményeket a 19. század hagyományos nyugati színházának példáján keresztül, nyilvánvaló a párhuzam: az irodalmi színház hegemoniája volt ez, ahol a játék és az improvizáció alárendelt szerepet kapott a szerzői szöveg mellett, a színész az igazgató mellett és minden döntést gazdasági szükségletek határoztak meg. Mégis, a jelen kutatásai, melyek a színházi és a népszínházi modellt hasonlítják össze, arra bátorítanak, hogy a mi tárgyunkat a népszínházi modellel erősítsük meg, amelynek története régebbi is, gazdagabb is, és amelynek szándéka és technikája is jobban illik a mi témánkhoz.

Az oktatási dráma és színház, az általunk tanított tárgy – elképzelt világokon keresztül – lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy:

- megváltoztassák a régi szokásokat;
- még akkor is megvédjék álláspontjukat, ha az nem népszerű;
- saját kultúrájukat és viselkedésüket szemléljék kritikusan;
- képesek legyenek egyedül is helytállni, ha szükség van rá;
- magas szintű együttműködésre legyenek képesek, bátran támaszkodva tantárgyi tudásukra;
- elvállalják a vezető szerepet, és meg is tudjanak válni tőle;
- összekapcsolják egyéni kívánságaikat a közösség akaratával;
- létrehozzanak egy közös elképzelést.

Mi magunk is zavaros üzeneteket küldünk növendékeinknek, mikor saját tanári viselkedésünk éppen azokra a feltételekre támaszkodik, melyeket legyőzni tanítjuk őket.

Az ezredfordulóhoz közeledő, gyorsan változó világban eljött az ideje, hogy gyakoroljuk is, amit tanítunk.

Nem sokkal ezelőtt általános tanári vélemény volt az új tanév kezdetén a mondás: „Mások a nevek, de a gyerekek egyformák”. Manapság, legalábbis a világnak ezen a felén, tanárjelöltjeink (akik nemrég még maguk is tanultak) és kollégáink így vélekedtek: „Hihetetlen, mennyire különbözőek a gyerekek!” Ez a körülmény, mely a gyerekeket annyira sokféleképpen látta, a hatékony drámafolyamat fejlődésének gátja is lehet.

### 4.

A negyedik körülmény: *a társadalmi változások eredményeként eltűnő közösség.*

Közösségen itt a valakihez vagy valamihez tartozást értjük, legyen az a család, szomszédság, vagy valamilyen hitközösség. A hagyományos oktatás kapcsolódott ezekhez a hálózatokhoz, amelyek minden gyerek számára biztosították a közösségi élményt, így az órarendek elszigetelő jellege kevésbé tűnt fel, és nyilvánvalóan kevesebb kárt is okozott.

Manapság ezek a hálózatok megszűnőben vannak, az iskolától pedig elvárják, hogy egymaga vállalja el mindazt, ami korábban megosztott a közösségekben. És ahogy egyre kevesebb az időnk arra, hogy tanárként

legyünk jelen, úgy vagyunk egyre biztosabbak abban, milyen károsak a töredék-modellek a tanulók és a tanulás szempontjából is. A kihívás itt abban rejlik, hogy ne próbáljuk meg helyettesíteni ezeket a külső közösségeket, hanem inkább próbáljuk megkeresni a mi tárgyunk ilyen irányú lehetőségeit.

## 5.

A változó társadalomkép az alapja az ötödik körülménynek is. Ez pedig a *diákok hozzáállásának megváltoztatása*.

Az 1980-as évekig a diákok meg voltak győződve arról, hogy végzés után lesz számukra munka. Ez persze már régen nem így van. A technika fejlődésének következtében bizonyos szakmák jelentősége csökkent. A tanulás fontosságába vetett hit elvesztésével egy időben a pénzkeresési vágy egyre nőtt, s így sok diák munkát vállalt a tanulás mellett. Ennek két eredménye lett: az apátia és a kimerültség. A tanárok persze segíteni próbálnak – olyan órákkal, melyekhez kevés önálló tanulás szükséges. Ez vezet az *Efland* által „csökkenő hajlamnak” nevezett jelenséghez: a bonyolult anyag leegyszerűsítésére való törekvéshez, amely rövid távon ugyan eredményes lehet, de hosszú távon drága árat fizetünk érte.

Áthatja tanulóink világát az elektronikus média is, mely a maga módján szintén hozzásegít a komplexitás iránti ellenszenvhez. Az ott megjelenő képek, melyek oly keveset várnak fogyasztóiktól, semmi teret nem hagynak a gondolkodásra és egy olyan világot hoznak létre, amelyben nincs idő a miértre, a vajonra. Számunkra itt a kihívás abban rejlik, hogy megtaláljuk a módját annak, miként használhatjuk azt, ami van, ahelyett, hogy azon keseregjünk, ami nincs.

## 6.

Kutatások azt mutatják, hogy az agy, amelyet eddig állandónak és véges képességűnek tartottunk, végtelen fejlődésre képes. A betegségeket és az abnormalitást kivéve (de néha még ezek megléte esetén is) a fejlődés létezik: ahogy az agy felderíti az őt körülvevő világot, úgy hat ez a világ az agy mély rétegeire. Így a környezet, a kultúra és a tapasztalat (persze együtt a genetikusan öröklött tényezőkkel) jelölik ki az agy fejlődési útját. Röviden: a gyerekek különbözőek – vagyis az agyuk különböző az őket ért hatások különbözősége miatt. Ez vezet el minket a hatodik körülményhez: *az agynak, mint a tanulás szervének változó szerkezete gátként működhet*, ha nem vesszük figyelembe ezeket a kutatási eredményeket, vagy éppenséggel elriadunk a tanár óriási felelősségétől, melyet e kutatás sugall.

„Az emberi agy a legösszetettebb dolog az ismert világegyetemben” és „az a testrészt, melyet a legnehezebb tanulmányozni, hiszen a nyakunkon hordjuk egy kutatásra alkalmatlan dobozban”, ahogy *Torrey* fogalmaz. Ennek ellenére az utóbbi tíz évben többet tudtunk meg róla, mint bármikor máskor, hála azoknak a módszereknek, melyek lehetővé teszik, hogy a kutatók az élő agy belsejébe lássanak.

Persze, bármennyire avatott szerepjátsszók vagyunk is, nincs szándékunkban egy tapasztalt idegyógyász köntösébe bújni. De már megtanultunk annyit, amennyi lehetőséget nyújt számunkra, hogy a Szónok köpenyét magunkra vehessük.

Az agy eredendően kíváncsi, ez a kíváncsiság teszi őt alkotóvá és az információk magyarázójává. A tanulási folyamat (a neuronok közötti kapcsolat kiépítése) gyermekkorban a legintenzívebb, hirtelenül, lökésekben történik, melyek gyakran különböznek időben fiúknál és lányoknál. Pubertás után az agy szerepe megváltozik, az információk válogatás nélküli befogadása helyett előtérbe kerül a szelektálás folyamata. A szükséges információk rögzülnek, azok, melyeket nem használunk rendszeresen, kitörölődnek. Paradoxon, hogy bár a „gondolkodó agy” félelem esetén nem működik, a „kíváncsi agy” ösztönösen keresi a veszélyhelyzeteket. Az agy szereti az azonnali visszajelzéseket, de tudnunk kell azt is, hogy mindig többre vágyik annál, amennyit kap. Ennek a *Healy* által „neurologikus még-effektusnak” nevezett jelenségnek jól ismert példája a tévészés: minél többet nézik a gyerekek a képernyőt, annál többet akarják nézni.

A feladat itt abban áll, hogy minél több olyan alkalmat, tapasztalatot, lehetőséget teremtsünk a gyerekek számára, amelyek valódi táplálékot nyújtanak az agynak és nemcsak üres kalóriákkal terhelik azt.

Ha visszatérünk témánkhoz és az általunk ajánlott módszerhez, láthatjuk, hogy vannak olyan modellek, amelyek segítenek a diákoknak abban, hogy megbirkózzanak a kommunikációs érzék hiányával, amelyek segíthetnek annak elismerésében, hogy a tanulóhoz mindenki másképp áll hozzá, és segíthetnek megtalálni a módszert is, ahogy az agyuk tanulni szeret. Az egyik ilyen modell a „szintársulat” léte.

A szintársulat – legyenek azok a drámafolyamatban résztvevő tanulók vagy színészek, akik előadásra próbálnak – fő foglalatossága, hogy megtalálja a gondolat legmegfelelőbb létrehozási, kifejezési és megértési formáját. Ez egy olyan utazás, amely során a játsszók arra vállalkoznak, hogy egy közös elképzelést hoznak létre, amelyben – *Heathcote* szerint – szükséges az egymással való folyamatos kapcsolattartás és mindenki egyformán érdekelt abban, ami létrejön.

Az elképzelt világba való belépésről szóló közös megállapodás tiszta lapot biztosít a játszóknak, melyre tapasztalataikat rögzíthetik. Persze mindenki magával hozza saját „málháját”, de az utat mindenki ugyanonnan kezdi. Amikor a társaság létrehozza az elképzelt világot – akár maguk között, akár közönség előtt – egyben létrehozza a közösség élményét is. A színház és a drámafolyamat így szociális eseménnyé válik, erős hálót biztosítva a diákoknak.

Ha még alaposabban megvizsgáljuk, hogy mi történik egy drámajáték vagy egy próbafolyamat során, más olyan elemeket is találhatunk, melyek a tanuláshoz való hozzáállást befolyásolják.

Mikor egy jól felépített elképzelt világban dolgozunk, természetesen ez a világ fontossá válik számunkra. Mikor egy érdekes folyamat részesei vagyunk, a kutatás maga fontosabbá válik, mint a kutatás eredménye. A drámajáték, amely természete szerint előre-hátra mozog az időben, váltogatja a teret és a szerepeket, folyamatos változást nyújt a médián edzett kapcsolatoknak. A drámafolyamat a televízióhoz hasonlóan az „itt és most” élményét nyújtja, de attól eltérően, mint szimbolikus közeg, különböző – fizikai, érzelmi, lelki és szellemi – követelményeket támaszt a résztvevőkkel szemben. A drámafolyamat nem működhet magányban, megköveteli a beszédet, kérdésre bátorít, az eseményekben való eligazodásra és részvételre buzdít; elősegíti a visszajelzés megszületését is, mint a játék természetes eredményét. Azok, akik valaha részt vettek drámajátékban vagy színjátszásban, szinte észrevétlenül jöttek rá, hogyan jó tanulniuk.

7.

A hetedik és egyben utolsó körülmény az, amely leginkább torzíthatja a módszer integritását: *a számonkérhetőség követelménye.*

Az értelmező szótár szerint a számonkérhetőségnek három összetevője van: a mérhetőség, a felelősség és a megmagyarázhatóság. Ez utóbbit tartjuk alapvetőnek abban, mit, hogyan és miért tanítunk. A legtöbb szakmában – írja *Haskins* – a dolgozóktól elvárják, hogy ismerjék és fejlesszék szakmájuk tudásanyagát. *Wagner* szerint viszont az elmúlt öt évben Észak-Amerikában több, mint 8000 doktori értekezés született az írás és olvasás témaköréből és ugyanezen idő alatt a drámajáték témájából írottak száma kevesebb két tucattal (és az sem biztos, hogy ezek mindegyike valóban gyakorlati tapasztalatokon nyugszik). Azzal válunk majd valódi szaktudományá, ha elfogadjuk a számonkérhetőség kihívását, a gyakorlat dokumentálását alkalmazva, és ezzel szakmailag megerősítve magunkat. Ha megmagyarázzuk azt, amit csinálunk, az segít majd abban, hogy valóban mélyen megérthessük a saját munkánkat. Úgy támogathatjuk tárgyunkat, ha képessé tesszük diákjainkat a mély megértés alkalmazására. Saját és diákjaink munkáját is megerősíthetjük azal, ha gyakorlataink a visszajelzést is tartalmazzák, természetesen ismét a drámajátékból vett módszerekkel.

A drámafolyamat több lehet diákjaink számára és számunkra is, mint egyszerű tantárgy vagy módszer. Az aggyal összeegyeztethető tanulás példája, melyben a tananyag megközelítési módja fejleszti a mély megértést és a kreatív cselekvés képességét – és ezek mindegyike nélkülözhetetlen a világ újraértelmezéséhez az ezredforduló tájékán.

„Stabilitást adunk világunknak – mondja *Postman* – csak azt a képességünket használva, hogy újra tudjuk teremteni azt a különbségek jelentéktelenné tételével és a hasonlóságok kiemelésével. Bár tudjuk, hogy nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba, az absztrakció lehetővé teszi számunkra, hogy úgy csináljunk, mint ha megtehetnénk.” Ez tárgyunk feladata, hatalma és gyönyörűsége.

*Byron* írja a *Don Juan*-ban: „a változékonyság jelenléte a nőkben – Isten tudja, hová vezet.” Mint színházi emberek (és mint nők!) mi inkább *Shakespeare* szavaival értünk egyet, és bízunk benne, hogy a „mély vízbe” merülés ugyanannyira felfrissítette önöket, mint bennünket ez az alkalom, melyben a jövőről beszélhetünk.

*Fordította: Eck Júlia*

## HÍREK

• Marosvásárhelyen pedagógusoknak vezetett drámapedagógiai tanfolyamat Debreczeni Tibor május 10-12. között. Többségében tanítók vettek részt a kurzuson. Ami leginkább foglalkoztatta őket: miként lehet a hátrányos helyzetű gyerekek agresszióját megfékezni, konfliktusaikat az osztályban kezelni.

Újabb centralizációs oktatási törekvésektől tartanak, ami – mint mondják – akadálya lehet az ő reform-elképzeléseiknek, ilyen jellegű hazai kapcsolataiknak.

• Nagykőrösön Karácsony Sándor Társaság néven olyan szakmai közösség jött létre tanítókból és főiskolai hallgatókból, akiket a drámapedagógiai érdeklődés vitt egy táborba.

A nagykőrösi főiskolán csaknem ötven hallgató jogosult arra, hogy indexébe tanári beírás kerüljön a drámapedagógia tantárgy mögé.

# Iskolát alapítunk

Debreczeni Tibor

*Ajánlom ezt a dramatikus játékot pedagógus kollégáimnak, azoknak, akiknek a képzeletét még nem mázolta szürkére a kedvetlenség, akik még szoktak vitatkozni, milyen iskola kellene, milyen módszer, milyen elv, akik még nem felejtettek el álmodni és játszani. Tantestületi értekezletet, pedagógiai tanácskozást láttok magam előtt, ahol szerephelyzetekben újragondolják az eddigi nevelési és tanítási gyakorlatot.*

## Idegen tollakkal

„Szabadnak kell érezni magunkat ahhoz, hogy játszani tudjunk. Csak a személyes szabadság megteremtésével jutunk el az önkifejezéshez.” *Viola Spolin* írja ezt, a jeles amerikai színházi szakíró és pedagógus. *Peter Slade* pedig – a drámapedagógia klasszikusa – fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy érzelmi biztonság megteremtése nélkül nem képzelhető el közösségi játék. Mit jelent mindez? Nem többet és nem kevesebbet, mint annak hangsúlyozását, hogy a játékban partnerek vesznek részt, egymást tisztelve, valami végett. *Grastyán Endre* neurobiológus úgy vélekedik, hogy az ember az intenzív örömeért játszik, amelyhez úgy jut, hogy a játék során akadályokat állít fel magának, hogy legyőzhesse, konfliktusokat teremt, hogy megoldhassa; a tartalmat formába önti, a folyamatot dramaturgiai kötöttségekkel szabályozza, mindezt azért, hogy biztosítsa önmaga számára a megoldás jóérzését.

A csoportos játékban az alkotás, a megoldás, a felismerés öröméhez is együtt jutnak illetve együtt kell, hogy jussanak a játszóknak. Ezt segítheti a foglalkozásvezető, a játékmester, aki a dramatikus játékban maga is szerepbe lép, hogy játékos helyzetből, játszótársaként alakítsa az eseményt. Még egy szaktekintélyre hivatkozunk, *Dorothy Heathcote*-ra. Az ő praxisából vettük át a „szakértő köntösében” című modellt, s e szerint formáljuk az **Iskolát alapítunk** játékunkat is. Heathcote szerint azzal, hogy a dramatikus játékban mindenki szakértői szerepkörhöz jut – ami azt jelenti, hogy a résztvevő a szerep felvállalásával fiktív világba kerül, amelyikben otthon van – olyan rálátásra tesz szert, amely csak ebből a helyzetből adatik meg neki. És hogy mi az eredménye? A pszichológusok vizsgálódása szerint **mélyebb** és **megéltebb** ismeret. A drámapedagógusok azt vallják, hogy a megértésnek egy új minősége, elmozdulás a megértés eddigi szintjéről egy másikra; valami, ami a művészi „ahá-élményhez” hasonló.

Az **Iskolát alapítunk** játéktól, ha a tantestület a Spolin és Slade által említette szabadság-érzést és érzelmi biztonságot magának tudhatja, azt remélheti, amit Heathcote ígér: új összefüggések felismerését a témával kapcsolatosan. S hogy mi a téma, azt a kollégák döntenek el, miként azt is, kinek a játékmesteri irányítására bízzák magukat.

## I. Drámajáték-vázlat

1. A foglalkozásvezető, miután partnerei játékos hajlandóságáról meggyőződött, kipuhatólja, ugyan mi foglalkoztatja őket leginkább ebben a mozgásban lévő oktatási, nevelési folyamatban. Aszerint kell megterveznie a játék konfliktushelyzeteit.  
A résztvevők érdekeltsége nélkül, a téma konfliktusos kezelése nélkül ugyanis olyan hatású drámajáték nem jöhet létre, mint amilyenről az előbbieken szoltunk.
2. A játékot a foglalkozásvezető irányítja, de nemcsak kívülről, mint animátor, hanem belülről és játékhelyzetből, amikor lehet narrátor, tudósító, vezető, szakértő, újságíró, szóval bármi. Olyan szerepekbe lép, amelyekből a leghatásosabban tudja előrelendíteni az eseményeket, élezni a konfliktusokat.
3. A foglalkozásvezető ebből a státusból vagy szerephelyzetből tájékoztatja a jelenlévőket a feladatról és a játékszabályokról.  
Közli például – mint mi tesszük a foglalkozás leírásában –, hogy egy olyan alapítványi iskola létrehozását tervezzük, melyet az önkormányzat is támogat. Az illetékesek tárgyaltak a megbízott igazgatóval, akinek hamarosan elő kell rukkolnia programjával.
4. A foglalkozásvezető már korábban tárgyal a kijelölt igazgatóval, hogy az illetőnek legyen ideje az iskola koncepcióját és programját kidolgozni. Ez kulcs-szerep, csak felkészült kolléga tudja jól eljátszani.
5. A játékszabály ismertetésekor hangsúlyozni kell: senki sem azonos önmagával, legyen igazgató, szülő, polgármester, újságíró, pedagógus. Mindenki tisztázza, ki ő, hogy hívják, hány éves, mit képvisel, milyen személyiségjegyekkel rendelkezik. Saját véleményét is beleépítheti a szerepébe, de képviselhet teljesen más nézetet is.

6. Az első játékhelyzet: gyűlés, értekezlet vagy sajtótájékoztató, amelyen elhangzik a referátum. Kiderül, profilteremtésre vagy módosításra szánják-e magukat. Az értekezlet jellege, résztvevőinek köre ugyanis aszerint alakul. Ott vita formálódhat. Mindenki önként vállalt szerepéből szól.
7. Ha sajtótájékoztatón voltunk, a vitavezető kérje fel az újságírókat, hogy véleményüket írják meg. Hosszabb szünet után – ezalatt az újságírók dolgoznak – beszámoló következik. Felolvassák a cikkeket. Természetesen most is a játékos határozza meg, hogy miféle szemléletű lapba ír.
8. A következő mozzanat: szülői értekezleten vagyunk. Kiscsoportos megbeszélésen találkoznak az elsős gyerekek szülei, nagyszülei az iskola vezetőivel. Mit nyújt az új iskola, erre akarnak választ kapni az anyukák, apukák. De karakteres dialógusokra is felkészülhetünk, ha a szituációnak fogadóóra jellege van.
9. Markáns véleménykülönbségek megfogalmazására is sor kerülhet, ha úgy vezetjük fel a játékot. Pl. nézetkülönbség merült fel az alapítványi kuratórium és az önkormányzat képviselői között – mi történik: szakítás vagy kompromisszum?
10. Ha egy régi iskola profilmódosítását tervezzük, izgalmas helyszín lehet a tanári szoba. Hogyan beszélnek meg a kollégák egymás között az értekezleten elhangzottakat? Itt valószínűleg hangot adnak félelmeiknek, szorongásuknak – spontánabban, mint az értekezleten. Szerepjáték természetesen ez is.
11. Folyosói pletyka. A szerepbéli magatartás szerint, ki megy kihez, ki mit mond és kiről, hogyan? Lehetőséges másik variáció is. Intrikus megjegyzését ki-ki írja le egy papírra, lehet névtelenül. A gyűjtemény eljut az igazgatósághoz, s válaszolnak rá. Rögtön, anélkül hogy lehetőség nyílne a megfontolt válaszadásra.
12. A tantestület színt vall. A játékmester mint vitavezető fölkérheti a pedagógusokat, valamennyien mondják el az igazgató programjával, koncepciójával kapcsolatos véleményüket. Vállalják-e az új körülmények között a munkát, netán elpályáznak vagy nyugdíjba mennek. De fogalmazzák meg aggályait is, mit tartanak az új koncepcióban jónak, és mit elhibáztak stb. Ez a színváltás is szerephelyzetből történik.
13. Az igazgatóság pályázatot hirdet új állásokra. Hogy milyenekre, az nyilván összefügg az új profillal. Meg kell fogalmazni írásban és közzé kell tenni. Ez a megbízott igazgató előzetes feladatai közé tartozik.
14. Akik egyetértenek az iskola programjával, s a pályázati feltételeket testhezállónak tartják, írásban nyújtják be kérelmüket. Kibővített ülésre kerül sor, ahol felolvassák a beérkezett pályázatokat.
15. Találkozás a pályázókkal. Itt derül ki, hogy az írásos anyagnak mennyi a fedezete. Az is, hogy partnerek tárgyalnak-e egymással, vagy fölöttes az alattvalóval. Ez ugyanis improvizáció a javából.
16. A jelöltnek gyakorlati foglalkozást kell bemutatnia. Miként old meg egy pedagógiai problémát. Az eddigi tanár, szülő, újságíró most gyerekszerepbe lép, hogy segítse a pályázót a feladat megoldásában. Hiszen ezen is múlik, hogy kap-e alkalmazást vagy sem. A bemutatót megbeszélés követi.
17. Szakértők vitája. Az igazgatóság szakembereket kér fel: segítsék munkájukat, jó irányba haladnak-e. A tudós vezető arra kéri a jelenlévőket, hogy valamennyien változzanak szakértőkké. Ő maga fogalmi ellentétpárokat ír fel a táblára, melyek a hagyományos és a reformpedagógiákra jellemzőek. Ki-ki elkötelezi magát valamelyik mellett – ez is szerepjáték –, s megindul az érvek csatája.
18. Újabb értekezlet. Az igazgatóság, az újságírók, a kollégák, a szülők és a szakértők véleményének meghallgatása után pontosítja programját: mivel ért egyet, mivel nem, miféle problémák megoldását tartják kiemelten fontosnak, mi mellett kötelezik el magukat, milyen irányba nyitottak, s mivel állnak szemben.
19. Az utolsó mozzanat a szertartásos beiktatás. Közlik a pályázatok eredményét, átnyújtják a kinevezéseket, az igazgatói megbízásról szóló okmányokat. Sor kerül a pohárköszöntőre.

## II. Egy foglalkozás leírása

Az Academia Ludi et Artis művészetpedagógiai egyesület 1995 nyarán tábort szervezett Nagykovácsán. Tanítók, tanárok jelentkeztek rá, kollégák, akik érintettek a művészeti nevelés különböző területein. Töltekezni jöttek. A tábor vége felé kerítettünk sort erre az *Iskolát alapítunk* című drámajátékokra. Mire jutottunk a közös gondolkodásban, reméltük, kiderül a képzeletbeli iskola kollektív megalkotásának folyamatában.

### Egy régi előzmény

A rendszerváltás előtt történt, hogy a bécsi *Hollós József* egy honi drámapedagógiai tanfolyamon, ahol ő jeleskedett mint nyugatról jött előadó, azt mondta volt, hogy alapítsunk iskolát „mintha”-játék formájában. Mindenki olyan iskolát tervez, amilyenben tanítani szeretne, mondta Hollós, nyíljon hát ki a fantázia zsi-

lipje. De nem nyílt ki. Az a pedagógus csapat – ekkor már 1985-öt írtunk – álmodni is elfelejtett. A képzeletbeli iskola megalkotóinak koncepciója egy szikrányit nem tért el az államilag engedélyezettől. Mindenkit bénított a saját iskolai gyakorlata. A játékbeli tantestület semmilyen irányban sem volt nyitott.

### **Egy nemrégii előzmény**

1995 áprilisában történt. Arra készültem, hogy hallgatóimnak a tanítási dráma munkafolyamatairól értekezem. Ám a teremben, amikor belépek, lázas beszéd, a levegő szinte recseg a megkeseredéstől. Nem lesz pénz szakkörre – mondják –, nem veszik figyelembe a sajátos szakképzettséget, tartani kell az elbocsátástól...

Nos, gondoltam, várjon az elmélet, s előjöttem az iskolaalapítási ötlettel. Tetszett. Hamarosan kioldódott a keserűséget gerjesztő indulat, s átminősült a játékban alkotó cselekvéssé. Amit reformmiseretekből olvastak, személyiségközpontú pedagógiákról hallottak, azt mind beépítették az iskolájukba, amelyet ők igazgattak, s amelyhez pedagógusként és szülőként csatlakoztak.

### **A közvetlen előzmény**

Itt, Nagykőrösön nem volt olyan előadás, gyakorlat, amelyben az előadó ne a művészeti nevelésre koncentrált volna. A foglalkozás lehetett keresztyén vagy liberális indítékú, szólhatott néprajzról, zenéről, irodalomról vagy képzőművészetről, a személyiségközpontú nevelést mindig fontosnak tartották. Azért említem ezt, mert biztos lehettem abban, bárkit is kérek fel a hallgatók közül, hogy vállalja el az iskolai igazgatói megbízatást, és fogalmazzon hozzá koncepciót, nem kételkedtem, az iskola művészetpedagógiai jellegű lesz. A kolléganő, aki szerepbe bújva a Nagy Ágostonné nevet vette fel, maga is ilyesmire készült: létrehozni egy dunántúli városban alapítványi iskolát. Megkértem, tárgyaljon két kollégájával, akikre szívesen bízna a helyettesi teendőket. Egy este állt rendelkezésükre, hogy kidolgozzák, s megfogalmazzák elgondolásukat.

*A foglalkozás folyamatának és hangulatának érzékeltetésére találtam ki a tudósítói szerepkört, melyet – váltakozva a játékmester és a polgármester figurájával – magam formáztam meg. Ez így működött már a gyakorlatban is, ám itt és most, az írásos változatban, mindez gondosabb stílárís kivitelezésben olvasható.*

## **A foglalkozás menete**

### **Tudósító**

9 óra, most érkeznek a tanfolyam hallgatói. Szokott helyükre ülnek, szokott szomszédaik mellé. Tudomásuk van arról, hogy most valami játék lesz, szerepjáték-féle. Ez, mint megtudtuk, egy-két kollégának nem újdonság, többségüknek – zenészek, képzőművészek – igen.

### **Foglalkozásvezető**

Kedves Kollégák! – mondja –, elkezdjük az *Iskolát alapítunk* című dramatikus játékunkat. Alakítsuk át a termet a sajtótájékoztatóhoz. Dunántúli kisvárosban vagyunk, Göröngyösön, az iskola tanári szobájában. Itt vagyunk abból az alkalomból, hogy új arcú intézmény van alakulóban, mégpedig a művészetpedagógia szellemisége jegyében. A kisváros polgármestere, Teremtő Dezső, és az iskola igazgatója, Nagy Ágostonné arra kért, hogy köszöntselek benneteket mint újságírókat, mint a különböző megyei és országos lapok, pedagógiai szerkesztőségek munkatársait.

## **Sajtótájékoztató**

### **Tudósító**

A tárgyalóasztal mögött foglal helyet az igazgató, két helyettese, valamint a polgármester. A magnó kezelője oldalt ül. Szemben az újságírók. Míg elhelyezkednek székeiken, suttogva beszélgetnek, teát kínál egy hölgy, minden bizonnyal kolléga. A polgármester emelkedik szólásra.

### **Polgármester**

(Részlet a megnyitóból) Régi iskola ez, ahol vagyunk, ám új az igazgatóság, s új az iskolavezetés koncepciója. Köszönhető ez annak az alapítványnak, amely bizonyos reformpedagógiai elképzelések megvalósítása érdekében jelentős anyagi támogatást nyújt a működéshez. Mi adjuk az épületet, s azt a támogatást, ami a többi önkormányzati intézménynek is jár. Az iskola ugyanakkor körzeti beiskolázási feladatokat is ellát. A koncepció kialakításához szükséges beruházásokat viszont az alapítvány biztosítja.

*Percek alatt kialakult az új játékszituáció, s úgy tűnt, mindenki azonosul szerepével. Az igazgatónő láthatóan zavarban, hosszasan fejtegette elképzelését. Mi most a koncepció lényegét közöljük.*

### **Igazgatónő**

Olyan iskolát kívánunk létrehozni, amely a komplex művészeti nevelésre épül. Tesszük ezt azért, hogy a technikai fejlődéssel együtt járó gyermeki elmagányosodást ellensúlyozzuk azokkal a társas élményekkel, melyeket a művészet adhat. (A továbbiakban hivatkozott az UNESCO 1984-es programjára.) Majd megemlítette, hogy nagy súllyal kívánják szerepeltetni a népművészetet, mivel úgy gondolják, hogy a népi gyermekjáték, néptánc fejleszti legkomplexebb módon a gyermek mozgásos, észleléses és szimbolizáló képességét. Kiemelte még a drámapedagógiát, amelynek nagy fontosságot tulajdonítanak a demokratikus életvitel elsajátításában és az elmélyült tanulásban.

*A polgármester megkérte az újságírókat, hogy a szünetben írják le kérdéseiket, majd a válasz után készüljenek fel a vitára. Javasolta, hogy mindenki mutatkozzon be, s közölje, melyik lap tudósítója. Arra is megkérte az újságírókat, hogy véleményüket írják meg lapjukban.*

### **Az újságírók kérdései, cikkrészletek**

- Kell-e itt felvételizni, vagy bárki fia-lánya jelentkezhethet?
- Elit iskola van készülében?
- Hol marad a természettudományos világkép?
- Szó esett a szabadságról. Mikor engedik ki az elsősöket vécére?
- Milyen tankönyvből kívánnak tanítani?
- Mit tartalmaz a szabadidős gyermekfoglalkozás?
- Miféle formatervezett széken ülnek majd a gyerekek?
- Terveznek-e reformátkeztesztést?
- Hol van a határ a liberális parttalanság és a népművészeti magyarkodás között?

(Az említett kérdéseket az Aprócska, a Magyar Kémiatanárok Lapja, a Népművészeti Híradó, a Természet, a Magyar Hajnal és a Népszabadság képviselői tették fel.)

„Polgárokat akar nevelni az új művészetpedagógiai iskola. Ám akik megszólaltak az iskola nevében, méltatlan öltözékben jelentek meg... A nyugati tőke szponzorálja ezt az alapítványt, ennek szelleme működ-teti majd az iskolát” (Hunnia)

„Nem világos, mi határozza meg tevékenységüket: a keresztény vagy a marxista ideológia? Semlegességről beszélnek, holott ez az alapítványi iskolára nem kötelező. Mért nem vállalják fel önmagukat? Lehet, hogy az alapítók maguk sem tudják, mit akarnak? Jó lesz minél előbb tisztázni!” (Új Lobogó)

„Mozdult végre a pedagógusok szürkeállománya. Akik eddig központi elképzelések végrehajtói voltak, most végre cselekszenek. Azt ígérik, hogy a gyerek nemcsak fejkvóta lesz, hanem személyiség is, akinek segítenek megtalálni helyét ebben a hazában. Mint mondták, itt együtt alkot gyerek és pedagógus. Segíteni kell a jó szándékú, okos kezdeményezést.” (Városi Hírmondó)

*Megbeszélés követte a játéknak ezt a dramaturgiai-szerkezeti szakaszát. A hallgatók kiléptek újságíró szerepükből, s megjegyzéseket fűztek írásaikhoz. Volt, aki mentegetőzött, mondván, hogy ő csak szerepet játszott, s volt, aki közölte, hogy ő bizony saját véleményét fogalmazta meg. Az igazgatónő is kibújt a szerepéből, minthogy – mint írtuk – valóban iskolát készül alapítani. Érvelt, vitatkozott. Ő és társai szerepben és szerepen kívül azt fogalmazták meg, hogy művészethangsúlyosnak tervezik ezt a „mintha iskolát”, oly módon, hogy az egzakt tárgyakat is átszöjje a művészetekből áradó, a személyiségre figyelő szemlélet. Elit iskolát nem terveznek, de minőségit igen. Ám a minőséget nem szelektív felvételiztetéssel, hanem korszerű tanítással kívánják elérni. És, ami a szabadságot illeti, mikor pisilhet egy elsős – remélik nem kell a szülőknek nedves alsót mosni és szárítani. A nemzeti értékek tanítását pedig kiemelkedően fontosnak tartják, és a személyiségre figyelő nevelésről semmi körülmények között nem mondanak le.*

### **Szakértők tanácskozása**

#### **Tudósító**

Új fordulat az iskolaalapítók előkészületi munkájában. Mint megtudtuk, alaposan elemezték a sajtóban megjelent cikkeket, s rájöttek, hogy bizonyos ott felvetett kérdésekre maguk sem tudnak pontosan válaszolni. Úgy döntöttek tehát, hogy szakértő-testületet kérnek fel, tanulmányozzák tervezetüket, a publikációkat, s formáljanak véleményt iskolamodellekről, pedagógiai irányzatokról, és más olyan problémákról, melyek fontosak lehetnek számukra. Az ott tartózkodó pedagógiai kutatót, az OKI munkatársát kérték fel, hogy alakítson szakértői testületet, s legyen annak szakmai irányítója.

### **A szakvezető expozéja**

„Fogalmi ellentétpárokat célszerű felállítanunk, melyek egymásnak feszülnek, s melyeket a pedagógiai szakirodalom is fontosnak tart. A jelenlévők feladata az lesz, hogy az ellentétpárok valamelyike mellett mellszélességgel kiálljanak, azt védjék. Ezt akkor is meg kell cselekedniük, ha civilként másként vélekednek. (A szerepbe lépés tehát „kötelező”). A munka akkor kezdődik el, amikor valamennyi ellentétpár a táblára, illetve a füzetekbe kerül, amikor a vitázó felek már megismerkedtek egymással, s ki-ki összegyűjtötte érveit. A résztvevők véleménye jel formájában rákerül az ellentétpár között húzódó vonalra. Így majd az is kitetszik, ki miféle oktató-nevelő intézményt képzel el ideálisnak, de legalábbis magához közel állónak, s a szakértők között létrejöhet-e valamiféle egyezmény?

*Kinek-kinek pedagógiai szakértői státusba kellett lépnie, újabb szerepbe tehát. Ki-ki összeszedte szónoki készségét, hogy hatásosan vitázzon. A szakszerűség és koncentrátság is összekapcsolódott. Itt, Nagykőrösön, sok idő telt el, míg a szerepek felvállalódtak. Végül is izgalmas, tanulságos, elme élező, a jófajta retorikát sem nélkülöző beszédek, értekezések hangzottak el. Volt olyan páros, akik mellett vagy ellenében mindenki megszólalt, azért főként, hogy közelítsék az álláspontokat. A szakmai vita különösen akkor vált izgalmassá, amikor a szakértők kiestek szerepükből és énközléssel, személyes élményeikkel tették meggyőzőbbé álláspontjukat.*

### **Ellentétpárok**

terhelő iskola	—————X—————	kímélő iskola
hagyományos módszerű	—————X—	reformer
művészethangsúlyos	—X—————	tudományhangsúlyos
nemzeti karakterű	—X—————	kozmpolita
semleges	—————X—————	elkötelezett
sokoldalú	—————X—	profilírozott, profiltiszta
személyiségfejlesztő	—X—————	teljesítménycentrikus

### **Tudósító**

A szakértők fóruma lelkes hangulatban fejeződött be. A jelek felkerültek a vonalakra, az igazgatóságé külön is. Ők még meg is indokolták, mit, miért éppen oda tettek, ahová. (A táblázaton az igazgatóság jeleit láthatjuk.)

### **Pályáznak a pedagógusok**

*Az iskolaalapítási játék fontos mozzanata a pályázat meghirdetése. Mi szerepel a feltételek között? Miként zajlik a beszélgetés az íróasztal két oldalán? Maguk a pályázatok mennyire mívesek, megkomponáltak? És mit tartalmaznak? Anyagi igényekről esik-e szó? Nyuszi-e a jelölt, vagy magabiztos? Ne feledjük, improvizatív játékról van szó, amelyben az egymásra gyakorolt pillanatnyi hatás is befolyásolja a végkifejletet. A játékban mint kuratóriumi tagok többen is részt vehettek. Bárki kérdezhetett, s a végső döntéskor mindenkinek jogában volt véleményt formálni.*

### **Tudósító**

A szakértői tanácskozás után kerül sor a pályázat meghirdetésére. Két tanítói és egy népművelői állás betöltéséről szól a kiírás. Az egyik munkakör a pályázótól zenei, a másik pedig képzőművészeti szakképzettséget is kíván a tanítói mellé. Előny, ha az illető óvodásokkal is dolgozott már. A harmadik állás elnyeréséhez tanári-népművelői diploma mellé drámapedagógiai gyakorlat is szükségeltetik.

Szinte az egész országból érkeztek pályázatok. A beszélgetés során az érdekelte a bizottságot, hogy a pályázatban megfogalmazott nevelési-oktatási elképzeléseket miként bontja le gyakorlatra a jelölt, mégpedig a művészetpedagógiai iskola elvárása szerint. Elmondották, hogy azok, akik elnyerték az állásokat, mind a hárman kísérletező kedvű, gyermekszerető pedagógusok. A művészet számukra elsődlegesen nevelési eszköz, mely a harmonikus személyiség formálására irányul.

### **Beiktatás szertartással**

*Szertartással zárult az iskolaalapítási játék, s ez a szertartás egybekapcsolódott a tanfolyam zárásával is. Gondosan megterveztük. Volt oklevél és kinevezési okmány, látogatási emléklap, és ünnepélyes kézfogás, pezsgőbontás is. Jelezni kívántuk, hogy a szertartás a nevelés fontos része, azt jól előkészítendő nem szabad sajnálni az időt és fáradságot, mert hogy annak a hangulata megmarad, és az fon érzelmi hálót a szakmai tapasztalatok, a megfontolások köré, személyessé tévén, s talán konzerválván*

*is kissé az újfajta, frissen szerzett felismeréseket. És amire senki nem számított, a szakértő testületet vezető tudós pedagógia-kutató szót kérvén nem beszédet mondott, hanem verset olvasott fel, Orbán Ottó egyik költeményét, aki közlendőjét az egyik nagykőrösi tanárnak, Arany Jánosnak címezte. Szimbolikus gesztusnak tetszett ez. Az ezredvég emberének érzelmei, gondolatai egybefonódtak a nagy klasszikuséval, a modern kapcsolódott a hagyományhoz.*

# Robin Hood

(drámaóra nyolc-kilenc évesekkel vagy felnőttekkel)<sup>3</sup>

Gavin Bolton

## 1.

Előzetesen csak annyit mondtam a felnőtteknek, hogy a fenti témával fogunk foglalkozni (hasonlóképpen, de nem teljesen ugyanúgy, mint ahogy a kilencévesekkel dolgoznék). „Tudom, hogy a középkor felidézése elég gyermekes témának tűnik, de megpróbálom érdekessé tenni a maguk számára is.”

Fontos visszajelzést adunk a csoportnak arról, hogy figyelünk érzelmeikre, gondolataikra.

## 2.

„Párokban – szerepen kívül – beszéljessenek arról, hogy önök szerint milyenek voltak, hogyan készültek Robin Hood idejében a nyílveszők. Milyen fát használtak? Mekkora volt a nyílvesző? Milyen súlyú? Miből készült a hegye? stb. Amit nem tudnak pontosan, arra találjanak ki valamit!” Amikor befejezték a megbeszélést, arra kértem őket, hogy mindazt, amiben megegyeztek, az elkövetkezendőkre fogadják el *tényekként*.

Ez egy igen könnyű, szűk korlátok közé szorítható bevezető lépés a drámába. A résztvevők némelyike automatikusan ábrákat kezdett rajzolni a jegyzetfüzetébe, hogy elképzeléseit a többiek számára is egyértelművé tegye.

„Ugyanezekben a párokban maradván, karikírozva játszanak el egy egyetemi történészprofesszort, aki éppen a nyílkészítés középkori metódusairól tart előadást: egyikőjük legyen a professzor, a másik pedig egy hallgatója, aki természetesen kérdéseket is feltehet.”

Ez ismét egy igen játékos gyakorlat, de lehetőséget teremt egy kis „szerepbe lépésre”. A felnőttek számára többnyire mulatságos. (Ezt a részt természetesen kihagynám, ha kilencévesekkel dolgoznék.)

„Ugyanazokban a párokban – szerepben – mint középkori apa és fia, játsszák el azt a jelenetet, amikor az apa tanítja a fiát nyilat készíteni.” Ezt már gondosabban kell előkészíteni, és csak akkor működik, ha a résztvevők a feladatra koncentrálnak. Mielőtt elkezdik, fontos, hogy az „apa” meghatározza a teret. „Az apa álljon a munkapad mögé, ahol majd dolgozni fog! Gondolják végig, mi hol van! Érintse meg az asztalt! Gondolja át a méreteit! Gondolja végig, hogy milyen szerszámokat fognak használni, és hogy azok pontosan hol vannak! Amikor úgy érzik, mindent tudnak, hívják be a fiút!”

Ez az első komolyan veendő dramatikus játék. Vannak felnőttek, akik nehezen birkóznak meg ezzel a feladattal, ilyenkor ki kell találnunk valamit. Egy esetben például egy száraz virágcsokor segített eligazodni a szereplőknek a térben. Ezek a „kellékek” persze később csak gátolják a kreatív munkát. Gyakorlatlan emberek számára ez meglehetősen nehéz feladat, mert még ha a „nyílkészítést” hitelesnek érzik is, könnyen beleesnek az apa-fiú kapcsolat hangsúlyozásának hibájába. A tanár tehát diagnosztikus eszközként is használhatja ezt a gyakorlatot: megfigyelheti, hogy kik dolgoznak hatékonyan, illetve kinek van szüksége segítségre.

A gyakorlatlan embereket időnként hasznos arra figyelmeztetnünk, hogy ezt a gyakorlatot nem mindenki fejezi be ugyanannyi idő alatt. Ha egy pár úgy érzi, hogy már nem érdemes tovább folytatni a munkát, üljön le, és csendben figyelje a többieket.

Amikor mindenki végzett, beszéljessenek el arról, hogy miként haladtak a fiúk a tanulásban. Ha akarja, összehasonlíthatja az eddigi gyakorlatok nyelvhasználati módját, rámutatva, hogy az előző feladat „itt és most” valóságát hogyan segítették a tényleges cselekvések és a szavak mellé társuló gesztusok.

## 3.

<sup>3</sup> Eredeti mű: Gavin Bolton: *New Perspectives on Classroom Drama*; Simon & Schuster Education, London, 1992., pp. 70-77.

„Most egy középkori nottinghamshire-i falut fogunk megteremteni, amelyben mesteremberek laknak. Alkoszanak öt-hat fős csoportokat: ezek lesznek a családok. Minden család más és más mesterséggel foglalkozik. Bár a foglalkozást a nyilak készítésével kezdtük, most egy időre felejtjük el ezeket a nyilakészítőket. A későbbiekben minden világos lesz, kérem várjanak türelemmel. Tehát: minden „család” válasszon egy mesterséget! Amikor mindenkit végigkérdezek a munkájáról, kérem, hogy a család minden tagja vegyen részt a tevékenységben. Ha például egy csoport a szövést választja, akkor az egyik családtag tépheti a gyapjút, a másik moshatja, a harmadik szálakra sodorja a szárított gyapjút, a negyedik felhelyezi a szövőszékre, és így tovább. Gyakorolják külön-külön az egyes tevékenységek demonstrációját! Nem kell kikerekíteni ezt egy szöveges jelenetté: csak a mozdulatokat tervezzék meg, hogy bemutathassák a többieknek. Legyen ez egy „néma, mozgó kollázs”, ami a családot ábrázolja munka közben. Tervezzék meg az egész kép általános ritmusát, és legyen ez egy önmagába visszatérő cselekvéssor. Amikor megnézzük a csoportok előadását, rá kell jönnünk, hogy mit csinálnak az egyes családtagok. Lehet, hogy az is fontos, ki a „család feje”.

Óriási ugrást jelent ez a gyakorlat a páros munkához képest. Vegyük azonban észre, hogy a résztvevők itt is a tevékenységre, azaz nem önmagukra figyelnek. A munka ugyanakkor nagy fegyelmet igényel, a tanár pedig olyan kifejezéseket használ – „kollázs”, „demonstráció”, „előadás”, „rá kell jönnünk” –, amelyek mind a naturalizmus ellen, az illusztratív munka irányába hatnak: a résztvevők így védve vannak, hiszen nem azt kértük tőlük, hogy *legyenek* mesteremberek, csak azt, hogy mutassák be azok munkáját. A tevékenység ugyanakkor kitűnő alkalmat teremt arra, hogy a csoport a tevékenység formáját megbeszélje. Kiderül, hogy kik a vezéregéniségek. A munka lehetőleg energikus, de vidám hangulatú legyen.

#### 4.

A bemutatott jeleneteket „élő múzeumnak” neveztük el. Végignéztük őket, mintha mi lennénk a múzeum látogatói, majd a közönség véleményt mondott az egyes jelenetekről. Emlékeztettem a résztvevőket, hogy ez a gyakorlat egyfelől egy harmonikus munkafolyamat esztétikus képét kívánta megteremteni, emellett pedig tiszta és jól áttekinthető képet akart adni az egyes emberek feladatairól.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy milyen fontos ezt a gyakorlatot jelentős eseménnyé tennünk a csoport számára. Ennek eszköze részben az lehet, hogy felhívjuk a figyelmet a játsszók munkájának tiszteletben tartására, részben az, hogy a „közönség” is tudatában kell legyen saját felelősségének: nekik a látottak megfigyeltésén kell dolgozniuk. E cél érdekében gyakran élek azzal az eszközzel, hogy miután egy ideig csendben nézték a történéssort, a közönség tagjai összesúghatnak, megvitathatják értelmezéseiket, *ezt követően* pedig elmondják azt az egész csoport előtt is.

#### 5.

„Most egy dramatikus játékot fogunk elkezdni. Minden család folytatja a munkáját, de most már nem »be mutatják« azt, hanem valóban dolgozni fognak. Munka közben, ha akarják, halkan beszélhetnek is egymással. Legyen ez, mondjuk, egy forró nyári délelőtt, amikor az emberek kint dolgoznak az udvaron, vagy nyitva hagyják az ablakokat. Így könnyen észrevehetik, hogy egy idegen közeleg. Először csak a patkócsattogást hallják, majd amikor megérkezik, a külsejéből ítélve rájönnek, hogy a férfi Robin Hood emberei közül való. Én fogom ezt az idegent játszani, de ahelyett, hogy hirtelen megjelenék, narrációval fogom kísérni az érkezésemet. A következőket fogom mondani: »Miközben a munkájukkal foglalatoskodtak, meglepve észlelték, hogy egy idegen érkezett közéjük... Nem ismerték őt, de észrevették, hogy...« és így tovább. Ezután fogom megszólítani önöket.”

Figyelmet érdemel a tanári szerepbelépés ilyen típusú felvezetése: elmagyarázzuk, hogy mi fog történni, milyen formát fog ölteni, azaz a közvetlen beszédmód helyett narratívot alkalmazunk. Ezt a részletes felvezetést nem használtam a kilencévesekkel való munkában: ott egyszerűen beléptem a szerepbe. A tanárnak meg kell éreznie, hogy az adott osztálynál melyik munkaforma a célravezetőbb. Nem kétséges például, hogy gyakorlatlan tizenévesekkel ugyanilyen óvatosan dolgoznék, mint itt a felnőttekkel.

Szerepben megjelentem, és érkezésem okait magyarázva így szóltam: „Robin Hoodnak sürgős segítségre van szüksége. Rengeteg nyilvessző kell neki, mert meg akarja támadni a nottinghami várat, ahol két emberét tartják fogva. Kérem, tegyék félre mostani munkájukat, és segítsék ki Robin Hoodot: készítsenek nyilakat számára! Kérem, gondolják át, tudnának-e segíteni?”

Ilyen módon a tanár elkezdí a „cselekmény” építését, amelyről ugyanakkor tudja, hogy második szerepbe lépésével – a nottinghami sheriff küldöttjének megjelenítésével – újabb irányt fog venni. A szerepbe lépés, ha módjával alkalmazzuk, igen hatékony eszköze lehet egy dilemma körüljárásának, de ha túl sokszor használjuk, veszíthet erejéből.

Amikor a kilencéveseknek előadtam a fenti kérést, ők azonnal megesküdtek az idegennek, hogy kisegítik Robin Hoodot. A felnőttek számára azonban mindez – cseppet sem meglepő módon – gazdasági kérdéseket vetett fel, illetve felszínre hozta a kötelesség kérdését. A felnőttek és kamaszok szerepbe lépésének szintjét pontosan be lehet mérni, ha itt szerepben vitatjuk meg a helyzetet. A szerephelyzetbe és a fikcióba vetett hitük azonban még igen kicsi, hiszen mindössze annyit tettek, hogy imitálták egy-egy mesterség művelőinek cselekvéssorát. Ez tehát igen nagy lépést jelent a szerep „birtoklása” felé. A tanárnak nem szabad túl sokat várnia ettől a helyzettől: tolerálnia kell az esetleges nevetgélést és a szerepek körén kívül eső magatartásformákat. Ezen a ponton az *időfaktornak* igen nagy szerepe van. Ha szorít az idő, és gyorsan „dramatikus élményhez” kívánjuk juttatni a csoportot, akkor az alábbiak szerint haladhatunk. Amennyiben azonban elegendő idő áll rendelkezésünkre, akkor itt lehetőségünk van egy sor olyan lépés beiktatására is, amely – fokozatosan haladva – a szituáció összefüggéseinek mélyebb megértésére ad módot. Végignézhetjük például, hogy miként adták el termékeiket; átgondolhatjuk, hogy mekkora jövedelemre tettek így szert stb. Ilyen módon kiderülhet, hogy milyen gazdasági hatása lehet annak, ha Robin Hood kedvéért felfüggesztik mindennapos tevékenységüket.

## 6.

A sheriff küldöttjének szerepében ismét megjelentem a mesteremberek között. „Bizonyára nagy örömmel és büszkeséggel tölti el mindannyiukat, ha bejelentem, hogy ebből a megyéből éppen az önök kézműves-termékeit fogjuk kiállítani a közelgő nottinghami országos vásáron!”

Amikor felnőttekkel dolgoztam, ők azonnal felfigyeltek arra a politikai nyomásra, ami ebben a helyzetben a közösségre nehezedik. Az eddig harmóniában együtt élő családtagok között vita alakult ki, az apák és fiaik más és más nézeteket képviseltek.

Érdeemes egy pillanatra kitérni az egyes csoportok közti eltérésekre is. Amikor ezt a témát egy másik felnőtt csoporttal dolgoztam fel, ott a sheriff képviselője nem jelent meg, mert a résztvevők olyan módon reagáltak a megelőző lépésekre, hogy ez a szembesítés feleslegessé vált. Az alábbiakon azonban ettől függetlenül velük is végig kellett haladnunk.

## 7.

Leállítottam az újabb üzenetről folyó vitát, mert észrevettem, hogy az az eddigi iránytól kezd eltérni. (Olyan mondatok jelentek meg benne, mint például: „...ha kőművesek lennénk, akik egy katedrális építenek...”) Azt kértem tőlük, hogy a családok nagyon gyorsan találjanak ki egy olyan eseményt, amelyben Robin Hood számukra hőssé vált; olyan történet legyen ez, amelyet akár a mai Észak-Írországban, Irakban vagy Amerikában is mesélhetnének az emberek a hőseikről. (A gyors munka azzal a következménnyel is jár, hogy a mesélőnek időnként improvizálnia kell.) „Válasszanak egy mesélőt, aki a család és a falu többi tagjának előadja a hősről szóló történetet.” (Ez a mesélőnek és a történetnek is rangot ad.)

## 8.

A nottinghami dombon építendő új katedrálisról, illetve építetőjéről, *a faluban lakó mesterek termékeinek legfőbb felvásárlójáról*, a sheriff barátjáról, a bíborosról kezdtem beszélni nekik. Megkértem őket, hogy tervezzék meg azokat a tárgyakat, amelyeket ők mint mesterek felajánlhatnak a katedrális díszítéséhez, felszereléséhez. Miközben rajzoltak, el kellett gondolkodniuk a Robin Hood küldöttjének adandó válaszokon is. A gyakorlat később „falugyűléssé” alakult át. Nyilvánvaló lett, hogy a falu lakói készek Robin Hood támogatására, de elővigyázatosnak kell lenniük. Az egyik résztvevő megemlítette, hogy a sheriff embere is visszatérhet. Ez adta számomra az ötletet a nyílkészítők későbbi „lebuktatásához”.

## 9.

Megkértem a „családokat”, hogy (szerepen kívül) vitassák meg: mit láthat egy éles szemű megfigyelő az előkészületekből.

## 10.

Minden családból kértem egy önként jelentkezőt. Ők játszották a sheriff írnokát (vagy az általa küldött kémet). Az önkéntesek körbejártak a családok között, és mindenkit kikérdeztek, de *senkit sem volt szabad vádolniuk*.

Az, hogy senkit nem vádolhatnak, tovább növeli a drámai feszültséget; ez a késleltetés egyik formája: a *nyíltan kimondott* vádak csak gyengítenék a drámát.

## 11.

A fenti kiscsoportos dramatikus játékot követően egy teljes csoportot bevonó „színházi” formában dolgoztunk. A sheriff képviselőjének szerepébe léptem, s a „kérdezők” nekem tettek jelentést. A jelentéstétel azon-

ban a családok füle hallatára, a főtéren zajlott, így lehetőségük volt védekezni a vádakkal szemben. Szerepemet a rend fenntartására, illetve a sheriff megkérdőjelezhetetlen hatalmának jelzésére használtam fel. A mesteremberek keményen küzdöttek, hogy megvédjék magukat, s a folyamat során megerősödött bennük a közösségi érzés. Nagyon izgalmas jelenet volt! A dráma akkor ért véget, amikor mi (a sheriff emberei) befejeztük a megbeszélést, de természetesen rengeteg beszélgetnivaló maradt még ezután is. Igen sokat beszélgettünk a végzett munka színházi tartalmairól is.

Nem egészen két nappal ezután New Yorkban dolgoztam, ahol az ottani felnőtt csoport teljesen másképp kezelte egy ehhez hasonló témát, igaz, én is változtattam a foglalkozástervemen. Elhatároztam, hogy itt nem a nyílkészítéssel indulok el, hanem várok, amíg ez az elem *szükségessé* válik. A „mesteremberek-kollázssal” indulunk tehát, majd Robin Hood küldöttjének érkezésével foglalkoztunk. Ezt a „történetmesélés” követte, ezután pedig János királyról, Robin Hood ellenségéről beszéltem, aki a mesteremberek áruinak legfőbb felvásárlója. Robin küldöttjének második visszatérésekor a falu lakói megígérték, hogy segítségükre lesznek. „Ha segítenek, akkor a trónjára visszatérő királytól örök időkre szóló támogatást fognak kapni!” – mondtam. *Ezen a ponton állítottam őket párba, és azt kértem, hogy az egyik családtag magyarázza el a másiknak a nyílkészítés fortélyait.* Ezután a magyarázatból fokozatosan haladtunk a tényleges cselekvés irányába. Csak *ez után* léptem a sheriff emberének szerepébe, aki a közelgő vásárról beszél a mestereknek. Ezen a ponton hagytam őket magukra a problémával, mert a teljes csoportot bevonó dramatikus játék felvetette azt a kérdést, hogy meg lehet-e bízni az egyes családokban. Közel húsz percig beszélgettünk erről, majd leállítottam a munkát, és bejelentettem, hogy lezárjuk a foglalkozást. A vita során kiderült, hogy az egyik család János király közvetlen szállítója. A foglalkozást ezért azzal zártuk, hogy ennek a családnak egy-egy tagját két-három „gyerek” (a csoport többi tagja) a legendabeli események után húsz évvel arról kérdezi, hogy mit tettek ők a nemzeti hős, Robin Hood győzelméért. Amikor ezt a gyakorlatot is befejeztük, elmondtam azokat a történelmi tényeket, amelyeket Richárd király fogságba esésével és a magas adók kivetésével kapcsolatban tudni érdemes.

Jól látható, hogy a fenti két „Robin Hood”-foglalkozás teljesen más dramatikus formát öltött. Azt hiszem azonban, hogy mindkét megközelítés érvényes lehet. A kilencévesek számára ugyanakkor ez a játék kezdetben csupán annyit jelentett, hogy „rejtjük el a készülő nyilakat a sheriff embere elől”, aki egyre gyanakvóbbá válik.

Érdeemes végiggondolnunk, hogy a kilencévesek milyen tanulási tartalmakkal találkozhattak ebben a „Robin Hood”-foglalkozásban. Valószínűleg az alábbiakról tanultak:

- a nyilak és egy választott mesterség fogásai;
- az adott történelmi korszakra vonatkozó ismeretek: a sheriff hatalma; mit jelent törvényen kívülként élni; az Oroszlánszívű Richárd és János király között feszülő politikai ellentét;
- önálló döntéshozatal;
- csoportos munkaformák;
- egy cselekvéssor bemutatásának gondos előkészítése;
- a szerepbe lépő tanár által felvezetett probléma logikájának felfejtése;
- olyan helyzetek, amelyekben valaki valós érzéseinek, gondolatainak elrejtésére kényszerül.

A dráma ezen területek bármelyikének feltárásában segítségünkre lehet. A tanulók ugyanakkor nem minden elemmel fognak egyformán foglalkozni, illetve esetleg lesznek olyanok is, akik egyikben sem mélyítik el tudásukat. (Az a tanuló például, akit egész délelőtt az foglalkoztat, hogy mi lesz délután az ő születésnapj ünnepségén, az aligha fog bármit is megtanulni a fentiekből.)

A fenti tanulási területekre vonatkozó tanulás a *reflexió* lehetősége nélkül nehezen valósulhat meg. A lista utolsó pontjában szereplő tartalmak például egészen biztosan megragadnak a felszínes játszadozás szintjén, ha a tanár nem segíti a gyerekeket abban, hogy a „játék” tartalmait mai – lehetőség szerint személyes jelentőségű – szituációkhoz kössék.

*Fordította: Szauder Erik*

A **Hannoverben** 1996. július 14-28. között megrendezésre kerülő **VIII. Európai Gyermekszínházi Találkozón** a magyar csoportot *Fabulya Lászlóné, Buga Emőke* és *Novák Géza* vezetik majd... Vezetik akkor, ha Társaságunk támogatókra talál, jelenleg ugyanis nincs biztosítva a magyar küldöttség utazási költsége. Magyarország pár éve még házigazdaként fogadta Európa gyermekszínházióit, most a hivatalos szervek – „Nincs pénz!” felkiáltással – „vérző szívvel”, de lemondanak a hagyományos rendezvényről, hazánk képviselőinek kiutaztatásáról. (Talán mégis inkább sporttal kellené foglalkoznunk! – *A szerk.*)

A résztvevő gyerekek névsora (persze ha lesz pénz...): *Szakács Szilvia* (Győr), *Lakatos Zsombor* (Gödöllő), *Domokos Ákos* (Fehérgyarmat), *Csörgő Henrietta* (Fegyvernek), *Nagy Márton* (Pápa), *Derecskei Judit* (Szabadszállás), *Kiss Ildikó* (Békés), *Drávai Gabriella* (Budakeszi).

# Angliai beszámoló

Szauder Erik

Nem tudom, mindenütt így van-e ez, de amikor Magyarországról valaki hosszabb-rövidebb időre külföldre megy, az otthon maradtak többnyire irigyelni kezdik. Valószínűnek tartom, hogy velem kapcsolatban is így éreznek sokan, és ezen alapvetően nem is vagyok meglepve. (Azt hiszem, én is így tennék a helyükben...) Külhomba menni, utazgatni tényleg nem rossz dolog. Nem is panaszkodom tehát, csak megjegyzem: azért egyedül, a szeretett emberek közelsége nélkül nem mindig feneketlen élvezet...

No, de nem ezekről a nehézségekről akarok beszámolni, ez úgymint mindenkinek magánügye. A „szakmáról” mesélnék tehát, vagyis az alábbiakban megkísérlek összefoglalót adni a drámatanítás angliai helyzetéről, illetve arról a kurzusról, amelyen részt veszek.

## 1. Kontextus: „mi újság?”

Amint arról már korábban is beszámoltam, Nagy-Britannia manapság nem igazán mondható a drámatanárok vagy TIE-csoportok szempontjából túlságosan kedvező terepnek. A drámatanítás pozíciói erősen megromlottak a konzervatív kormányzat regnálása alatt, annak ellenére (vagy talán éppen abból következően), hogy a dráma mint választható tantárgy vagy módszer – az anyanyelvi oktatás keretén belül – helyet kapott a nemzeti tantervben. Igaz, így magának a tárgynak a létjogosultsága nem kétséges, de az erősen vizsgacentrikus követelmények elég szűk keretet szabnak az iskolákban dolgozó drámatanárok számára. A tantervi elismertségnek tehát elég nagy ára lett: a pedagógusok azt tanítanak, amit akarnak, de meg kell felelniük a központi ellenőrzés kritériumainak.

A drámatanároknál persze sokkal rosszabbul jártak a TIE-csoportok. Pénzügyi megfontolásokra hivatkozva sorra megszüntették az egyes színházak nevelési tagozatainak finanszírozását, így a társulatok kénytelenek (és néhol sajnos túlságosan is készek) voltak megválni TIE-színészeiktől. Hogy csak a nevesebb társulatokat említsem: 1993-ban a Lancasterben működő Dukes, ez év februárjában a birminghami Big Brum, március végén pedig a Coventryben dolgozó Belgrade bocsájtotta el TIE-csoportját. Angliában tehát (jelenleg) nincs színházi TIE. (Walesben még él a Theatre Powys, de ők sem a színháztól kapják a támogatás nagy részét.) A munka nélkül maradt színészek és rendezők persze nem adták fel a harcot; új formákat keresnek – de ők is tudják, hogy ez már nem lesz ugyanaz, mint ami valaha volt.

Publikációik terén megint csak érdekes, látszólag jó a helyzet. Az elmúlt években több kiadvány is megjelent (pl. Hornbrook: *Education in Drama*, 1991; Woolland: *Teaching Drama in the Primary School*, 1993; Somers: *Drama in the Curriculum*, 1994; Fleming: *Starting Drama Teaching*, 1995; Peters: *Making Drama Special*, 1995; Kempe: *Drama Education and Special Needs*, 1996), ezek nagy része azonban elméletileg nem sok újat ad, illetve alkalmazkodik a nemzeti tanterv által kijelölt („gyakorlat”-szintű vagy produkcióközpontú) keretekhez. A sokak által régen várt, *Dorothy Heathcote* és *Gavin Bolton* által közösen írt, a „szakértő köntösében zajló” drámaformáról szóló kézikönyvet pedig (mely túlmutat a jelenlegi osztálytermi gyakorlat keretein) csak Amerikában tudták kiadni!

A lehetőségek visszaszorulásával persze az információáramlás is lelassult: a folyóiratok között a *Drama Broadsheet*-nek és a *Young Drama*-nak már csak régebbi számai szerepelnek; a TIE megszűnésével a *SCYPT Journal* (illetve maga a SCYPT) léte is veszélybe került.

A nemzeti szövetség, az NATD lehetőségeihez mérten megpróbálja összefogni és segíteni a tagok munkáját: ebben a tanévben négy alkalommal szerveztek műhelytalálkozót. A sorozatnak a „Küzdelem a »virtuális valóság« egyeduralma ellen” címet adták. A meghívott előadók névsora: *David Davis*, *Eileen Pennington*, illetve *Edward Bond* drámaíró-rendező.

Birminghamben mostanában próbálják újraéleszteni a regionális szövetséget, mely négy-öt évvel ezelőtt hullott szét. Az első műhelyfoglalkozást *Jonathan Neelands* tartotta (nem túl jól, de legalább alkalmam nyílt vele személyesen is elbeszélgetni); a májusi másodikra *Brian Woolland*-ot hívták meg.

## 2. Peremfeltételek: „miért?”

Egy jólszerkesztett drámához hasonlóan a feszültséget a drámatanítás körül is a meg nem változtatható, nem vitatható adottságok teremtik meg. Ezek közül is elsőként a már többször említett nemzeti tantervet emelném ki. Ez a tanterv, mely nem „alap-”, hanem erősen meghatározó jellegű (igaz, elsősorban kimeneti szempontból), 1988-ban lépett életbe, kormányzati döntés eredményeképpen. Igaz, hogy azóta is folyamatosan toldozák-foldozzák, de a lényege nem változott: fő célja az „alpok” megerősítése, a nemzeti jelleg kiemelése.

(Ez utóbbira csak egy példa: nemrégiben, iskolai tanítási gyakorlatként az „ókori rómaiak Britanniában” témát kellett tanítanunk. Hangsúlyozom, *nem* a Római Birodalmat, mint meghatározó közeget, hanem csak a britanniai vonatkozásokat. Ja, és a történelemtanítás 1945-tel véget ér...)

A tanterv végrehajtását és hatékonyságát az 1991-ben bevezetett sztenderd tesztek ellenőrzik. Ezeket a vizsgákat hét, tizenegy és tizennégy évesen minden tanulónak le kell tennie. A pedagógusok évközi munkáját 1993 óta központi oktatásügyi inspektorok vizsgálják felül; a korábban működő – és csak a korona fennhatósága alá tartozó – regionális irodákat (HMI) tehát ezen a téren is egy centralizált intézmény (OFSTED) váltotta fel.

A változtatások alól természetesen a pedagógusképzés sem tudta kivonni magát. 1992-től kezdődően a hallgatókat már nem elsősorban az egyetemek, hanem az egyes iskolákban dolgozó idősebb kollégák készítik fel a pályára. Másképpen kifejezve: a hallgatók képzési idejük nagy részét „inasként”, „bojtárként” töltik. (Ennek a degradálódásnak viszont kétségtelenül logikus és vitathatatlanul észszerű következménye, hogy a kormány tervei szerint idén adtak ki utoljára B.Ed. minősítéseket, ami körülbelül a mi főiskolai diplománknak felel meg...)

### 3. Fókusz: a kurzus

A fentiekben vázolt helyzet természetesen nem a dráma-tanfolyamok és egyetemi kurzusok megállíthatatlan burjánzásának irányába hat: a közép-angliai Birminghamben működő egyetem (University of Central England) egyike azon „végváraknak”, ahol még van ilyen irányú képzés. Itt sem azért, mert az intézmény vezetése ezt elengedhetetlenül fontos missziójának tartja, hanem az évtizedek óta itt dolgozó David Davis napi harcainak eredményeképpen.

A posztgraduális képzésre drámatanári előélet birtokában lehet jelentkezni – ám ez sajnos, csak elméletileg igaz. Nincs túl sok jelentkező, ezért majdnem mindenkit felvesznek, és ez különösen a (mondjuk így) nappali képzés színvonalát teszi egyenetlenné: a drámával évek óta dolgozóknak nem jelent valódi szellemi izgalmat, hogy az első néhány hét jórészt a kezdők felzárkóztatásával telik el. Ez a „lazább” periódus azonban elegendő időt hagy az embernek arra, hogy nekikezdjen önálló munkáinak, melyek többnyire meglehetősen időigényesek.

A kurzus elméletileg elvégezhető egy, két, illetve három év alatt (a második és harmadik esetben „esti” tagozaton); nekem mint a British Council által adott ösztöndíjból élő kispénzű (és nem EU-tagországból érkező) külföldinek azonban csak az elsőre volt lehetőségem. A tanórák jórészt David irányításával, hetente két nap délutánján, összesen nyolc órában zajlanak. Ehhez jön az elolvasandó könyvek feldolgozására és a recenziók megírására, a személyes konzultációkra készülő munkaanyagok összeállítására, valamint az egyéni munkák elkészítésére, videofelvételek megnézésére fordítandó idő, illetve a disszertáció kialakítása és formába öntése. Őszintén mondom: nem igazán unatkozom...

A szolgáltatások általános színvonalára nemigen lehet panaszom: a hallgatók napi munkáját jól felszerelt könyvtár és kedves könyvtárosok segítik. Némi keresgélés után az ember megtalálhatja a számára fontos kiadványokat; könyveket, folyóiratokat, CD-adattárolókat. A könyvtárban őrzik továbbá azt a körülbelül négy-száz órányi rendszerezett videoanyagot, mely Dorothy Heathcote munkásságát dokumentálja. Amennyiben a helyi adatforrások nem bizonyulnak elegendőnek, a hallgató kér egy elektronikus postafiókszámot, és máris bolyonghat az öt világrész „virtuális könyvtárában”. (Akit ez utóbbi perspektíva végképp elriasztana, vagy aki a „virtuális világot” még kisebb adagokban sem bírja megemészteni, annak bátorításul annyit: ha megmondod, mit keresel, a könyvtárosok szívesen utánajárnak!)

David Davis tisztességét és nyitottságát dicséri, hogy a hallgatónak nem csupán joga, de szinte kötelessége is megismerkedni az egymástól eltérő, egymásnak ellentmondó (vagy egymással éppen szemben álló) drámatanárok álláspontjával. A tanév során, tanóráinkon találkozhattunk többek között Jonothan Neelandszel, *David Hornbrook*kal és az Amerikából éppen hazalátogató *Cecily O'Neill*el.

A hangsúly persze, David elkötelezettségéből következően, Dorothy Heathcote és Gavin Bolton munkásságán van. Ennek jegyében tervezünk például egy háromnapos foglalkozássorozatot a tanár szerepbe lépéséről Eillen Penningtonnal, és talán sikerül megnyernünk magát a tanítástól már jórészt visszavonult Dorothy-t is egy pár napra. Készülünk továbbá egy júniusban rendezendő műhelykonferenciára is, melyen Dorothy, Gavin Bolton és *John Fines* lesznek a meghívottak.



Végigolvasva mindazt, amit eddig leírtam, „lelki szemeim” előtt megjelent az olvasó, aki magyar drámatanár lévén megadóan sóhajt, mondván: bárcsak mi lennénk *ilyen* rossz helyzetben... Azt kell mondanom,

nincs igaza annak, aki így gondolkodik: itt, Angliában, volt valami, aminek most a folyamatos elvesztését élük meg a (nem csak dráma-) pedagógusok.

Ahogy az egyik beszélgetésünkön Steve, a néhai Belgrade TIE állás nélkül maradt tagja fogalmazott a dolgok állásáról: „Persze, a szekér megy... De főleg azért, mert lejtőn vagyunk.”

## Mestereinkről

---

*Az itt következő írás egy emlékkönyvben jelenik meg majd. Ez a könyv egy halott embert idéz meg, főszereplője „a Keleti”. Barátaim, ha van, akire szeretettel és hálával emlékeztek, ne várjátok meg, míg elmegy mellőletek. Ha van kedvetek, kezdjétek egy hosszabb vagy egy rövidebb cikkbe, melynek az a lényege, hogy mit őriztek „Belőle”, aki elindított, megtámasztott, időben fejbekölintott, vagy megállított benneteket a megfelelő pillanatban.*

*Nem dicshimnuszokat várunk! Csak semmi érzélgősség! A könnyektől nem lát tisztán az ember. Éles emlékképekre viszont nagy szüksége van mindannyiunknak.*

*Írjatok Róla, írjatok a mesteretekről! Az se baj, ha még él!*

*Én kezdem, az alábbi levéllel:*

### Hiányod ürügyén

#### *Emlékképek*

Csillebérc. Drága Keleti! Kilencszázhatvan volt, vagy hatvanegy? Napközben kavicsokat meszeltünk fehérre az altáborokban, hallgattuk fönt a zászlók csattogását vagy megbújtunk a katonai sátrakban. A szavalóversenyek fehér úttörőinges csúcsrendezvénye előtt Te meghallgattál mindenkit, Mezei Évával együtt. Amikor megtudtad, hogy vidéki tanárnőim a Kései siratót tanultatták be velem, a tizenkét évessel, meg sem engedték szólalni. „Nem! – mondtad – Akármit, de azt ne!” Sokára értettelek meg. Igazad volt.

A következő években aztán adtál aranyérmeket, s a szentjánosbogaras esteiken boldogan ültünk a lábaidnál – azt valahogy mindig szeretted! Elhoztad nekünk Schütz Ilát, aki úgy mondta az Óda a Nyugati szélhez című Shelley verset, hogy sűrű lett a levegő. Ha mást nem adtál volna soha, a Radnóti-elemzések estéi akkor is királyi ajándéknak számítanának. „A béke méhe zöngne, míg hül a szilvalekvár...” morzsolgattuk a sort elalvás előtt is, hogy szinte beleszédültünk.

\*

Békéscsaba. Jött a gimnázium. A megyei döntőn a szűk színpadról lenézve ismertelek fel a zsűriben. Volt vagy tizenhét csoport a megyei döntőn. Másodikos voltam. A mi parányi játékunk egy versösszeállítás volt Messze-messze címen. A nyarat Spanyolországgal, az őst Párizssal mutattuk be, a telet orosz motívumokkal, a tavaszt otthoni ízekkel verselgettük. Kis zene, kevés pantomim. Tanár hiányában én szerkesztettem és rendeztem, de jószereint azt se tudtam, mit csinállok. Hogy Te első helyre soroltad, ez jobban meglepett, mint amikor a Kései siratót nem engedted elmondani. „Ez az! – mondtad – Csináld!”

Pár hét múlva írtam Neked, s válaszod azóta is őrzöm:

„...Hogy időnként letargiák és üldözési mániák rohannak meg (mint az is, hogy én miféle indokból nem válaszolok neked – holott rohanvást válaszolok), ez rendjén van, a nagy és mély érzésű emberek köteles adója ez azért a többletért, amit érzelmi gazdagságuk oly gyakran és felejthetetlenül nyújt nekik. Ez hát vele jár a dologgal, de legalább mi dilynósok ne gyötörjük egymást...”

\*

Kaposvár. Kis Formák Fesztiválja. 1966. Leküldted egyik külső munkatársatokat, későbbi férjemet Oroszára, hogy mozgósítson lelkeket a rendezvényhez. Rácsaptam a másoknak címzett felhívásra, s csináltam egy Weöres kaleidoszkópot, tökéletes hályogkovács állapotban. Se magyarázni, se védeni nem tudtam. Ott-hon kicsúfoltak, kinevettek – „Mi az, hogy hátrafelé mennek a színpadon? – Mi az, hogy összevissza énekelnek és mozognak? stb.” De eljutottunk az országosra, ahol Te elemezted, hogy az miért jó. Ámuldoztam. Tényleg?

\*

Budapest. Később sokat zsűriztünk együtt. Ez jó volt. Mindig pontos voltál, nagyon figyeltél, egészen a legutóbbi évekig, amikor hamar belefáradtál a mulatságba. De még ekkor is imádságos csönd lett, amikor kikerültél „szerény, de egyedül helyes véleményeddel”. Mindegy is volt, hogy miről beszélsz, csak beszélj! A vitriolt mézbe, a mézet vitriolba csöppentetted. Aki haragudott rád, az is érezte, főként hajló felhő-magaddal nem vagyunk mi egy súlycsoportban. A legjobbakkal voltál a legszigorúbb – „A nemesség kötelez!” S mindenki próbált megértetni, hogy a konkrét téma és tárgyalnivaló sokszor alig számít, az a fontos, hogy annak „ürügyén” miféle csodákat érthetünk és érinthetünk meg. Nemcsak kedves Goethe-d, Radnótid és József Attilád sorait tudtad kívülről. Talán az a legrosszabb, hogy mióta elmentél, nincs a közelben senki, akinek földobott verssorait versengve folytatni lehetne, s az is kevés van, aki folytatja, amit mi idézünk.

Ha néha gonosz voltál is, sose azonnal, sose akkor, amikor a másik épp kifordult az ajtón. Később, váratlan ejtettél fullánkös megjegyzéseket. Sokszor volt igazad. Akiket nem szeretted, nem mindig érezték. De én tudtam, ha mély baritonban búgysz a telefonba, minden rendben. De jaj nekünk, ha a fém tenorod került elő. Talán vádolsz is valamivel bennünket, talán megsértődtél?

\*

Dunaföldvár. Iszonyú nyár volt. 1984? A tanfolyamon három rendező közül választhattak az ifjú amatőr rendezők, s mivel ők csak a két fiatal ismerték, Neked alig volt jelentkező. Nem tudták, ki nem kell nekik. Összepakoltál, hazamentél. Mái bánom, hogy nem voltam ott, hogy ez a hülye helyzet egyáltalán kialakulhatott. Hónapokig próbáltuk elfelejtetni veled az emlékét. Nehezen ment. Így aztán soha többé nem jöttél, pedig még akkor is tanítottál, amikor botodra támaszkodva, hétrét görnyedve jártad velem a földvári utcát a hártavékony héjú, szárazon foszlós hartai kolbászáért, amit csípős paprikával kellett enni.

\*

Kazinbarcika. Mindegy, ki volt melletted a nagyfesztivál zsűrijében, Te középen ültél, s mióta nem vagy, csak Téged emlegetnek. A torkot maró kazinbarcikai levegőnek ugyanúgy megbocsátottál, mint formát nem tudó bármelyikünknek. Hoztad a hintőporaidat, keresztretjvényeidet, vendégcsalogató kávédat főzted reggelenként. És egyszer ott is rosszul lettél.

\*

Veszprém. Folyik a fesztivál utáni búcsúztató beszélgetés, és én rácsodálkozom egy csodálatosan kedvemre való grafitceruzára, ami ott hever az asztalon. Valaki helybeli lehet, finom, túhegyű, kecses szárnál, sötét és karcsú, a vége felé csík-gyűrűvel. Húszan beszélnek, mindenki akar valamit. Indulunk mégis. Elköszönés, kocsiba szállás. A városból kiérve hátrafordulsz és mellényzsebedbe nyúlsz: „Ja, el is felejtettem, ez a magáé!” – és fapofával átnyújtod az elemelintett ceruzát. Nem marad el az örömrivalgás.

\*

Külkerület csillagokkal. Vizsgáztatunk. Duró Győzővel érkezem, de nem megyünk be a művelődési házba, hanem – míg rátok várunk – roppant tudományossággal a tavaszi égboltot kezdjük vizsgálgatni. Nánay Pista, udvari sofőröd hoz autóval, s Te kiszúrod a kocsiban ülve, hogy mi az eget bámuljuk, meredt nyakkal.

Ránk dörrenszen: „Nem onnan jövünk, hé! Honnan vártok?”

Pista bácsi, drága! ... Honnan várjunk?

Honnan?

*Gabnai Katalin*

\*\*\*

*A közismerten „grafofóbiás” mestert **Illés Klára** vette rá, hogy ha már nem ír, akkor legalább mondja magnóra színházi, pedagógusi munkájával kapcsolatos gondolatainak némelyikét. Ebből a – kiadásra rég kész – anyagból idézünk<sup>4</sup>...*

---

<sup>4</sup> A hangfelvételeket Illés Klára gépelte, ellenőriztette, javította és javíttatta Keleti Istvánnal. A szöveg utógondozása Kaposi László munkája.

...Most, az író-dramaturg páros után szemügyre vesszük a színész-rendező kettőst.

„Színház az egész világ,  
és színész benne minden férfi és nő:  
Fellép s lelép...”

Ezzel a megtisztelő (vagy gyanúsító?) állítással rukkol ki az ardennes-i erdőben a méla Jacques, *Shakespeare* *Ahogy tetszik* című vígjátékában. E kezdő szavakkal együtt huszonnégy sorban festi le az emberélet hét felvonását, hét korát. Meghökkenítő szavak, de a darabban senki sem ütközik meg, senki nem szól semmit, mintha nem is hallották volna a melankolikus monológot. Vagy talán nem is volt fültanúja e szavaknak? A Herceg, aki a szöveg szerint itt van a színen, éppenséggel el is sétálhatott, hallótávolon kívülre, attól még jelen lehet a tágabb, de látható térben. Vagy mégis hallották és Jacques szavai visszhangra találtak szívükben? Ki mondja meg? E provokatív kérdésre az a válasz: *a rendező*. Valamennyi említett lehetőség és még néhány egyéb is lehetséges a szövegekönyv százszázalékosan hű alkalmazása esetén is. Korunkban, az úgynevezett rendezői színház térhódítása közepette, a rendezők szeretik aprólékosan előírni, hogyan mondja el a monológot a szereplő. Azelőtt, és nagy általánosságban ma is, a színészre volt bízva ez, hiszen ebben áll az ő művészete. Ha a rendező mégis beleavatkozik a színészi szövegmondásba, annak jó oka kell, hogy legyen. Valamilyen sajátlagos értelmezés, amely a puszta írott szövegből nem következik értelemszerűen, de nem is lehetetlen, hogy így hangozzék a szó. Ha pedig a színész tehetsége és kedve szerint, vagy inkább, szíve szerint, úgy mondhatja szerepét, ahogy akarja, akkor is megválaszolásra vár az előző kérdéssor: ki van jelen, milyen térbeli helyzetben és milyen testhelyzetben mondja el szavait Jacques? Ha vannak jelenlévő partnerek, hogyan minősítik – nem szóval, mert azt nem adott nekik a költő, de taglejtéssel, arcjátékkal, összenézéssel, magukba mélyedéssel – a beszélők megannyi megnyilatkozását. Mindez együtt, a reagálás fogalmát meríti ki. Ezeket a kérdéseket a rendezőnek kell megválaszolnia, oly módon, hogy erre vonatkozóan instrukciót ad a színészeknek, egyszerű utasítást a szövegösszefüggésekre, máshol végrehajtandó cselekvésekre utaló rávezetést stb. stb. De hát a színész maga, illetőleg a színészek együtt nem tudnák megtenni ezt? Eligazítani egymást, ahogyan hosszú évszázadokon át tették? Tudnák, persze, hogy tudnák, egy-egy rész erejéig, ha éppen úgy tartja kedvük, de talán, hiszen a művész is csak ember, ki-ki a maga javára, saját előnyösebb felmutatására használná az önrendezés lehetőségét. A rendező segítsége összefogottabbá, egységesebbé teszi az egész gárda munkáját, nem szakaszonként történik a kifejezés: ha egy ember fogja át a teljes feladatot, érvényre jut a

műgész, az, hogy egy átfogó, teljes cselekvéssor a darab, nem pedig mozaikkockák halmaza.

A színész a színház közepe. Az ő varázsos személyisége, imponáló alakja, eleven tekintete, energiától duzzadó teste, mely mint hangszer minden érzést, gondolatot, akaratit mozzanatot képes kifejezni, mindez együtt teremti a színházi csodát. Őerte jár színházba a néző, ő áll a rivaldafényben, még a nézők magánéletére is hatással van: vágyakoznak rá, bálványozzák, utánozzák.

De jaj! mindez a színésztársadalomnak csak egy nagyon szűk körére, néhány művészre érvényes. De e néhány nagy közül is közelről-távolról a legjobb egyaránt olyanok mint bárki más. Ahogy a pápa csak bizonyos főbenjáró vallási kérdésekben csalahatatlan, és emberi joga tévedni például a várható időjárást illetően, éppúgy a nagy színész is csak a színpadon nagy, nem kell saját nagyságától megtántorodnia egy kisvendéglőben. Sokan azonban, a legnagyobbak között, kissé furcsák. Azt mondják, a felfokozott élet, a tehetség és a teljesítmény folyamatos feszültsége állandó megpróbáltatás számukra és meg-megbillenő egyensúlyukat a legkülönfélébb eszközökkel próbálják helyrebillenteni. Hanem, amikor színre lépnek, egyszerre felvillan lényük csodatevő töltete. Számos, hiteles anekdota szól nagybeteg művészekről, akik mankóval, hétfelől támogatva, fuldokolva küsztek az öltözőtől a színpadra szolgáló járásig, s ott mintegy varázsütésre felragyogtak, fénykoruk formáját hozták, egészen az abgangig (a kimenetelig), amikor is újra és igazán rettentően elesettek, árnyék-lények lettek.

A nagy tehetség csodája ez, már akár kegyelem, akár átok a színész és övéi számára. Annyi bizonyos, hogy átok ez a másod-, harmad- és sokadrangú színésznek, aki nem képes egészséges önértékeléssel élni, s aki egész életét a legnagyobbakkal való „egyívásúság” igazolására fordítja. Napjainkra a színházi élet nagyvárosivá, sőt nagyüzemivé romlott. A nagybani színészképzés, a még nagyobb arányú, kerülő úton szerzett érvényesülés eredménye, hogy a színi pályán kisebb-nagyobb mértékben alkalmatlan tolakodók is megélnek. Gyakran sokkal jobban, mint a tűrő érdem, melyet működésükkel bántalmaznak.

Igazában nekik való a rendezői színház, hiszen a leleményes, ötletes, energikus rendező velük is tud kezdeni valamit. Az ókori Róma liktori jelvénye: maréknyi venyige egy balta körül, azt példázza: *Viribus utitis* – egységben az erő. Aki egymagában törekeny, száraz gallyacska, marékra fogva, másokkal felerősítve, reprezentál némi hatóerőt. Nagy kár, hogy éppen az ilyen színészek tiltakoznak legjobban az erős rendező ellen, követelik a nagy művész iránti megkülönböztetett figyelmet és ragaszkodnak ahhoz a légkörhöz, amely pedig halálos. Sokan lévén, erős vád- és dacszövetséget alkotnak, egymást,

és egymás „művészetét” ajnározzák – pusztá tömegességükkel megfordítják a művészet világában az egységes értékrendet. Maholnap a színházak *H. G. Wells* féle Vakok országává torzulnak, ahol végül is a látót megfosztják szeme világától, mert kisebbségben lévén ő a rendellenes, torz, nemkívánatos.

Mindez úgy hangzik, mintha remek rendezők életerejét rossz színészek szívják el, csakhogy a tendenciák mindkét körben azonosak. A rendezők között is sok az önjelölt, agresszív, harsány és hamis akarnok. A rossz színészek és a rossz rendezők huzamos együttműködésben, mint sáskaraj pusztítják el a színházi értékeket.

Messzire ragadott az indulat, főleg az értékek féltése. Éppen arról kellett volna szólni, hogyan, milyen szimbiózisban építkezik a színész és a rendező, a színházművészet hármasságának második párja. Hát így, ha rosszul, míg egészséges körülmények között közösen fejtik ki, segítik napvilágra gu-bójából a pillangó művet.

A rendező mindenekelőtt a szerep értelmezésében lehet a színész segítségére. Kiterjed ez a látószólag felszíni elemekre, amelyekkel már fentebb példálóztunk, de legfontosabb szerepe a „szövegmélye”, az első – vagy felületes – pillantásra számára rejtett tartalom feltárása. Nézzünk egy példát. *Shakespeare*: *Macbeth*. A címszereplő és felesége – féktelen nagyravágyástól üzve – már barátkozik a gondolattal, hogy a király, becsületes nevén Duncan, helyére, bármi áron, főbenjáró bűn árán is *Macbeth* tolatkodhatna. Egyszer csak hírnök jelenti a ház asszonyának, hogy a felséges úr kíséretével az ő várukba készül vendégségbe. A *Lady*, akihez elsőnek jut el a hír, hamarost meghallja ezt éppen határozottan férjétől is.

MACBETH

Drága szívem,  
Duncan ma idejön.

*A hölgy válasza:*

LADY MACBETH

S mikor megy el?

*Mire:*

MACBETH

Holnap, úgy tervezi.

*És most a Lady:*

LADY MACBETH

Ó, sose lássa  
Nap azt a holnapot.  
Thánom, az arcod könyv: furcsákat olvas  
Belőle a szem...<sup>5</sup>

Legyen ennyi elég a szövegből, magyarázatul meg annyi, hogy a thán magas rang, az ez idei skót vi-

lágban. Ennyi tehát a szöveg. És hol rejtőzködik a szöveg mélye? Szinte minden szóban. „Duncan ma idejön.” – egyszerű bejelentés, értelmetlen pár esetén: jön a király és kísérete, sokkal dúsabb vacsoráról kell gondoskodnunk. Ha ezt jelentené, a mondatot ennek megfelelően kellene elmondani. Lehet, hogy a színész éppen ekképpen próbálkozik. Ekkor a rendező elemző instrukciókkal siet segítségére. Leleplezi, feltárja a mondat mélyebb értelmét, a sanda tapogatózást: képes lennél-e elszánt társam lenni, akár szörnyű gyilkosságban is, hogy félreállítsuk az útból? Ez esetben *Macbeth* szavait baljós belső feszültség jelei, visszafojtott indulat, áruló tekintet kísérik. A rendezői instrukció épp azt a célt szolgálja, hogy a játék ilyen legyen, hogy ezt hozza ki a színészből. Mindjárt igazolják is ezt az értelmezést a hölgy, talán kissé meglepett, és férje indulata miatt aggódó felismerő szavai: „...az arcod könyv: furcsákat olvas belőle a szem.” De vigyázat! Másképp is lehet! *Macbeth* lelkében talán még túl mélyen szunnyad, épp csak ébredezni kezd az elszánás, a nálánál sokkal aktívabb, kezdeményezőbb, lobogóbb indulatú asszony az, aki felszítani igyekszik a gyűlölet még gyengécske lángját. Ha így van, akkor *Macbeth* szavai jellegtelenebbek, ha nem is épp a háziúri teendőkön jár az esze, de hamari tetteken sem. Maga sem tudja, hogy a „Holnap, úgy tervezi.” – már a lelke legmélyéről felszálló latolgotást rejti magában. Most lép akcióba az asszony: „Az arcod könyv: furcsákat olvas belőle a szem.”

Bizonyára nincs az olvasó környezetében ilyen fertelmes emberpár, és a színészek, rendező környezetében sem akad talán, de mindnyájan ismerünk olyan embert, asszonyt, talán egy-egy kollégánkat, aki azt, amit maga szeretne, úgy vetíti ki, úgy sugalmazza, mintha a másiktól eredne, annak gondolata lenne, ő pedig, ám legyen, majd vele tart. Ha a rendező ilyen házaspárt akar eljátszatni, akkor a példabeli kis részlet előadásakor *Macbeth* töprengő, az asszony szuggeráló és közben a szeme sarkából az elért hatást leső; majd *Macbeth* alakítójára az a finom és nehéz metakommunikációs feladat hárul, hogy hirtelen „megértse” felesége szavait és szándékát, egyúttal megvallja, hogy ő is erre felé hajlik.

Metakommunikáció, a szövegmondáson túli (meta- megintcsak görög előtag, valamin túli a jelentése) kifejező eszközök neve: a taglejtése, arcjátéké stb.

Íme egy példa a rendezőnek a nagyobb összefüggéseknek, a jelleme megnyilatkozásainak egészét, egész szövevényét kifejezni, kifejeztetni akaró szándékaiból, s az arra irányuló, jelen esetben szövegelemző eszközhasználatáról.

A színházi gyakorlatban természetesen nem ilyen aprólékos, ilyen soronként beleavatkozó a rendezői munka, másrészt annál eredményesebb rendező és színész együttműködése, minél alaposabb, árnyal-

<sup>5</sup> Szabó Lőrinc fordítása.

tabb művészi kifejezésre törekszenek. Épp ezért nemcsak értelmezési téren, hanem sok egyéb területen is (tempó, ritmus, hangulatok stb. stb) közösen alakítják ki a legigazabb, ugyanakkor leghatásosabb megoldásokat...

És most arról, akiért mindez erőfeszítés: a közönségről.

Színházlátogatási szokásai sokat változtak létezésének két és fél évezrede folyamán. Az ókori Attikában családostól felkerekedett, szekérre ült, egész családját felpakolta, bőségesen csomagolt enni és innivalót, és a városállam központjába, Athénbe ment. Persze, csak meghatározott, ünnepi alkalmakkor, de akkor aztán szívesen látott néző volt, nem kellett fizetnie a színházban, sőt, még ő kapott valamelyes támogatást, amiért e nemes célra szánta idejét.

Csodálatos város fogadta. Nagypja, de még apja sem látott ilyet. A periklészi fénykorban a világ legszebb (maig, romjaiban is lenyűgöző) épületei, mint a gombák az eső után szaporodtak.

„A Város felé közeledve már messziről látszott a Parthenon, sárgás erezett márvány csodája. Az Akropolisz, a fellegrvár lenyűgöző épületegyüttese. Bár sokan ellenezték, amikor Periklész hozzáfogott az építéséhez, végül is minden athéni büszkesége lett. A hegyre épült és új hegyként ránövekvő templompaloták közül is kiválik a Propülläia és az Eretheion vegyesen dór és ión oszlopokra támaszkodó, óriási csarnokival.”

A család – úgy is, mint közönség – a tapintat legcsekélyebb jele nélkül, bevonult, bezajongott a színházba, és ott azonnal enni-inni kezdett. Ha nem beszélt, kiáltozott, akkor sem tudott diszkréten viselkedni. Tíz- tizenöt- húsz ezer néző tekintélyes mennyiségű zajt és szemetet halmoz fel. De a színpad sem hagyta magát! A lábemelő magasítókkal – koturnusz a nevük – és a mellkas-szélesítő redőkkel tekintélyessé növelt színészek jókora álarcok mögül szóltak, az álarcokba még hangerősítő tölcseréket is ügyeskedtek, így sikerrel harsogták túl a nagyérdeműt. (Valamivel később a rómaiak majd nevet adnak ezeknek a maszkoknak, a maguk nyelvén „át-hangzó” szerkezeteknek nevezik. És mivel át-keresztül- „per” a latin nyelvben, „sonare” hangozni, így hát e maszkok neve persona lesz. Később ez a név válik a szereplő személy és a drámai alak nevé-

vé is. Innét tehát a *persona*, amely ekkor még merőben jó értelmű művészeti szakszó.)

Így, ilyen monumentálisan indult a színház. Vajon mi vonzotta ezt a sokaságot a nézőtérre? Az állam és a vallás feltétlen tisztelete. A görög rabszolgatartó szabad ember volt. Ha dolgozott is földjén állataival, ha hajós vagy kereskedő volt is, fő érdeklődési területe a közügy volt, és ebbe a háborúskodás éppúgy beletartozott, mint a jogalkotás, és nem kevésbé érdekelte, sőt, érdeklődése központjában állott az, amit ma vallásnak nevezünk. Ennek keretében, úgy az időszámításunk kezdete előtti VI-V. század fordulójától hőskölteményeit és mítoszait az ógörögség egy nagy tömeg előtt egyidejűleg bemutatatható, a mítoszokat értelmező és magyarázó mozgékony „istentiszteletté”, színi előadássá alakította, fejlesztette át.

A sok istennek hódoló görögök, amikor színházba mentek, a Múzsák segítségével fő istenüknek, Dionüszosznak hódoltak. Az ő tavaszi ünnepe volt, amikor a fővárosba sereglett a nép. Az istenek ura, a mindenekfeletti hatalom birtokosa, Zeusz volt. Ő még a Kronosz – latinus nevén Szaturnusz – utáni nemzedék tagja. Annyira tartott, mármint Kronosz a gyermekeitől, hogy amint megszülettek, elnyelte őket. Csak az utolsó, a hatodik fiúistent tudta megmenteni anyja (Hrea), oly módon, hogy egy kősziklát tett a pólyába, azt falta be apjuk, a kis Zeuszt pedig Ida hegyére, Kréta szigetére, a Kurészek közé rejtették. Amikor eljött az idő, Zeusz, felnövekedvén, megölte Kronoszt és elnyelt testvéreit kimentette annak testéből. Ezek persze fordított sorrendben jöttek most világra, mint ahogyan eredetileg születtek és lenyelettek, és így a legkorábbi lett a legfiatalabb, a legutolsó pedig nem is járta meg Kronosz bendőjét: Zeusz, az első, és így az új korszak, a zeuszi korszak fő istene lett az Olimposz ura. Testvérei és az új zeuszi teremtmények népesítették be az Olimposzt. Említettük már közülük Apollót, a szellemi fényt jelképező Napistent, a Múzsák karvezetőjét, de nem kizárólagosan ő hatja át a tudomány-művészet-vallás világát, hanem ott van még Dionüszosz is, aki mindennek a homályos, rejtekező, éjszakai oldalát felügyeli. Ő is múzsagetész, ő is karvezető és éppen az ő tiszteletére alkotott dalokból, a ditirambusokból nő ki, terebélyesedik a drámai művészet. Az ő ünnepét üli a színház, amióta csak létezik, vagyis jó két és félezer éve...



# Dráma-vár dél-nyugaton

*A pécsi Leőwey Klára Gimnázium tanárai közül az utóbbi két évben öten vettek részt drámapedagógiai tanfolyamon. A tanfolyami vizsga nem valaminek a befejezését, sokkal inkább a kezdetét jelentette számukra: rövid idő alatt nagy hatókörű bázis-intézménnyé nőtték ki magukat. Sokrétű, magas színvonalú tevékenységükről számolnak be az alábbi írások. (A szerk.)*

## A pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban megalakult Leőwey Drámatársaság 1996/97-es terveiről

Gimnáziumunkban 1996. április 16-án megalakult a Leőwey Drámatársaság, amely eljövendő munkáját tekintve a következő pontok szerint meghatározott tevékenységet kívánja kifejteni a középfokú oktatás területén.

A társaság *pedagógiai munkacsoport*ként szeretne tevékenykedni, s programja nagyrészt a gödöllői *Kerekasztal Társulás* pedagógiai elvein alapul. A csoport valamennyi tagja elvégezte a Kerekasztal Társulás, illetve a Pécsi Harmadik Színház szervezésében létrehozott drámapedagógiai tanfolyamot, melynek során testközelbe került a modern drámapedagógiai elméletekkel. Meggyőződésünk, hogy a magyar középfokú oktatásnak része kell hogy legyen a „dráma”, az a NAT által is hangsúlyozott terület, amely lehetővé teszi világunk jelenségeinek több oldalról való megközelítését, s az így szerzett információk helyes kezelését. Tevékenységünk fő céljai közt említendők a következők:

- Társulatunk nagyrészt irodalom- és nyelvtanárokból áll, akik a tanítás folyamán számot vetettek azzal a ténnyel, hogy a diákok közül a kötelező olvasmányokat sokan „felesleges nyügnék” érzik, s azok felett – mint az oktatáshoz tartozó „elbliccelhető” rossz felett – elsiklanak. Mi kedvet és érdeklődést szeretnénk teremteni ezeknek a – számunkra a kulturális világörökséget képező – műveknek a feldolgozásához.
- Szakmai tapasztalataink szerint a drámajáték-tevékenység a kamaszkorú fiatalokat „megnyitja”, a játék során egyénibb és sokrétűbb énjüket mutatják: a problémák közös – a tanárral horizontális kapcsolatban való – feldolgozása révén bátorítást kapnak egyéni konfliktusaik emberi módon történő megoldására.

## Keret, távlati célok

A TIE-t 5 fős csoportban szeretnénk végezni. A team minden tagjának megvan a drámajáték-vezetői képzése (*Kőrösiné Vatai Éva, Haas Éva, Rédlí Mária, Zalay Szabolcs, Mádai Gabriella* – mindegyikük a gimnázium tanára).

Távlati céljaink között szerepel a középiskolai drámaoktatás bevezetésén és rendszeressé tételén kívül az is, hogy foglalkozásainkat idővel a városban, illetve a megyében is megismertessük, s a drámapedagógiai módszerek híveket szerezzünk.

## Forma

Egy drámafoglalkozáshoz 3 óra időtartamra van szükségünk (180 perc: kétszer 80 perc, közte 20 perces szünettel). Hogy a délelőtti órák rendjét ne érintse, délutáni különfoglalkozás keretében tartanánk ezeket. Ez minden

évfolyam minden osztályának évi egy alkalmat jelentene. A foglalkozások 15-től 18 óráig tartanak.

Drámatársaságunk évenként 24-28 órát tart a négy évfolyamban. Ezek időszaki elosztása a tananyaggal összhangban zajlana. Az osztályokban magyar irodalmat tanító tanárok munkaközösségével a témát és az időpontot előzetesen egyeztetjük.

A tanulók megjelenése a drámaórákon kötelező.

## A működés anyagi feltételei

Mivel a Társaság az önkormányzat és az iskola támogatására nem támaszkodhat, maga kénytelen megteremteni létének feltételeit. Ezt a mindenkori kulturális, és kifejezetten színházi tevékenységet szolgáló alapítványokhoz benyújtott pályázatok útján szándékozik biztosítani.

## Az 1996/97-es tanév drámafoglalkozásainak témái (az irodalom és a történelem tantárgyak tükrében)

### Ókor

A régi és új törvények a városlakók szemszögéből

- drámajáték Szophoklész Antigonéja alapján

Isten tenyerén

- drámajáték a bibliai döntéshelyzetekről

### Középkor

A középkori törvények: másság és tolerancia

- drámajáték a katarokról

Lovagi etika a középkorban

- a Kerekasztal lovagjai

### Reneszánsz

A reneszánsz korszak polgári etikája

- drámajáték Boccaccio: Dekameron c. műve alapján

A új vonzásában

- drámajáték Kolombusz Kristóf életéről

### A XIX. század irodalma

Leszámolás az illúziókkal

- a XIX. század értékválságának bemutatása  
Stendhal: Vörös és fekete c. műve alapján

A művész és a művészet válsága

- drámajáték Van Gogh életéről

### A XX. század irodalma

Kinek a rendje?

- drámajáték József Attila életéről

Árulók

- drámajáték Sánta Ferenc: Az ötödik pecsét és Sartre: A fal c. műve alapján

Money, money, money...

- drámajáték a pénz témára Dürrenmatt: Holdfogyatkozás és Az öreg hölgy látogatása c. művei alapján

# Nyelv és játék – gondolatok egy fesztiválról

## Nyelvtanulás kreatívan

Sokan keresték a választ arra, hogyan lehetne a színjátszást az idegennyelv tanulásának szolgálatába állítani. Magyarországon e témának főleg angol és amerikai szakemberei ismertek, de francia pedagógusok is tettek jól használható munkákat a közös kosárba (*Jean-Claude Landier, Bernard Dufeu*)<sup>6</sup>. Minden adott hát ahhoz, hogy a francia nyelv magyarországi tanárait meggyőzhessük arról: érdemes ebben az irányban elindulni, hiszen a nyelvet tanuló diákok nagyobb kedvvel, játékosan és főleg kreatívan sajátíthatják el az idegen nyelvet. Bár nem ugyanaz a cél érhető el vele, mert az ilyen metódussal tanított diák nem feltétlenül lesz az idegnyelv virtuóza, s a helyesírás bajnoka, viszont az idegen nyelvben való tájékozódása biztosabbá, örömtelibbé válik, mert intellektusának teljes felületén kerül kapcsolatba a nyelvvel. A színjátszás és a nyelvtanulás párosításának hatékonyságát már az ötvenes években felismerték: azóta a klasszikusnak mondott módszerekben is fellelhető egy-egy szerepjáték, szimulációs és improvizációs gyakorlat. Innen már csak egy lépés a színjátszás! Tapasztalataim szerint a tanárok nagy részének ezt a lépést a legnehezebb megtenni. „Én sosem foglalkoztam színjátszással, hogyan is értenék hozzá?” – szabadkoznak. Ezeknek a nyelvtanároknak a bátorítására dolgozott ki több éves oktatási programot a budapesti BCLE (Bureau de Coopération Linguistique et Éducative), *Alice Marteaux* irányításával. Az 1995/96-os tanév ennek a programnak a jegyében zajlott. Pásztón és Pécsen 1-1 hetes továbbképzés folyt a francia színjátszás témájában magyar és francia szakemberek irányításával, diákok és tanárok részére. Az év folyamán – minden erre igényt tartó tanár számára – lehetőséget teremtett a francia partner arra, hogy a pécsi fesztiválra készülõ darabját szakemberekkel megnézesse. A szakemberek feladata az volt, hogy egy hétvégén – a diákokkal és azok tanáraival együttműködve – technikailag tökéletesítse a produkciót. E szolgáltatás iránt nagy volt az érdeklődés az ország különböző pontjain. A BCLE igyekezetét igazolja, hogy a Pécsen bemutatott darabok nyelvi és színpadi színvonala – a szakmai zsüri hangsúlyozott értékelése szerint – ugrásszerűen megnőtt.

## FTLF '96 (Pécs)

A **Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztivált** 5 éve rendezzük Pécsen. Az ötletgazda *Poros András*, budapesti franciatanár, aki már hét évvel ezelőtt is rendezett hasonló mini-fesztivált a fővárosban.

Magyar és külföldi középiskolás csoportok mutatkoznak be 20 perces francia nyelvű produkcióval, szakzsüri előtt. Az elbírálás számos, előre megadott szempont szerint történik (érthetőség, színpadi jelenlét, a színházi eszközök egyszerűsége, a közönség figyelmének felébresztése és megtartása az előadás során, csoportmunka, ritmus stb.).

Az utóbbi években egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a pécsi mezőnyben csak az rúghat labdába, aki a színpadon „éli a nyelvet”. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy 20 perces időtartamra csak darab-részletet, dramatizált történetet vagy kreációt lehet tervezni, tehát a játékot mindenképpen meg kell előznie valamiféle írásbeli munkának.

*A szervezők a következő elveket tartották szem előtt a négynapos rendezvényre való felkészülés során:*

1. A fesztivál 500 résztvevője számára alkalmat kell adni arra, hogy az egyéves munka után a színházat ünnepként is megélje. Az idén az első napon megnyílt előttünk a Pécsi Nemzeti Színház, s nívós, francia nyelvű profielőadást láthattunk-hallhattunk. Egy másik estén a café-cabaret műfajt izlelgethették a fiatalok: mini-pódium az asztalok közt egy ír kocsmában, s két francia színész félórás produkciója.
2. A diákok és tanáraik a bemutatók után kerekasztal-beszélgetések során ismerjék meg a szakzsüri véleményét. Fő, hogy a gondolataikat megfogalmazó zsűritagok „használható” kritikát adjanak anélkül, hogy a döntést előrevetítenék. Ez – úgy hiszem – pusztán nyelvhasználat és fogalmazás kérdése.
3. A fellépő csoportok nemcsak horizontálisan kaptak összehasonlítási alapot munkájukhoz (hangsúlyozottan kértük őket, hogy nézzék meg egymás produkcióit), hanem kronológiai összevetésben is láthatták, mire képes egy-egy másik korcsoport. Bár a fesztivál résztvevőinek maximális életkora 18 év, versenyen kívül az idén is láthatta a közönség egy 10 évesekből álló gyermekcsoport és egy egyetemista színjátszókör előadását.
4. Mivel a fesztivál nemcsak verseny, hanem baráti találkozó is, igyekeztünk olyan fakultatív programokat is kitalálni, melyeken a magyar és külföldi résztvevők (az idén: Tunézia, Franciaország, Cseh Köztársaság, Belgium, Románia) együtt lehettek. Természetesen minden rendezvény hivatalos nyelve a francia!

<sup>6</sup> Jean-Claude Landier – Gisele Barret: Expression, dramatique, théâtre (Hatier, Paris 1991.)

Bernard Dufeu: Sur les Chemins d'une Pédagogie de l'Etr (Edition Psychodramaturgie, Mainz, 1992)

5. S mert minden versenyfesztivál örömtűz és könnyözön kockázatával jár, s mert a legtöbb produkcióban a hibák mellett is van valami kiemelendő, fontosnak tartjuk azt, hogy a BCLE által finanszírozott külföldi fesztiválmeghívásokon kívül (La Roche-sur-Yon, Arad, Gent, Canteleu) sok más díj is gazdát találjon.

A rendezvény évenkénti megszervezéséhez természetesen jelentős pénzüsszeggel kell rendelkezünk. Partnerünk, a már többször említett BCLE mellett segítségünkre van a MÜM, Pécs városa, a Megyei Közgyűlés, a Magyar-Francia Ifjúsági Alapítvány, s több magyar-francia vegyesvállalat. A több mint 2 milliós költségvetés finanszírozásához így is részvételi díjak szedésére kényszerültünk. Az idén alapítványt hoztunk létre a Francia Nyelvű Diákszínház néven: fentmaradásunkra így több remény van. Vigasztal, hogy ezt egyre többen akarjuk, mert tudjuk: „egész világegyetem rejtőzik bennünk. Elég megtalálni a bejáratot és kinyitni azokat.” (B. Dufeu)

S ki tudja, melyik nyelv a kulcs?

Vatai Éva



## A középiskolai színháztudás szótára

(rendhagyó beszámoló a pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban 1996. május 2-án lezajlott eseményekről)

**LEŐWEY DRÁMA-NAP:** három éve hagyományosan minden évben egy májusi délutánon megrendezésre kerülő színháztudás fesztivál, ahol az év folyamán az iskolában készült színdarabokat mutatják be.

**SZÍNDARABOK:** a szóban forgó rendezvényen öt előadást illettek ezzel az elnevezéssel:

1. Ionesco: Gyakorlatok (franciául)  
rendező: Vatai Éva
2. Peter Handke: Segélykiáltás (németül)  
rendező: Haas Éva
3. IV. Olasz Nyelvi Csoportja: A pad (olaszul)  
rendező: Máday Gabriella
4. Vatai Éva: Merlin (franciául)  
rendező: Vatai Éva
5. Labirintus SZÍNHÁZTUDÁS: Álom-keksz (magyarul)  
rendező: Zalay Szabolcs

**KLASSZIKUS SZÍNHÁZ:** a francia színdarab valósította meg ezt a műfajt a szépség, a plasztikusság és a misztikusság jegyében (4)

**ABSZURD SZÍNHÁZ:** az öt darab közül kettő volt, amely ezzel a műfajjal próbálkozott. Az idegen nyelv ellenére gondolati mélységük a közönség számára érthető és élvezhető volt. (1,2)

**LIMONÁDÉ:** az olasz darab aknáztta ki e könnyed műfaj lehetőségeit, zajos sikerrel (3)

**HAPPENING:** a magyar színdarab választotta ezt a nagy hatású, a közönséget a szó szoros értelmében megmozgató, felrázó és elgondolkodtató műfajt. Az előadók és a nézők számára egyaránt lelkesítő (5)

**FELKÉSZÍTŐ TANÁROK:** négy megátalkodott diplomás, akik már hagyományosan azzal mulatják délutánjaikat, hogy órarenden és fizetésen kívül és túl tanítványaikkal színdarabot készítenek. A négy közül háromnak az a különös bűne van, hogy mindezt idegen nyelven (németül, franciául, olaszul) teszi. Nem létező rendezői képesítésük mellett drámajáték-vezetői bizonyítvánnyal viszont mind a négyen rendelkeznek.

**SZÍNÉSZEK:** 15-18 éves diákok, akiknek energiáit a pontszerzés és az egyetemre való felkészülés nem köti le teljesen és/vagy ellenállhatatlan vágyat éreznek arra, hogy kifejezzék önmagukat, színpadra kerüljenek és az életben próbálgatott szerepeken túl színpadi szerepeket is eljátszhatnak. Sőt, néha odáig merészkednek, hogy saját maguk írják meg a színdarabokat.

**KÖZÖNSÉG:** az iskola diákjai és tanárai, volt diákjai és diákok szülei.

**ELISMERÉS:** taps, kézrázás, gratulációk, gyerekszemek csillogása, szülők elérékenyülése; P. A. II.a. osztályos tanuló kérdése: „Tanárnő, ugye jövőre velünk is tetszik ilyet játszani?”

Máday Gabriella

# Szimuláció

Lannert István

A szerep-dráma-szituációs játékok minden nyelvtanár számára jól ismert fogalmak. Az elnevezések, definíciók az adott idegennyelv módszertanától függően változnak, de alkalmazásukban sok a hasonlóság is. Minden módszert a célnyelv elsajátításának rendelünk alá. Ezért érdemes a drámajátékokat úgy is tanulmányozni, ahogy ezt az idegennyelv tanításában használják.

A francia, mint idegennyelv tanítás módszertanában a drámajátékok egyik típusát „globális szimulációnak” nevezik (fr: simulation globale). Ezt a módszert a BELC Oktatási és Továbbképző Központ tanárai, *Francis Debyser*, *Jean Marc Caré* és mások dolgozták ki nyelvtanítási céllal, külföldiek számára. A témák keletkezésük sorrendjében a következők voltak:

- L'immeuble (itt: bérház)
- Le Cirque (cirkusz)
- Les îles (sziget)
- Le village (falu)
- L'hôtel (szálloda)

Ezeket a „szimulációkat” nyári továbbképzéseken és intenzív nyelvtanfolyamokon próbálták ki és tökéletesítették.

A kialakult gyakorlat szerint valamennyi szimulációs játékot időrendben három egységre tagolhatjuk:

- a helyszín megtervezése
- a helyszín belakása
- események, drámajátékok

Nézzük részletesen ezeket az egységeket a „falu”-játék” bemutatásán (ismertetésén) keresztül.

## 1. A helyszín megtervezése

*Nagyon fontos a ráhangolás, kedvcsinálás, figyelemfelkeltés, az egész játék megismertetése a tanulókkal. Az országismereti és lexikai előkészítés után hozzákezdhetünk a falu megtervezéséhez. Jól alkalmazható az előkészítő térkép, az úgynevezett négyzetrácsos módszer.*

Egy nagy csomagolópapírra 8 x 8-as négyzetet („sakktábla”), vagyis 64 kockát rajzolunk, majd vízszintesen 1-8-ig számokkal, függőlegesen pedig A-H-ig betűkkel jelöljük (magyar nyelvű játéknál).

*A természeti elemek és az élővilág ábrázolása színekkel történik:*

- barna: domborzat (hegy, völgy)
- zöld: erdő, liget
- kék: vizek (patak, folyó, tó, tenger)
- sárga: kultúrnövényzet (gabonafélék, gyümölcsök, stb.)

*Például: 2/A – kultúrnövényzet; 5/C – domborzat.*

Ha már kialakult a topográfia, akkor határozzuk meg a falu helyét. Ezután választjuk ki közösen a falu nevét. Majd a tanulók létszámától, nyelvtudásától, kedvétől függően három-négy kiscsoportot alkotunk. A csoportok az alábbi feladatokat kapják:

- Első csoport: A falu térképének megrajzolása
- Második csoport: A falu története különböző korokban (legalább három korszak)
- Harmadik csoport: A falu rövid bemutatása, amit az „útikönyv” írna róla (pl. elhelyezkedése, lakossága, gazdasága, nevezetességei)
- Negyedik csoport: Hagyományok, ünnepek, népszokások

A csoportok munka közben egymással konzultálhatnak, majd bemutatják, hogy mire jutottak. A többiek kérdéseket tehetnek fel, módosíthatnak, vitatkozhatnak. Tapasztalataim szerint ez általában problémamentes, gördülékeny szakasz.

## 2. A helyszín belakása

A helyszín belakását az ú.n. adatlapok kitöltésével kezdhetjük, ami a szokásos kérdéseken (név, életkor stb.) kívül egy szokatlan kérdést is tartalmaz: Mi a három kedvenc tárgyad? Ez a további játékhoz is jó alapanyagot nyújthat. Tapasztalataim szerint helyes, ha a játékvezető (tanár) már a munka elején egyes alapvető foglalkozásokat kijelöl, hogy ne legyen például egy faluban három boltos. Így elkerülhetjük, hogy a játék a szematizmus vagy a groteszk irányába haladjon. Először tehát a szereplők foglalkozásokat választanak és utána töltik ki az adatlapot. A feladat teljesítése után kérdéseket tesznek fel egymásnak.

A következő lépés az önéletrajz írása. Két módszer alkalmazható: az adatlap alapján a szereplők saját ön-életrajzukat írják meg, illetve haladó, egymást jól ismerő csoportoknál a szomszéd írja meg a másik életrajzát. A feladat így nehezebb, de ugyanakkor érdekesebb is lehet. Ajánlatos a tanárnak kijavítva legépelni a fogalmazásokat. Majd érdemes szerepjátékokkal indítanunk, pl.: vendégségben, találkozások az utcán, beszélgetések semleges témákról.

Ennél a szakasznál előkészíthetjük a családnevek választását: milyen családnevek léteznek, hogyan lehet azokat képezni. Alapul szolgálhatnak a foglalkozás-, tájegység-, állat-, virágnevek és a melléknevek (színek, tulajdonságok).

## 3. Események, drámajátékok

Az előző szakaszban már alkalmazott szerepjátékokat fejlesztjük tovább. Ezeket a szereplők a játékvezetővel együtt gondolják ki, illetve a „szimuláció” során a játék magától formálódik.

Közösen újságot is írhatunk a falu életéről. Több rovatot is szerkeszthetünk: a gazdasági élet hírei, időjárás-jelentés, „olvasóink írnak” stb. A feldolgozás történhet kiscsoportokban, az érdeklődési körnek megfelelően, vagy a kiosztott szerep szerint (pl. a falu orvosa írja az egészségügyi rovatot).

A pletyka-játékban („azt beszélük”) mindenki egy-egy cédulára három pletykát ír. Ezeket egy kalapba dobjuk, húzunk azokból, majd felolvassuk. (A tanár természetesen javítja a hibákat.) A pletyka-játék is előkészítője az igazi drámajátéknak. Itt érkezünk el a játék „kulminációs pontjához”. Tudnunk kell, hogyan építhetünk a tanulók érdeklődésének, tudásának megfelelően a különböző konfliktusokból, témákból drámajátékot az adekvát idegennyelvi formában. Ez a legnehezebb és ugyanakkor a legizgalmasabb rész is. A cselekmény ezen a ponton továbbfejlődhet krimivé, szerelmes regénnyé vagy akár egy jubileumi eseménnyé (pl. a falu 500 éves évfordulójának megünneplése).

A falugyűlésen a tanár szerepbe lép, mint polgármester. Ezután következik az ünnep megtervezése, a feladatok meghatározása, kiosztása, majd a záró játék.

Miután elemeztük a falujáték egységeit, vizsgáljuk meg a módszer alkalmazását befolyásoló tényezőket. Ezek a következők:

- az iskola típusa: általános, szakközépiskola, gimnázium, illetve tanfolyam
- a tanulók életkora: gyermek, serdülő, ifjú
- a tanulók tudásszintje: középhaladó, haladó
- az osztály jellege: rajztagozat, irodalmi fakultáció, speciális nyelvi csoport stb.

Mivel idegennyelv tanításáról van szó, ezért a kezdőknél nagyon nehéz alkalmazni ezt a módszert az iskolai oktatásban.

A szimulációs játéknak – időtartamát tekintve – két változata lehetséges: a rövidített, *extenzív* kb. 10-20 órát igényel, míg az *intenzív* változat kb. 50-60 órában dolgozható fel. Az alkalmazás függ a rendelkezésre álló órakerettől (iskolai óra, fakultáció, tehetséggondozó szakkör stb.), továbbá a csoport hozzáállásától, kedvétől.

Megfigyelhetjük, hogy a játék során a tanulócsoporthoz különböző változások következhetnek be (tanuló, tanár, csoport). Ezt a folyamatot (szemiotikailag) három szinten értelmezhetjük.

### A) Nyelvi szint

A tanulók hozzászoknak ahhoz, hogy különböző helyzetekben képesek kommunikálni. A valóságot reprodukálva, funkcionálisan alkalmazzák a nyelvet. Gátlásuk a beszédben csökken, motiváltságuk nő, eredményeik kézzelfoghatóak lesznek. (A nyelviileg gyengébb tanuló is kaphat testhez álló szerepet: ő lesz a külföldi, aki most tanulja a nyelvet. Így természetesnek vesszük, ha hibát ejt, ezáltal a kudarcélmény csökkenthető.)

### B) Pszichológiai szint

A tanulók önismerete nő. Egymás megismerése is. Önbizalmuk növekszik. A szerepjáték során megváltozik a tanár-diák kapcsolat.

### C) A társadalmi kommunikáció szintje

Fejlődik a tanulók civilizációs képe, országismeretük gazdagodik. Ezzel együtt javul a problémamegoldó készségük.

Mindez azonban csak akkor várható el, ha a tanár jól felkészült, s ha a visszahúzódó, ötletszegény, nyelvileg gyenge tanulóknak is tud tapintatosan teret biztosítani.

#### Személyes tapasztalatok a módszer alkalmazása során

Számos szimulációs játékot alkalmaztunk a francia- és az oroszórakon, középiskolás diákokkal, valamint továbbképzéseken kollégákkal, magyar nyelven. Egyszer a gimnázium negyedik osztályában heti három órás csoportban 16 foglalkozáson keresztül „építettük” lakónegyedünket, társasházunkat. Városrészünkét „Laurentville”-nek neveztük, mivel iskolánk Pestlőrincen található. A játék végére minden tanuló megírt egy-egy kis könyvecskét. A diákok a foglalkozások választásakor általában a saját, valós terveiket írták le. Ez talán azzal magyarázható, hogy végzősök lévén már saját pályájukra készültek. A játékot szerették, rövid záró drámajátékokra is sor került (szerelmi történet a társasházban).

Egy nyári továbbképzésen magyar nyelven kollégákkal játszottunk. Érdekes hogy a szerepek napok múlva is éltek. Fontos, hogy a szimulációs játék alkalmazása előtt a tanulók szokják meg a szerepjátékokat, az improvizációkat, bizonyos készségekre tegyenek szert.

A nyelvtanítás szempontjából pontosan meg kell határozni, hogy mekkora szókinccset, milyen nyelvtani anyagot, hogyan tudunk tanítani, illetve gyakoroltatni ezzel a módszerrel.

A játék keretéből – főleg az intenzív változatnál – időnként kiléphetünk, de úgy, hogy a játék menetét, lendületét ne törjük meg.

(A legnehezebb rész a szerepek választása, illetve a befejező drámajáték. Vigyázni kell, ne laposodjon el a játék!)

#### Javaslat:

Ajánlom az ilyen típusú dramatikus játékokat pedagógus kollégáimnak, különösképpen az idegennyelv szakosoknak.

Előrelépést jelentene, ha a Drámapedagógiai Társaságnak lenne (megalakulna) idegennyelvi részlege. A középiskolai tanárok szekciójához is tartozhatna.

## ...”korbáccsal kell e ferdeség terjesztőit a szentélyből kiűzni!”

Egy vélemény 1888-ból – közreadja Móka János

Úgy tűnik a világ már csak olyan, hogy amikor az ember teljesen nyugodt, biztos a dolgában, akkor jönnek vele szembe a legkeményebb ellenfelei. No, nem ezen mű szerzőjére gondolok, aki 108 évvel ezelőtt jelentette meg írását a Csurgón szerkesztett Iskolai Szemlében, hanem azokra, akik ma is legszívesebben kitalálnak iskolájukból a színházi nevelést és a drámapedagógiát. Érvek között sok itt olvashatókhoz hasonlókat fedezhetünk fel, csak a hangszerelés más. Sokan a drámapedagógiát köznevelésünk deviánsan liberális módszerének tartják, amelyből hiányzik a teljeítmény, s anyagilag pedig maga a csőd.

Nem kívánok a szerzővel vitatkozni – nem is lenne illő –, vitatkozott hozzá hasonlókkal 230 éve Comenius a Schola Ludus előszavában és a Pansophikus iskola 88. pontjában, Csokonai pedig éppen Csurgón ütközött meg velük 100 évvel előbb, sajnos vesztesen. Csak dokumentálni szeretném, hogy volt már akkor is iskolai színjátszás, iskolai drámával nevelés hazánkban, hiszen volt mi felett pálcát törniük a tanférfiaknak.

**Tanulság:** Nem kell csüggedni kedves kollégák, akik kint a „fronton lüdtök”, a szeretetről, a humánról és a gyermekközpontúságról is csak úgy lehet beszélni, ha az ellenkezőjét is megmutatjuk.

*Az írás az ISKOLAI SZEMLE című nevelés-oktatásügyi közlönyben (a „Somogy megyei tanító-egylet”, a „Csurgói járási népnevelési-egylet” és a „Somogyvármegyei kir. tanfelügyelőség” rendes közlönye) jelent meg Csurgón, 1888. február 25-én (VIII. évfolyam, 4. szám); 49-50. old.*

## Iskolai dráma,

azaz gyermekek, mint színművészek: régi divat új kiadásban. Egy ideig napi rendre tért felte a világ; első tudatos mivelői se vették azt a hasznát, melyet tőle reménylettek; s íme a kísértő megjelen! Egyiknek tetszik a maszk, dicséri; másik kerülgeti-kerülgeti s aggodalmát fejezi ki az álarcz alá rejtőző tisztos volta iránt.

„A tanárok hallgatnak, sőt sok helyen fokozzák ezt a hibát, szindarabot játszva a gyermekekkel... s híres professorok írnak darabot az ifjuság számára:” – így kiált fel az Egyetértés! A hallgatás oka – szerintem – az, hogy a legtöbb tanfőúr úgy gondolkozik: a feledés tengerébe merül e dolog csakhamar magától is; a gyermek-szindarabok dicsőségének virágai pillanatig élő „kévészvirág”-ok, kár ezekkel foglalkozni! S ez igaz is úgy első tekintetre; de eredményeiben vizsgálva, rájövünk, hogy a pillanatnyi hatásban sok veszedelmes csirák rejlenek különféle rossz indulatok, rossz szokások, megannyi dudvák csirái. S csakugyan veszedelmet láthatunk benne, főképp akkor, mikor azok kultiválják, a kiknek üldözni kellene: a paedagogusok!

Vigyük csak ez ügyet a paedagogia ítélőszéke elé, aligha azt nem halljuk a „drámásdi játék”-ra: „Távozz tőlem Sátán!”

A nevelés alphája ellen való vétség kiragadni akarni a gyermeket tehetségei fejlődésének természetes utjából: megrabolni idejét, zavarni képzeletének világát, téves irányba terelni gondolkodás módját, megvesztegetni főképp érzelmeit!

Sem a gyermek- sem az ifjúkor nem arra való, hogy mesterkéltséggel „comédiá”-t üzzünk vele; egyiket megfosztjuk ártatlan vigágától, zavartalan örömeitől, a másikat szükséges komolyságától. A gyermeknek ott van a maga képzelete által alkotott különféle játék.

Egy kör a porban neki megerősített vár, néhány darabka fa egész sereg, földből gyúr golyókat, ezek útegek: majd vadász, pásztorkodik, s Isten tudja számát: mennyi mindent kitalál, tesz, vesz! Kár ezt az arany szabadságot megzavarni kontár művészettel, gátolni cselekvésében az ébredő lelket! S nincs-e meg a gyermekkor minden mozzanatán a gyermeknek a maga játéka anélkül, hogy csinálni kellene, s van-e annak nagyobb ünnepe annál, ha szabadon üzheti játékait?! Volt alkalmam több, kevesebb gyermekkel együtt lenni; soh'se tapasztaltam, hogy unták volna magukat, hogy ne találtak volna hasznos szórakozást új meg új játékban! Álljunk csak igazán közéljük, észleljük őket, tanulhatunk sokat; azt mindenesetre, hogy ne csináljunk nekik „szinjáték”-ot!

S az ifju, különösen a serdülő leány adja meg az árát a léha szórakozásnak. Közel van hozzá az az idő, mely komoly munkát követel tőle, erre kell készülnie. természetében van még ugyanis a könnyelműség, ez ellen kell küzdenünk; s a helyett, hogy ez tennők, alkalmat adunk neki minél többször oly dolgokkal foglalkozni, a melyek a könnyelműséget nevelik. Hát nincs az ifjunak elég s hasznosabb tere magát minden tekintetben hasznosan elfoglalni, erőit edzeni, ügyességeit gyarapítani; a művészet ezen ágához kell fordulni a nevelőnek, mely úgy subjective mint objective fejlett értelmet, megizmosodott érzelmi világot, megállapodott jellemet követel?! Ezek nélkül – az a meggyőződés él bennem – színészi szereplés a legnagyobb léhaság, alkalom a könnyelműségre, az ifju idejének haszontalan tékozlása.

„A gyermek még nem tud alakítani, azaz nem tudja magát a költő érzelmi világába belegendolni s játékaival azokat hiven tomácsolni. Nagyhangzású szavak elmondására, érzelmek negélyezésére meglehet a gyermeket tanítani, ámde nagyobb tiszteletet érdemel a gyermek, mintsem hogy ilyen czéltalan experimentumokra felhasználni lehetne. A gyermek színházak barátai talán azt fogják mondani, hogy ők a színházzal, a komédiázással nem is akarnak nevelői hatást gyakorolni, hanem csak mulattatni. Rosszul ismerik azok a gyermek természetét a kik így akarják mulattatni. Sőt a gyermek ilyenkor épen nyomást érez kedélyén, mely a jókedv fejlődését gátolja. Vallják be az öregek, hogy ők akarnak mulatni, mikor a szegény gyermek mint marionett hánykolódik a színpadon és fecseg mint a kajdács. Vallják be a szülék, hogy hiuságuknak hizeleg, ha gyermekük éretlen produkcióit megtapsolják. Még azt se hozzák felmentségül, hogy a gyermek a színpadon értelmes beszédhez, illő magatartáshoz szokik. Vannak ezen czélok elérésére hathatósabb eszközeink: Ugy a magyar, mint a világ irodalom remekírói, nem irtak gyermekek számára szindarabot. Erre csak alsóbbrendű tehetségek vállalkoznak. Azért azok is csalatkoznak, kik a gyermekszínházat a széptan előcsarnokának tartják. Inkább a hiuság, a tetszvágy iskolája az.

Azért el a gyermek színházakkal! Tiszteljük a gyermeket és ne alacsonyítsuk játékszerré.” (Paed. Encyclop. L. K.)

Felfogásunknak, nézetünknek megfelelőbb záradékot – az idéztnél – maguk sem tudtunk volna alkotni. Idéztünk. Hadd végezze be más azt a mit mi megkezdtünk. Hátha így nagyobb hatása lesz a veszedelmes gyermekprodukciókkal felhagynak. Ha ez se használ: korbáccsal kell a ferdeség terjesztőit a szentélyből kiűzni!

## Öt szerző keres egy szerkesztőt

(az ADD TOVÁBB! című drámajáték-gyűjtemény új kiadása elé)

Előd Nóra

A veszprémi Candy Kiadó értesített, hogy kifogyóban van az ADD TOVÁBB! 1994-ben 1500 példányban megjelent első kiadása, és felkért a második kiadás előkészítésére. Ennek a lehetőségnek több okból örültem. Egyrészt ez azt jelzi, hogy azok, akiknek e könyvecske szól, rátaláltak és hasznosnak ítélték, és ha a kiadó második megjelentetésre vállalkozik, akkor – remélhetőleg nem minden alap nélkül – további megrendelőkre számít. Másrészt ezzel lehetőség nyílik némi módosításra a visszajelzéseknek megfelelően. Végül pedig alkalmat adott erre az írásra, amelyben a kiadvány keletkezési körülményeinek (szubjektív mozzanatoktól sem mentes) felidézésével egyúttal azt próbálom megindokolni, miért lett a kötet olyan, amilyen, s miért nem lehet *alapvető* változtatásokra számítani az új kiadásban sem. Ehhez azonban engedjék meg egy kis kitekintés a magyar drámapedagógia történetére.

1992-ben, amikor a gyűjtemény készült, Magyarországon a drámapedagógiának alig-alig volt irodalma, és egyáltalán nem volt – mint ahogy ma sincs – tisztázott egységes szóhasználata. Még éppen csak hogy halottunk az Angliában gyakorlattá vált tanítási drámáról. Az első hírhozó, David Davis mindössze két és fél napos – Tornyai Magda egyéni kezdeményezésének köszönhető – „beavatója” (Szentesi drámatábor, 1990 nyara) csak a „jé, de érdekes, jó volna erről többet tudni” rácsodálkozáshoz volt elég. (Maglehetősen rossz érzéssel emlékszem arra, hogy az új megközelítés olyannyira szokatlan, az akkor már mintegy tizenöt éves magyar gyakorlattól annyira elütőnek tűnt, hogy nem is talált egyértelmű megértésre). Ebben az időben a Magyar Drámapedagógiai Társaság három szekcióban működött az aktív drámapedagógusok már akkor sem maroknyi csapatát: volt Oktatási (tantervi anyagban, tanórán alkalmazható dramatikus formák), Nevelési (osztályfőnöki, illetve tanórán kívüli – szakköri, napközis stb. – dramatikus tevékenység) és Színjátszó Szekció (főként vagy kizárólag a gyermekszínháztársaságban érdekeltek). Az 1992-es tavaszi közgyűlésen merült föl, hogy az eddigi eredmények és tapasztalatok összegzésére és közkinccsé tehető formába öntésére (tantervi javaslat, tanmenetekbe való beépítés) egy tábor lenne a legalkalmasabb, hasonló a korábbi szépeplékű és termékeny nyári drámapedagógiai táborokhoz (Corvin tér, Zichy kastély). Egy lelkes kolléganőnk, Juhász Magda fölajánlotta tábor céljára vidéki otthonát, ahol valamennyien elférhetünk. Megindult a jelentkezés: 16 név gyűlt össze. Néhányan a tábor kezdetéig lemondták a részvételt; néhányan egyszerűen nem jöttek el – augusztusban mindössze öten állítottunk be a gyönyörű, romantikus Gerjenpusztára. Mi legyen? Nyaraljunk egy pár napot és dolgozunkvégezetlen térjünk haza? Vagy próbáljuk meg öten megvalósítani az eredeti elgondolást: megírni néhány tantárgy tanmenetéhez a dramatikus játék tematikát? Csakhogy ehhez az összegyűlt társaság túlságosan heterogén volt. (Ez az eredője az ADD TOVÁBB! egyenlenségeinek.) A háziasszony, Juhász Magda tanítónő, ezenkívül (vagy belül) sajátos területe a vizuális kultúra és manuális tevékenység. D. Kósa Vilma általános iskolai tanár, de ért a legkisebbekhez is, amellet egyik legjobb szakértője a gyermekverseknek és népi gyermekjátékoknak. Jómagam, aki hajdan a diákszínháztársaságban kezdtem, majd jókora kihagyással a drámapedagógiához tértem vissza, a nyelvi (idegen nyelvi és anyanyelvi) kommunikáció dramatikus formákban történő fejlesztésében számítottam szakértőnek, és felsőoktatási, illetve tudományos (nyelvészet) tevékenységem folytán valamiféle teoretikus hírébe kerültem, így hát a megrendelő – a szerzőkkel egyetértésben – engem kért meg a kiadvány megszerkesztésére. Szücsné Pintér Rozália (jelenleg a Veszprém Megyei Gyermekszínház és Drámapedagógiai Egyesület elnöke) tanítónő, nagy tapasztalatokkal rendelkező „régimotoros” dramatikus formák alkalmazásában és a gyermekszínháztársaságban egyaránt; a kötet létrejöttének egyik bábja. Kovács Andrásné Rozika (ha egyáltalán be kell őt mutatni) magyartanár; egyike a legreggibbi, legszélesebb körű gyakorlattal rendelkező drámapedagógusoknak. A kisiskolásoktól a felnőttekig minden korosztállyal dolgozott; a színháztársaság mellett a dramatikus tevékenység nevelési oldala foglalkoztatja leginkább. A KOMPLEX JÁTÉKOK címen közölt játékleírások az ő sajátos játékmódjába betekintést nyújtó szakköri foglalkozások. Műfaji megnevezésük mai tudásunk fényében azért tűnik problematikusnak, mert a tanítási dráma elméletének megismerése óta a „komplex” jelzőt leginkább a *tanítási dráma* kiegészítő

jelzőjeként szoktuk használni, megkülönböztetésül a *dramatikus gyakorlatokból mozaikszerűen szerkesztett drámafoglalkozásoktól*.

Amikor azonban az ADD TOVÁBB! született,

- még nem ismertük a *komplex tanítási dráma* elméletét/szakirodalmát – amelyből pl. a dramatikus gyakorlatokat/dramatikus játékot/tanítási drámát megkülönböztető terminológiát elsajátíthattuk volna, – arról nem is beszélve, hogy ennek általános elméletként/terminológiaként való elfogadásában ma sem egységes a magyar drámapedagógus társadalom;
- gyakorlatunk Mezei Évától, Gabnai Katalintól, Debreczeni Tibortól és másoktól megismert dramatikus eljárások/technikák alkalmazásán túl David Davis 1991-es főtí kurzusával bővült (26 résztvevő), amelyhez azonban nem kapcsolódott egységes elmélet és terminológia;
- egybehangzó vélemények szerint (és ezt későbbi tapasztalatok igazolták) égető hiány volt olyan kiadvány(ok)ban, amelyek a megszokott tanítási módhoz és attitűdhöz képest hatékonyabb, emberszabásúbb (gyermekszabásúbb) eljárásokra nyitott pedagógusok figyelmét a dramatikus tevékenységformákra irányíthatták, és ehhez legalább kezdő lépésként használható anyagot nyújthattak. A táborozó „ötök” (akik egyébként sem korábban, sem később ebben az összetételben nem dolgoztak együtt!) tehát úgy döntöttek, hogy megpróbálják kamatoztatni az együttlétet: létrehozni valamit, ami bizonyára nem lesz nagy mű, nem lesz hibátlan, de hasznos lehet, ha sikerül olyan területet találnunk, amelyben mindnyájunknak van tapasztalata és mondanivalója. Így született a kifejezetten első osztályosoknak szóló drámajátékgyűjtemény ötlete. (Az, hogy az első kiadásra az „5-6 éveseknek” kitétel került, a kiadó bűne, magunk is meglepődünk és bosszankodunk rajta).

A kötet gyors tető alá hozását még egy körülmény motiválta, meglehetősen kapkodást idézve elő. Kiderült, hogy ha záros határidőn belül elkészül, a veszprémi egyetem pedagógiai tanszéke még az adott évben – pályázati pénzből – meg tudja jelentetni. Nem volt mese: a könyvnek az év végéig nyomdakész állapotba kellett kerülnie. Öt szerzővel, akik az ország négy különböző pontján élnek, és mindössze egyheti együttlétre van lehetőségük. Öt szerzővel, akiknek gondolkodásmódjánál, a drámajáték elméletéhez/gyakorlatához való viszonyánál csak fogalmazásmódja – hangsúlyaik, nyelvi stílusuk – különbözöbbs. Amikor a szerkesztés munkáját elvállaltam, pontosan tudtam, hogy a gyűjtemény mindezen körülményeknél fogva eleve nem lehet optimális. Úgy véltem, feladatom a játékok csoportosítása, a leírások lehetőség szerinti egységesítése; a szerzőtársak egyéni hozzájárulásának tiszteletét azonban alapvető kötelességemnek éreztem, és munkájuk negligálására – a beadott anyag számottevő megrostálására – nem éreztem felhatalmazva magam. Ugyanakkor hittem, hogy az elkészülő könyv így is hasznos és hézagpótló lehet, s ezért vállalni kell a sajátos körülményekből adódó következményeket: a többletmunkát és az esetleges elmarasztalást. (Amire nincs mentség: a *hibátlanul* leadott kézirat korrektúrájának átfésüléséről az idő sürgetése miatt lemondtam, s így történhetett, aminek nem lett volna szabad megtörténnie, s amire magam is igen kényes szoktam lenni: a kiadvány helyesírási hibáktól hemzsegetve került a használók kezébe.)

Ültünk tehát a 38 fokos melegben, ki a viszonylag hűvös konyhában, ki (én) inkább a parkban, a fatönkre helyezett írógép előtt: az írógép ugyanis nekem járt, aki a bevezetést szültem, hogy a szerzőgárda, mielőtt szétoszlaná, megvitathassa és jóváhagyhassa a szöveget. A búcsúzásakor a megjelenéskor kb. másfél-szer több játék/játékváltozat volt a kezemben, az egy-kétmondatos vázlattól a lírai/epikus leírásig, a pedagógiai tapasztalatokra is utaló, átgondolt magfogalmazásoktól az ömlesztett ötletáradatig, a legkülönbözőbb változatokban. Innen kezdve rám, a postára és a szerzőtársak „operativitására” volt bízva minden. A kéziratot időben leadtuk. Hogy ezek után miért kellett a megjelenésre *két évet* várni – ne tőlem kérdezzétek! De nyilvánvaló, hogy ezalatt a két év alatt az anyag sokat avult. Mindazonáltal most, amikor – átdolgozandó – ismét kézbe vettem, úgy találtam, hogy a feladatnak, amit felvállalt, lényegében ma is megfelel: a drámajátékvezetői képesítéssel *nem rendelkező* pedagógusokat talán új tájakra irányítja, s éppen „vegyesbolt”-jellegénél fogva azt sugalmazza, hogy ez egy keresztmetszet-féle: „nézzétek mennyi felé kínál elindulást – keressétek tovább a lehetőségeket ebben az irányban!” S ehhez alapfokú eszköztárat ad kézbe.

Ami az elméleti-módszertani bevezetést illeti:

1. Örülök, ha a pedagógusok kedvet kapnak a kétségtelenül többletterheket jelentő dramatikus tevékenységformákhoz, és nem szeretném elijeszteni őket – például egy későbbi tanfolyamtól – a *gyakorlati munkájukhoz* feltétlenül szükségeset meghaladó fejtegetésekkel.
2. Bizonyos elméleti kérdések tisztázásáig és egy magyar nyelvű szóhasználat általános elfogadásáig nem szándékozom a boltoni terminológiát doktriner módon, megkötések nélkül, általánosan alkalmazandónak tekinteni, fenntartva bárki jogát különvéleményre, további elméleti vizsgálódásokra és eltérő – akár vitatható – konklúziókra. Ennek megfelelően a *drámajáték* szót – amelyet egyébként az angol drámaelmélet

magyarítása *nem sajátított ki* semmilyen partikuláris kategóriára – továbbra is alkalmazom, gyűjtőfogalomként valamennyi, dramatikus elemet tartalmazó munkaformára, annál is inkább, minthogy a sajátosan iskolára utaló szóhasználatot (óra, gyakorlat) elvből kerülöm; helyettük következetesen „foglalkozást” és „játékot” – *drámajátékot* mondom.

3. Az átdolgozást továbbra is korlátok közé szorítják a terjedelmi megfontolások. Egy előszó nem helyettesíthet egy tanfolyamot, de még egy módszertani tanulmányt sem. (A tartalomjegyzéket az új kiadásban természetesen pótoljuk.)

Lengyel Zsuzsának a DPM 9. számában megjelent bírálatára csupán egyetlen gondolattal szeretnék reagálni. A bírálat hiányolja a drámajáték-vezető személyisége iránti elvárások kifejtését. Ezek közül az egyik legfontosabbnak a *megengedő* hozzáállást tartom, mely a kategorikus kijelentésekkel szemben a *feltételes módot*, az egyetértést vagy tiltakozást lehetővé tevő *kérdő mondatot*, illetve a vélemények pluralitását deklaráló „szerintem”, „úgy gondolom” megfogalmazást részesíti előnyben. Lengyel Zsuzsa bírálatának egész második fele kijelentésekből áll\*, amelyeket a kötet szerzői – drámapedagógusi gyakorlatuk-tapasztalatuk birtokában – egész egyszerűen nem fogadnak el. Ilyenek a foglalkozások időtartamára, a játékszabályok életkori inadekvátságára (?!), illetve az utánzó játékokkal való szembeállítására, a vakjátékok alkalmazására (már az óvodában is nagy nevelési haszonnal alkalmazzák!), a játékleírások, illetve utalások hiányos voltára (a drámajáték olyan, mint a népköltészet: számtalan változatban, címmel, formában terjed, „teljesség” nemigen kérhető számon rajta) vonatkozó állítások. A visszajelzéseket, bírálatokat – Lengyel Zsuzsáét is – az új kiadásban természetesen köszönettel hasznosítjuk.

**\* Az említett kritika második része** (az inkriminált írás teljes változata a DPM 9. számának 35-36. oldalán olvasható):  
...Kötetükben az egyes játékokat kategóriákba sorolják. Előrebocsájtják, hogy a „kategóriába sorolás igen viszonylagos és esetleges”, semmi esetre sem jelenti, hogy az egyes játékok csak a megjelölt célra volnának alkalmasak, csoportosításukat „gyakorlati megfontolások diktálták”. Magával a csoportosítási szándékkal és a megvalósítással sincs semmi baj, ám jó lett volna ha az olvasó (felhasználó) útbaigazítást, ismertetőt, módszertani ajánlást kap a különböző játékcsoportokról. (Problémát jelenthet, hogy a játékokat kizárólag úgy lehet megtalálni, ha megjegyeztük, a szerzők hova osztották be őket. A játékok elnevezésük szerint nincsenek betűrendbe szedve.)

A bevezető a továbbiakban módszertani tanácsokkal, jó ötletekkel szolgál: például „teremtsünk a játékok köré mindig mesehelyzetet, a megszólalásokat jelezzük mesepálcával, legyen egy kincsesládánk, amelyben a játékokhoz szükséges kellékek vannak” stb.

Majd a hol? hányan? mikor? mennyit? kérdése következik. A hol? és a hányan? kérdésre a választ játéka válogatja. (Általánosan adható jó tanács talán csak annyi: lehetőleg teremben és ne közönség előtt.) A mikor? és mennyit? kérdéseknek az eldöntése a csoporttól függ. A szerzők 50-60 percet(!) javasolnak, Gabnai Katalin viszont heti 3 x 30 percet, illetve 1-1,5 órát ajánl (Gabnai: Drámajátékok 171. old.).

A bevezető legnagyobb hiányosságának azt tartom, hogy nem szól a játékvezető személyével kapcsolatos elvárásokról: „Rendelkezzen emberismerettel, empátiás („beleérző”) és improvizációs (rögtönző) képességekkel, nem utolsósorban társai iránti felelősségtudattal. Külön követelmény, hogy a vezető számára jelentsenek személyes élményanyagot a játékok, játszóként is ismerje azokat, ne csak vezetőként” (Kaposi: Játékkönyv 7. old.); „Nem lehet indoklás nélküli visszautasítás, nem maradhat megválaszolatlan kérdés. A legfontosabb vezetői tulajdonság talán a jó megfigyelés, a kérdezni tudás, a rugalmasság és a következetesség.” (Gabnai im. 137. old.)

Az „Add tovább!” című kötet – a komplex drámajáték órákat is beleszámítva – mintegy 113 sorszámozott játékot tartalmaz. Ezek legtöbbször szabályjáték, noha ennek a korosztálynak a szabálytudata még nem egészen kialakult. A szabályjátékok ugyan fejlesztik a szabálytudatot, de túlzott alkalmazásuk nem javasolt.

E korosztály játékaik leginkább az utánzó játékok. Ezek tekintetében azonban a gyűjtemény nem teljes (lásd Gabnai Katalin már idézett Drámajátékok c. könyvéből 29., 32-34., 36., 44., 49., 56., 72., 77., 92. old.).

A népi játékoknak külön fejezetet szentelnek a szerzők.

A játékok között jócskán akad olyan, amely nem 6-7 éveseknek való (a fokozottan sérülésveszélyesek – pl.: vakjátékok –, a már bizonyos gyakorlatot feltételezők, 8., 9., 34., 35., 51., stb.). Néhány játék leírása hiányos (3., 26., 46., 96., 99., 100., 102., 104.).

A drámajátékok ismertetésének legvégén találhatjuk Kovács Andrásné komplex drámajáték foglalkozásait. A szerzők bevezetőjükben ígéretet tettek arra, hogy a kötet végén majd talál az olvasó játékprogram-mintát. Ezek az ún. „komplex drámajáték” foglalkozások azonban nem a kötet játékeit egymásra fűző vázlatok, így tehát nem is adhatnak arra mintát, hogyan lehet gyakorlatokból egy eltervezett pedagógiai cél szerint foglalkozást összeállítani. Véleményem szerint a minták „komplexitása” is megkérdőjelezhető...

A gyűjtemény függelékében vers- és meseajánlásokat olvashatunk, amelyeket játékos megjelenítésre ajánlanak a szerzők, végül „beszélő nevek” zárják a sort.

Alaposan át kéne fésülni a gyűjtemény szövegét, mert az olvasó igen sok – néhol durva – helyesírási hibába ütközik. Jó lenne ezeket száműzni minél hamarabb.

Én az „Add tovább!” című könyvet ezekkel a megjegyzéseimmel együtt adom tovább...

# A színek és a festő

Buga Emőke

**Csoport:** kisiskolások, 12-15 gyerek egy csoportban

**Fókusz:** közösség és vezetőjének viszonya

**Részfókusz:** szín-szimbolika

## A) „Előkészítés”

### Képelemzés

**Kellékek:** négy-öt olyan, akár a tanár által készített „festmény” (hangulatkép), amely absztrakt módon, mindenféle tárgyi ábrázolás nélkül, pusztán a színek használata segítségével fejez ki érzéseket, gondolatokat, kelt valamiféle hangulatot (sok világoskék, kevés szürke, fehér – tél, hideg,...).

A drámatanár egy „képzeletbeli” kiállításra viszi el a gyerekeket: a csoport megnézi a tanár által bevitt képeket, egyenként meg is beszéljük őket.

A gyerekek és a tanár körben ülnek a földön, a tanár felmutatja a képeket, miközben kérdéseket tesz fel a gyerekeknek: Milyen ez a kép? Tetszik nektek? Hideg inkább, vagy meleg? Szomorú vagy vidám? Nyugodt vagy mozgalmas? Mi jut eszetekbe róla?

(Erre a képelemzésre lehetőleg „egynemű”, könnyen elemezhető képeket használjunk – hideg, meleg, vidám durva, szomorú,...)

### Közös festmény

**Kellékek:** egy nagy ív csomagolópapír, festékek (lehetőség szerint tempera, de a vízfesték is megteszi – ez esetben azonban gondoskodnunk kell némi vízről a hígításhoz, mindenképpen papírtörölközőkről, hogy elkerüljük az egészen nagy maszatolást).

Tegyük teljessé ezt a kiállítást egy *általunk készített* képpel!

A gyerekek és a tanár is közösen dolgoznak a nagy papíron, a tanárnak így valamennyire lehetősége van segíteni a bizonytalanabb gyerekeket, illetve irányítani őket, hogy valóban közös képet fessenek, ha esetleg inkább mindenki a papír egy-egy külön sarkára kezdene el festegetni. (De végül is ez sem baj...) Ecsetre nincs szükség, a gyerekek *kézzel*, az ujjakkal dolgoznak...

Miután elkészült a közös kép, a „festők” körbeülnek a művet, és az előző képekhez hasonlóan megbeszéljük: annyival bővítve talán, hogy mindenkinek lehetősége van az általa festett részleteket külön is bemutatni (miért azt és úgy festette – egyéni szándék, és milyen a nagy közös kép).

## B) Kontextusépítés

**Kellékek:** a FESTŐ tárgyai

**Tanári narráció:** A kiállításon látott képek egy barátja, a FESTŐ képei. Fura ember, magányosan lakik egy ház legtetején, ez az ő sapkája, ez a sálja, ez pedig a pipája...

Olyan csodálatos palettája van, amelyen a színek megelevenednek, és maguk festik a képeket, a festőnek csak annyi dolga van, hogy megtervezze a képét és kiválassza a színeket, amelyek egy képre kerülnek.

**Jelmezöltés:** A tanár a festő tárgyainak segítségével a FESTŐVÉ válik.

### 1.

**Szerepek:** Itt a most még üres paletta, rakjuk fel rá a SZÍNEKET!

**Kellékek:** egy „paletta” (paletta formára vágott csomagolópapír), festékek

Minden gyerek választ magának egy SZÍNT, megjelöli a palettán a helyét, majd miután ez készen van, arra kérjük a SZÍNEKET, hogy egy tabló formájában is jelenítsék meg a palettát (mindenki *szoborként* az általa választott SZÍNT!), s miután elkészült ez a tabló, pár szóval sorban be is mutatkozhatnak.

### 2.

**Tanári narráció:** A FESTŐ elszunyókál, ezt kihasználják a SZÍNEK, ki-ki a barátaival gyorsan fest egy-egy közös képet (hideg SZÍNEK – meleg SZÍNEK): arra kérjük a gyerekeket, hogy mint SZÍNEK, alakítsanak két csoportot, és készítsenek egy-egy olyan képet, ami közösen jellemzi őket, az ő kapcsolatukat.

Miután elkészültek a gyerekek, mindegyik csoport bemutatja a többieknek az általuk festett képet (esetleg ezt is megjeleníthetjük tabló formájában, megszólaltatással; ha ehhez éppen nem lenne kedvük a játszóknak, akkor mesélhetnek is a képükről).

### 3.

Felébred a festő és most dolgozni kezd. Úgy döntött, hogy ma két képet fest – (a tanár, festőként, megbontja a maguktól kialakult csoportokat, olyan képet készít elő, amelyben ő válogatja össze – önkényesen – a SZÍNEKET, az együttlévő gyerekeket). Milyen lesz ez a két kép? Ha a gyerekek nagyon bizonytalanok, a tanár segítheti őket azzal, hogy előre megadja nekik a képek címét, azonban előfordulhat, hogy ez szükséges-telen...)

Miután ezek a képek is elkészültek, a tanár arra kéri a gyerekeket, hogy először ismét a képet mutassák meg, majd tabló formájában jelenítsék meg azt, illetve beszéljenek róla (attól függően, hogy melyik formában doгоznak szívesebben).

### 4.

**Közös megbeszélés:** Van-e különbség az önállóan festett képek, és a festő által irányított képek között? Miért mások? Melyiket volt jobb/könnyebb csinálni? Melyik volt érdekesebb?...

## C) „Bonyodalom”

**Tanári narráció:** Egyik reggel nagyon szomorúan ébredt a festő. Annyira sötéten látta a világot, mint még soha. Csak egy képet akart aznap csinálni, egy nagyon szomorút. A vidám, meleg SZÍNEKRE egész nap rá sem bírt nézni.

A tanár megkéri a gyerekeket, hogy gyűljenek össze azok a SZÍNEK, akik úgy érzik, hogy részt kell venniük az aznapi képben. Ezalatt a többieket készítsenek elő egy rövid jelenetet arról, hogyan töltik el napjukat a mellőzött, munka nélkül maradt SZÍNEK. A másik csoportnak, akik a szomorú képet festik, az a feladata, hogy készítsenek jelenetet arról, miként, milyen hangulatban folyt a munkájuk.

A jelenetek után rövid megbeszélés: Melyik csoport hogyan érezte magát? Elégedettek voltak-e, nem hiányoztak-e társaik, jó hangulatban telt-e a napjuk?

**Tanári narráció:** A festő napról napra szomorúbb lett. Telt-múlt az idő, míg egyszer úgy döntött, hogy kidobja a feleslegessé vált SZÍNEKET. A SZÍNEK úgy érezték tenniük kell valamit. Gondolkoztak, mivel téríthetnék jobb belátásra a festőt, és azt találták ki, hogy felidéznek neki a régi vidám képeket és a vidám napokat. Egy *előadást* rendeztek a számára, amelyben életre keltettek néhány régi festményt...

Milyen pillanatokot, milyen képeket választhattak?

A SZÍNEK gyűlése: ki kell választaniuk, hogy mit fognak megjeleníteni a „színházban”.

Az *előadás* zárhatja a foglalkozást...

\*\*\*

## A DPM következő számának tartalmából:

- **A rút kiskacsa története** – két változatban (óvodásoknak készült drámaórák)
- **Ajkai tudósítás** – beszámoló az V. Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó döntőjéről
- **Vélemények az előzsűrizésről** – a zsűri is szót kap
- IDEA – HUDEA
- Az Oktatási Bizottság munkájáról...
- **INDULÓ SOROZATAINK:**
  - ⇒ Drámapedagógiai műhelyek
  - ⇒ Mit tanítanak az egyes főiskolák *drámapedagógia* címszó alatt? (riportok hallgatókkal, tanárokkal)
- **Az Egyesült Államokban működő Creative Arts Team bemutatása**
- Közgyűlési előzetes

## Tanfolyami vizsgákról jelentjük...

Jelölések: *mf.* – megfelelt; *km.* – kiválóan megfelelt  
*kf.* – középfokú; *ff.* – felsőfokú

### Tiszaújváros

**Tanfolyamvezető: Előd Nóra**

**A vizsga ideje: 1995. június 22.**

Bogdán Magdolna *mf. ff.*

Dózsa Gyuláné *mf. ff.*

Gályásné Papp Zsuzsa *mf. ff.*

Hegyi Takács Éva *mf. ff.*

Jászay Lászlóné *mf. ff.*

Kissné Török Irén *mf. ff.*

Kocsisné Vízy Margit *mf. ff.*

Lévainé Toldi Edit *mf. ff.*

Mayerné Boros Mária *mf. ff.*

**Prókai Istvánné *km. ff.***

Rázsó Katalin *mf. ff.*

Tógyerné Révész Márta *mf. ff.*

Váradai Józsefné *mf. ff.*

(A tiszaújvárosi vizsgázók jegyzékét a Társaság adminisztrációja nem adta le a DPM szerkesztőjének, így az kimaradt lapunk 9. számából. Köszönjük, hogy a tanfolyam vezetője felhívta erre a figyelmet.)

### Pécsi Harmadik Színház

**Tanfolyamvezető: Kaposi László**

**A vizsga ideje: 1996. április 1.**

Antal Lajos *mf. ff.*

**Buga Emőke *km. kf.***

**Galuska László Pál *km. kf.***

Haas Éva *mf. ff.*

Heil Angéla *mf. ff.*

Kovács Ferencné *mf. ff.*

Mádai Gabriella *mf. ff.*

Mihalicza Simonné *mf. ff.*

Molnár Judit *mf. ff.*

Novacsekne Fejér Klára *mf. ff.*

Papp Zoltán *mf. ff.*

**Rédli Mária *km. ff.***

Somogyi Andrea *mf. ff.*

Somorjai Eszter *mf. kf.*

Vér Antalné *mf. ff.*

**Vass Marianna *km. ff.***

Zalay Szabolcs *mf. ff.*

Zsombori Barbara *mf. kf.*



## Jelentősen csökkent a vizsgáig eljutó tanfolyamok száma!!!

1995. I. félévében 13 alkalommal volt drámapedagógiai vizsga az ország különböző településein.

Ebből időarányosan – lapzártánkhoz viszonyítva, május 20-ig – tavaly 7 tanfolyam jutott el a vizsgáig.

**Ebben az esztendőben 2 tanfolyam ért véget...**

1996. június 30-ig további négy tanfolyam kért vizsgáztatókat. A visszaesés így is rendkívül nagy (*tizenhárom* kurzushoz képest ebben az évben *hat*).

**Intő jel a nagymértékű csökkenés!!!** Az utóbbi években a Társaság nagy eredményei között tudhattuk, hogy sikerült összefognia a drámapedagógiai képzéseket: tananyagot, a vizsgákra vonatkozó követelményrendszert írt elő egyesületünk (amire szükség volt: annyi kóklerség történt már e téren).

Kinél hányan tanultak tavaly? Erről nem, de a *vizsgázók számáról* kaptunk adatokat:

<i>Bácskai Mihály</i>	<i>9 fő (1 tanf.)</i>
<i>Debreczeni Tibor</i>	<i>18 fő (2 tanf.)</i>
<i>Előd Nóra</i>	<i>38 fő (3 tanf.)</i>
<i>Kaposi László</i>	<i>56 fő (4 tanf.)</i>
<i>Kovács Andrásné</i>	<i>16 fő (2 tanf.)</i>
<i>Rudolf Ottóné</i>	<i>12 fő (1 tanf.)</i>
<i>Lázár Péter</i>	<i>8 fő (1 tanf.)</i>

(Az 1996-ban – eddig – befejezett tanfolyamok mindegyikét *Kaposi László* vezette. A bejelentett négy kurzusból háromnak szintén ő a tanára.)

Ha települések szerint vizsgáljuk a helyzetet, akkor a következő képet kapjuk:

### 1995. I. félévében:

Ajka, Szolnok, Gödöllő (kétszer), Kecskemét, Dunaujváros, Szeged, Tiszaújváros mellett Budapest (öt-ször) volt drámajáték-vezetői vizsga színhelye.

**1996-ban a már befejezett, illetve az I. félévre bejelentett kurzusok esetében:**

Pécs, Gödöllő, Szolnok mellett Budapest (háromszor) volt vagy lesz vizsga helyszíne (vidéken kb. a negyedére csökkent a vizsgák száma: jóval nagyobb a visszaesés, mint a fővárosban).

**Jó néhány „bevezető” jellegű vagy „speciális” kurzust szerveztek az országban. Ezekről csak szórványosan kapunk információt – most éppen *Rudolfné Galamb Évától* és *Előd Nórától*...**



### Tanfolyami hírek:

1. „Drámajáték napköziben” címmel ért véget egy 60 órás kurzus az FPT-ben.
2. Pest megyében 60 órás drámapedagógiai alaptanfolyamot szerveztek „A drámapedagógia szemlélete és módszere a magyar és történelem tanításában” címmel
3. Alaptanfolyam: „Ismerkedés a drámapedagógiával” címmel a XII. kerületben.

Mindhárom fenti tanfolyamot *Rudolfné Galamb Éva* vezette volt.



Székesfehérváron május 29-én zárul egy 60 órás drámajáték-vezetői alaptanfolyam (szervező-fenntartó a **Tóvárosi Általános Iskola** által létrehozott „Jövőnkért” Alapítvány; oktató: *Előd Nóra*). Azok számára, akik vizsgát szeretnének tenni, szeptembertől indul a második 60 óra. Az őszi kurzusra jelentkezhetnek mindazok a székesfehérvári és környékbeli pedagógusok, akik legalább 60 órányi alapképzésben már részt vettek, és vizsgát szeretnének tenni. A tanfolyam helye: Tóvárosi Ált. Isk., ideje: minden szerdán 14-től 18 óráig. Érdeklődni, jelentkezni az iskola könyvtárosánál, *Szepes Katalinnál* lehet (22/315-033).

\*

A **tiszaújvárosi drámajáték-vezetői tanfolyam** szeptember végére vizsgát tervez. Ez évi utolsó, háromnapos foglalkozására (június 7-9), illetve szept. 13-15-i összefoglaló-vizsgaelőkészítő foglalkozására szeretettel várja a környékből azokat a pedagógusokat, akik a 120 órás tanfolyamot korábban elvégezték, és a szeptemberi vizsgához csatlakozni kívánnak. Érdeklődni, jelentkezni lehet a tanfolyam szervezőjénél, *Mayerné Boros Máriánál* (49/344-575) vagy vezetőjénél, *Előd Nóránál* (1/203-7477) lehet.

\*

A **Dunaújvárosi Óvodapedagógiai Munkaközösség** drámapedagógiai műhelye márciusban két foglalkozást szervezett. 19-én *Előd Nóra* Bevezetés a drámapedagógiába címmel tartott foglalkozást; 26-án *Mihályné Gruber Ágnes* óvónő mutatott be drámafoglalkozást középsős csoportos óvodásokkal, majd kitűnően vezetett játékfoglalkozásával nyert új híveket a drámapedagógiának.

Mindkét napon örömdetesen nagy volt az érdeklődés: a foglalkozásokon 30-nál több óvónő vett részt. A dunaújvárosi óvodai drámapedagógiai műhely, (melynek lelke-szervezője a munkaközösség vezetője, a Szivárvány óvoda vezetője – ez egyben a műhely bázisóvodája – *Horváth Lászlóné*, szakmai vezetője pedig *Mihályné Gruber Ágnes*) drámajáték-vezetésből vizsgázott, illetve 120 órás tanfolyamot végzett óvónők közreműködésével folyamatosan dolgozik.

Kedves hagyományuk, hogy minden évben színpadi játékkal örvendeztetik meg a kicsiket. Legutóbb a Hétszínvirágból készült színes, jó ritmusú előadásukon játszottak együtt a gyerekek, dadusok, konyhások és óvónők.

Megérdemlik, hogy a drámapedagógia berkeiben számon tartsák őket.

\*

## Drámapedagógiai tanfolyam

**mindazoknak, akiknek nem áll módjukban részt venni egész éven át tartó, rendszeres lekötetést jelentő drámapedagógiai műhelymunkában...**

A Marczibányi Téri Művelődési Központ 120 oktatási órából álló drámapedagógiai kurzust szervez. *Az oktatás időpontja: 1996. június 27-július 6.* (naponta 9-13, 14-18 és 19-21 óra között)

**A tanfolyam vezetője: Kaposi László.** Közreműködnek a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ tagjai.

**A tanfolyam** (a Magyar Drámapedagógiai Társaság előírásai szerinti) **vizsgával zárul július 6-án.**

**Részvételi díj: 13000 Ft/fő**

**Jelentkezés és további információk: Juszcák Zsuzsa, tel.: 2125504; 1022 Bp. Marczibányi tér 5/a.**

\*

**A Marczibányi Téri Művelődési Központ 1996. október 5-én indítja hagyományos**

## DRÁMAPEDAGÓGIAI TANFOLYAMÁT

A 120 oktatási órából álló kurzus foglalkozásaira kéthetente szombaton 10-16 óra között kerül sor.

**A tanfolyam vezetője: Kaposi László.**

**A tanfolyam** (a Magyar Drámapedagógiai Társaság előírásai szerinti) **vizsgával zárul, várhatóan 1997. júniusában.**

**Részvételi díj: 14.000 Ft/fő**

**Jelentkezés és további információk: Juszcák Zsuzsa, tel.: 2125504; 1022 Bp. Marczibányi tér 5/a.**

\*

## DRÁMAPEDAGÓGIA továbbképzést

indít a NAT *tánc–dráma–hagyományörzés–báb* témáihoz **tanítóknak és óvodapedagógusoknak** a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola szeptembertől a Csepeli Gyermekházban és a Kecskeméti Ifjúsági Házban, párhuzamosan.

**Díj:** félévenként 20.000 Ft. A négy féléves (havi egy hétvége), 400 órás képzésre írásban jelentkezhetnek az érdeklődők 1996. május 24-ig, diplomájuk fénymásolatával, szakmai önéletrajzzal, felbélyegzett válaszborítékkal (ZSKTKF, 2072 Zsámbék, Zichy tér 3.)

## DRÁMAPEDAGÓGIA a NAT-hoz igazodóan

Az ELTE BTK és a Magyar Drámapedagógiai Társaság szeptembertől három féléves, 280 órás, egyetemi tanúsítványt adó programot indít középiskolai és általános iskolai **tanároknak**.

**Díj:** félévenként 30.000 Ft

Jelentkezés írásban, 1996. május 24-ig a diploma fénymásolatával, szakmai önéletrajzzal, felbélyegzett válaszbörítéssel a Marczibányi Téri Művelődési Központ címén (1022 Bp. Marczibányi tér 5/a.).

### Tanítási dráma

– **képzés mindazoknak, akik a drámán keresztül tanítani akarnak**

A **Kerekasztal Színházi Nevelési Központ** drámapedagógiai tanfolyamát azoknak ajánlja, akik az osztályteremben, tanórán alkalmazható, nem pedig a gyermekszínjátszó csoportok munkáját szolgáló dramatikus tevékenység elméletével-módszertanával-gyakorlatával kívánnak foglalkozni.

(Ez a kurzus nem tartalmazza a sok helyütt már-már szokássá váló egy-két száz tanórányi „színházi ráadást”, így nem terheli a résztvevők pénztárcáját a tanári-tanítói munkájuk során alig hasznosítható színházelméleti ismeretek megfizetésével.)

**Az oktatás helye:** Gödöllő, Kerekasztal (2100 Gödöllő, Szabadság út 6. telefon: 28/320977)

**Oktatási időpontok:** nyolc hónapon át, havonta egy alkalommal, szombaton 10-18 és vasárnap 9-14 óra között.

A tanfolyam 1996. szeptember 28-án indul.

**Részvételi díj:** 13.500 Ft. (Mindazoknak, akik június 30-ig befizetik a részvételi legalább 50%-át, a szervezők 1.000 Ft kedvezményt adnak.)

**Tanfolyamvezető:** Kaposi László

**Közreműködnek** a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ színész-drámatanárai.

**Vendégtanár:** Szauder Erik



## VEGYEDE-HÍREK

A Veszprém Megyei Gyermekszínjátszó és Drámapedagógiai Egyesület **Komplex gyermekszínjátszó és drámapedagógiai tábort rendez 1996. július 14-21. között Magyarpolányban.**

A táborba 7-14 éves gyerekeket várunk – elsősorban – Veszprém megyéből.

Várjuk még azokat a felnőtt csoportvezetőket is, akik tábori körülmények között kívánják elméleti és gyakorlati ismereteiket fejleszteni a gyermekszínjátszás és drámapedagógia területén, illetve a jövőben az itt megszerzett ismeretekre alapozva kívánnak csoportokat vezetni.

(Felnőttek jelentkezését megynken kívülről is szívesen fogadjuk.)

**A csoportok vezetői:** Sz. Pintér Rozália, Lázár Péter, Németh József

**A tábor várható részvételi díja:** 6.500 Ft

Érdeklődni, jelentkezni lehet a Megyei Közművelődési Intézetben Németh Józsefnél (8200 Veszprém, Komakút tér 3. tel.: 88/429-310).

Várhatóan **augusztus végén jelenik meg** a VEGYED-E? füzetek negyedik kötete, amelyben **OKTÓBER 23.** megünnepléséhez nyújtunk vers- és dokumentumválogatást.

Megrendelhető: VEGYEDE, 8201 Veszprém, Pf. 418.



## Az V. Nagyatádi Drámapedagógiai Nyári Tábor szakmai programja

(1996. június 30 - július 7.)

### A „kezdők” csoportja

Azoknak a kollégáknak ajánljuk, akik most ismerkednek a drámapedagógiával, vagy otthoni környezetükben nincs módjuk a gyakorlására.

Szakmai vezetője *Szücsné Pintér Rozália*, a Veszprém megyei Drámapedagógiai Társaság alapítója, játékoskönyvek, műsorfüzetek szerzője.

Praktikus, az óvodai és iskolai életben használható „fejlesztő játékokat” kínál programjában.

### A „haladók” oktató-dráma csoportja

Vezetője *Előd Nóra*, nyugalmazott főiskolai tanár, a Magyar Drámapedagógiai Társaság Oktatási Bizottságának tagja, szakíró. Az oktató-drámában kínál rendszerező, elmélyült ismereteket a drámapedagógiában

gyakorlottabb kollégáknak. A tábort drámapedagógia előkészítésére és lebonyolítására is szervezi-tervezi, szakirodalom-ismeretet kér, közös foglalkozás-elemzéseket ígér, számít arra, hogy a táborba jelentkezők magukkal hozzák régi jegyzeteiket, óravázlataikat, hogy azokból ő is tanulhasson.

(2.500 Ft vizsgadíjat kell majd a Magyar Drámapedagógiai Társaság számlájára küldeniük a vizsgázóknak.)

### **A „haladók” színjátszó-rendezői csoportja**

Vezetője *Lázár Péter* rendező, aki Montágh Imre tanítványaként adja tovább mestere gyakorlatait. A drámapedagógusok által is használt gyakorlatok alapozó blokkja után a tábor a színjátszás jegyében telik.

**Táborvezetés:** *Pauska Mária, Tolnai Mária*

**Szervező:** *Kovács Géza* (telefon és fax: 82/351-497)

## **Drámapedagógiai tábor Dunavescén**

1996. augusztus 6-13. között *harmadik alkalommal* kerül megrendezésre a „**Drámapedagógia a gyógyítónevelésben**” című tábor a dunavecsei általános iskolában.

Várjuk azoknak a pedagógusoknak a jelentkezését, akik gyógypedagógiai területen dolgoznak.

Számítunk azoknak a kollégáknak a jelentkezésére, akik már részesültek ilyen képzésben, de várjuk a drámapedagógia gyógypedagógiai alkalmazásának legújabb híveit is. Ennek megfelelően **kezdő** és **haladó** csoportot is indítunk.

A kezdő csoport szakmai irányítója *Tolnai Mária*, a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola tanára lesz. A haladó csoport szakmai irányítását *Móka János*, a zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola drámapedagógusa fogja ellátni.

**A tábor egyhetes részvételi költsége** szállással és étkezéssel (napi háromszori étkezést biztosítunk) 7000 Ft/fő.

**Jelentkezési határidő:** 1996. június 20.

A részletes programról a jelentkezőket 1996. június 30-ig értesíteni fogjuk. A jelentkezési lapokat az alábbi címre várjuk: Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, 6087 Dunavecse, Fő út 39.



## **XV. Országos Csokonai Diákszínjátszó Fesztivál – Csurgó (1996. április 25-28.)**

Háromnapos „küzdelenben” kerültek ki a szoros mezőnyből az idei diákszínjátszó találkozó győztesei. Küzdelenben, amelynek mégis minden pillanata a másakra figyelemességéről tanúskodott, a vég nélküli szakmai megbeszélések zsúfolt termei és az előadások tömött nézőtere pedig őszinte érdeklődésről.

A számos kiadott díj a találkozó magas színvonalát és jó hangulatát egyaránt tükrözte. Az emlékezetes előadások és kiemelkedő színészi teljesítmények közül mi a zsűri által díjazottakat ismertetjük:

**III. helyezett** lett az egeri **Új Lila Gépjármű** és a budapesti **Sirály Színházi Csoport**, mindkettő García Lorca: *Bernarda Alba háza* c. darabját játszotta.

**II. helyezettek** a budapesti **Vajda Drámakör** (T. Wilder: *A mi kis városunk*) és a **Hunyadi Gimnázium** (Petőfi: *János vitéz*) előadásai lettek.

**I. helyen** a budapesti **Vörösmarty Gimnázium IV.d.** (dráma-tagozatos) osztálya végzett, García Lorca *Bernardájával*. Ez az előadás meghívást kapott a XIII. ifj. Horváth István Nemzetközi Színjátszó Találkozóra, Kazincbarcikára.

**Csurgó város fődíját** a **Soproni Városi Diákszínpad** nyerte, vezetőjük, *Szabó Miklós* *Telemágia* című új drámájának izgalmas színrevitelével.

A találkozó alkalmával adták át a diákszínjátszás ügyében végzett áldozatos és értékes munkájáért az Országos Diákszínjátszó Egyesület által alapított **ARANYBABÉR** díjat *Kinszki Juditnak* és *Illés Klárának*, és hamarosan megkapja a távollévő harmadik kitüntetett is, *Bácskai Mihály*.

A díjazottaknak, a kitüntetetteknek, és valamennyi résztvevőnek gratulálunk!

(A beszámolót a Magyar Művelődési Intézet **SZÍNFOLT** című hírleveléből vettük át)



## **Csurgó – 1996**

Tizenötödik alkalommal rendeztek Országos Diákszínjátszó Találkozót Csurgón.

Bár a tervek szerint az idén már új művelődési ház fogadhatta volna az ország különböző részeiből összesereglett játzókat, ám sajnos az épületnek még csak a falai állnak. Így aztán – az országos fesztivál megrende-

zésére csak nagy jóindulattal alkalmas – régi épületben került sor arra a tizennégy előadásra, melyek a területi találkozókra érdemesnek találtattak az országos megmérettetésre. Hat budapesti és nyolc vidéki csoport mutatta be produkcióit. Az utóbbi évek találkozóihoz képest egységesebb, színvonalában jobb fesztivált élhettünk végig.

Szintén kellemes élmény volt a közönség igazi, élményre éhes befogadói magatartása. Végig nagy számban voltak jelen a csoportok, megnézték egymást, nyoma sem volt a – sajnos utóbbi évekre jellemző – rosszízű rivalizálásnak.

Ez évben először osztottak ki Közönségdíjakat is (ezeket a csoportok ítélték oda) és a közönség ízlése találkozott a zsűriével (Nánay István, Csányi János, Árkosi Árpád), ugyanis **mind a fődíjat, mind a közönség első díját a Soproni Városi Diákszínpad: Telemágia c. előadása nyerte el.**

*Gyombolai Gábor*

## **Színjátészó tábor rendeznek**

1996. augusztus 17-23. között Gyomaendrődön (az ifjúsági táborban)

**Cél:** az alkotóképesség kibontakoztatása, s egy táborszintű közös alkotás

**Részvételi díj:** 4.310 Ft, melynek első részletét, 2.210 Ft-ot június 5-ig kell befizetni.

A SZAKE segítségével minden jelentkező 2000 Ft támogatást kap. Jelentkezés június 5-ig Hajdú Lászlónál (5500 Gyomaendrőd, Fő u. 173. III/33. telefon: 66/386-616).



## **XIII. ifjú Horváth István Nemzeti és Nemzetközi Amatőr Színjátészó Fesztivál – Kazincbarcika (1996. július 3-7.)**

Az idén megrendezésre kerülő fesztiválon 10 magyar együttes és 5-6 külföldi csoport mutatja be produkcióit. A szervezők az együtteseken kívül 8-10 országból külföldi szakembereket is várnak.

Délutánonként – esténként – éjszakánként lesznek az előadások és a kapcsolódó kulturális/szórakoztató programok.

Délelőttönként szakmai vitákat tartunk az előző napi produkciókról, melyet a zsűri tagjai – *Nánay István, Ascher Tamás, Fodor Tamás* – vezetnek.

### **Részvételi díj:**

- **Előadások**, szakmai értekezletek, valamennyi kapcsolódó kulturális – szórakoztató program + részvételi csomag (kiadványok): 1.500 Ft/fő
- **Szállás** kollégiumban 600 Ft/nap; szállás egyágyas szállodai szobában (reggelivel) 3500 Ft/nap; szállás kétágyas szállodai szobában (reggelivel) 2000 Ft/nap
- **Étkezés:** reggeli (kollégiumban szállók részére): 150 Ft/nap; ebéd: 400 Ft/nap; vacsora: 220 Ft/nap
- **Jelentkezés** 1996. június 10-ig (cím: Egressy Béni Művelődési Központ és Könyvtár, 3700 Kazincbarcika, Fő tér 5. tel. 48-312413 vagy 48-312384)



### **Tájékoztató a**

## **Hon- és népismeret, a néphagyomány az oktató-nevelőmunkában című konferenciáról**

A Nemzeti alaptanterv megjelenése és az iskolák helyi tantervkészítési kötelezettsége sürgeti, hogy a legszélesebb körben áttekintsük a néprajzi ismeretek oktatása során felhalmozódott eddigi tapasztalatainkat és megvalósítandó feladatainkat. Ennek érdekében a **Budapesti Tanítóképző Főiskola**, a **Néprajzi Múzeum**, a **Néprajzi Oktatás Szakmai Fóruma** 1996. október 4-5-én Hon- és népismeret, a néphagyomány az oktató-nevelőmunkában címmel két napos konferenciát szervez gyakorló pedagógusok, néprajzkutatók, múzeum-pedagógusok, oktatáspolitikusok és közművelődési szakemberek részvételével.

**1. nap:** „Hon- és népismeret, a néphagyomány – az óvodai nevelés, az alap és középfokú képzés és az iskolán kívüli művelődés területén”

- a hon- és népismereti anyag helye és szerepe a Nemzeti alaptantervben
- a helyi tantervek elkészítésének segítése (hon- és népismereti tantervi modulok)
- a hon- és népismeret, a néprajz oktatásához kapcsolódó szakmai kérdések megvitatása, pl.:

- ⇒ a néphagyomány nemzeti azonosságtudat meghatározó, értékközvetítő és ízlésformáló szerepe
- ⇒ helyi adottságok ápolása
- ⇒ az eredetiség, a néprajzi hűség, a stilizálás, a feldolgozás kérdései
- ⇒ az életkori sajátosságok figyelembe vétele
- ⇒ a néprajz *különböző területei* tanításának módszertani kérdései
- ⇒ a *tantervek, tematikák, könyvek, tankönyvek és egyéb információhordozók felhasználásának lehetőségei*
- ⇒ az *iskolán kívüli* nevelés és művelődés lehetőségei

**2. nap:** „Hon- és népismeret, a néphagyomány a felsőoktatásban, a továbbképzésben”

- néprajz szakos tanárképzés terve a tudományegyetemen, az oktatás módszertan kidolgozásának elvi kérdései
- a néprajz oktatása a főiskolákon
- a tudományegyetemek és a pedagógiai főiskolák *együttműködésének* lehetőségei
- a néprajzi *továbbképzések*, és a *pedagógusok néprajzi továbbképzése*

Adatlap, további információk: Hon- és Népismeret Konferencia, Budapesti Tanítóképző Főiskola Továbbképző Központ 1535 Bp. Pf. 910. Tel/fax: 2104539



## Olvasói levél

Néhány szóval szeretnék bemutatkozni mielőtt kifejténém amiért tulajdonképpen tollat ragadtam: Rotkainé Pásztai Livia vagyok, Szekszárdon az 5.sz. Általános Iskolában harmadikosokat tanítok.

Az 1995/96-os tanévben részt vettem egy 30 órás drámapedagógiai tanfolyamon, melyen úgy érzem sokat tanultam. Osztályommal részt vettünk a IV. Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozón. Már akkor volt néhány dolog, ami szemet szúrt.

Aztán jött az V. országos április 30-án és mi újra elmentünk – most már „válogatott” csapattal. Tapasztalatomat, problémáimat pontokba szedtem. (Megjegyzem: még soha levelet nem írtam saját ügyemben, most is csak a „gyerekeim” miatt teszem.)

1. A zsűrinek a találkozókön nincs egységes értékelési rendje. Mi számít? Hogyan beszélnek, mozognak a gyerekek a színpadon? Vagy tán az ismertség, ismeretség, a vezető „pályán” eltöltött évei?
2. Lehetőséget kellene adni talán egy gyerekekből álló zsűrinek vagy a közönségnek, hogy egy csapatot bejuttasson a területi találkozóra.
3. Bár a „rendezők” sokat dolgoznak a produkción, úgy érzem, a gyerekek is megérdemlik a „dicséretet”. A zsűri eredményhirdetését hallgatva azon drukoltam, hogy legalább egy szem cukrot kapjanak. Nem kaptak. Helyette én egy szál virágot és egy köcsögöt. Legszívesebben a gyerekeknek adtam volna, de hogyan osszam el 16 között?!!
4. Felvetődött bennem a gondolat, mi lenne ha a tovább nem jutó csoportok legalább minősítést kapnának (ezüst, bronz)? A következő évben lenne miért hajtani, látná a csoport, ha fejlődött, és azt is ha nem. De így?! Aki nem jutott tovább úgy érzi, semmit sem ért a munkája.
5. Különben is: most van rangsorolás vagy nincs? Mert a zsűri azt mondta nincs, a helyi lapban mégis úgy jelent meg, hogy a találkozón 1-2-3. helyeztje (...a többi nem számít).
6. A gyerekek előtt a zsűri három produkciót emelt ki, amelyekkel a csapatok a területi találkozóra mehetnek. Aztán eltelt néhány nap és a három produkcióból 5 (azaz öt!) lett. Vagyis a gyerekek háta mögött (ismertség alapján vagy nem tudom hogyan!) valaki (nem a zsűri!) dönthet másképp!?  
Hogyan magyarázzam ezt meg a gyerekeimnek?!  
Egyáltalán megmondjam???
7. Elgondolkodtam a csoportvezetők értékelésén, miért hiányoznak annyian? Talán nekik is gondjaik vannak? Ha nem nézem meg a produkciókat, nem maradunk ott a csoportommal a megbeszélésen, és nem tudom meg hogy a „bűvös” szám 3-ról 5-re változott, talán ez a levél meg sem születik.

Nem akartam senkit megsérteni, de muszáj volt leírnom ezeket a dolgokat. Mivel úgy gondolom ez a társaság a gyerekekért van, örömmel venném, ha kérdéseimre, ötleteimre reagálnának. A Drámapedagógiai Magazinban is szívesen látnám „pontjaimat”, vagy legalább néhányat.

Üdvözlettel:

*Rotkainé Pásztai Livia*

Szekszárd, 1996. április 5.