

# Kapcsolódások

## humánszolgáltatás - dráma és művészetpedagógiák

A Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Társadalomtudományi és Közművelődési Tanszéke,  
a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Nyitott Képzések Egyesülete

**1996. március 22-23-24-én**

konferenciát szervez, melynek helyszíne a kaposvári CSVN Tanítóképző Főiskola.

A tanácskozás áttekinti a magyar felsőoktatásban megjelenő új speciális képzési lehetőségeket - kiemelten a drámapedagógia és az ifjúságsegítő speciális szakismeretet és a következő kérdésekre keresi a választ:

### ***A/ Dráma- és művészetpedagógiák szakmai csoport***

- mi történt az elmúlt években; milyen történések várhatók a drámapedagógia különböző képzési szintereken való megjelenését illetően (a felsőoktatási képesítési követelményrendszer és a NAT megjelenése után);
- milyen együttműködési lehetőségek állnak rendelkezésre a művészeti ágak: ének, zene, vizuális kultúra, bábművészet, táncművészet, néphagyomány és a drámapedagógia tananyag, illetve fejlesztési követelményeit tekintve;
- milyen támogató rendszerek (szakmai, pályázati...) segíthetik a helyi tantervek kimunkálását, tankönyvek, szakanyagok megjelenését;
- megtartva az *Oskola*-rendszer struktúráját, az eddigi konferenciák ismeretanyagainak, eredményeinek beépítési lehetőségei a nevelőképzésbe, országos regionális továbbképzésekbe, a közművelődés különböző szintereibe (emlékeztetőül az eddigi *Oskola*-programok: Az ünnep arca - 1993; Ahogyan - 1993; Hagyomány és drámapedagógia - 1994; Terek és gesztusok - 1995)

### ***B/ Ifjúságsegítő szakmai csoport***

- mi jellemzi a fiatalok életesélyeit a mai magyar társadalmi környezetben;
- melyek az állami szerepvállalás színterei;
- milyen összetevők határozzák meg az ifjúságpolitikai koncepciót, az oktatási-képzési-átképzési stratégiákat és a nem kormányzati ifjúsági szervezetek ifjúságsegítő tevékenységét.

A konferencia plenáris előadásokból és a szakmai csoportokból építkezik. Előadóként meghívjuk a szakterületek neves hazai kutatóit és néhány külföldi előadót.

A konferenciára tisztelettel meghívunk minden érdeklődőt, és várjuk azoknak a kollégáknak a jelentkezését, akik vállalják:

### ***A/ szakmai csoport***

- dráma-tánc- báb- néphagyomány tananyagrendszerét tartalmazó foglalkozások módszertani vezetését;
- a helyi tantervfejlesztő munkáról készült videofilm (kb. 30 perc) bemutatását;
- maximum 3 oldalon a konferencia témaköréhez kapcsolódó, a felsőoktatásban jelenlévő megoldási lehetőségek ismertetését.

### ***B/ szakmai csoport***

- előadás, hozzászólás formájában hozzájárulnának az ifjúságról való gondolkodás új lehetőségeinek kimunkálásához, képzési alternatívák, együttműködések megvalósításához.

A konferencia előadásait tanulmánykötetben szándékozunk megjelentetni. Az eddig kiadott könyvekből, tanulmányokból bemutatót, illetve árusítást tartunk.

\*\*\*

# A tanítási dráma újragondolása

– a drámaoktatás körül megjelent „mítoszok” vizsgálata –

Eredeti mű: Drama in education – a reappraisal; In: McCaslin, N. (ed.): Children and drama, 1981, Longman

Gavin Bolton

Néhány évvel ezelőtt Elliot Eisner<sup>1</sup> írt egy cikket, melyben megkérdőjelezi a művészeti nevelésről alkotott véleményeknek alapot adó feltételezések egy részét, s ezeket a művészeti nevelés „mitológiájaként” értelmezi. Az alábbiakban ugyanezt kísérlem meg végigkövetni a drámatanításon belül. Mielőtt azonban ehhez hozzákezdhetnék, két megjegyzést kell tennem. Egy mítosz létének felfedését – abszolút értelemben – egyáltalán nem tekintem a mítosz tagadásának. Ilyen módon nem állítjuk, hogy valami nem érvényes, csupán azt, hogy érvényessége korlátozott, illetve hogy félreértették, félremagyarázták, eltorzították, valamint hogy a körülmények hatására vesztett érvényességéből. Más szavakkal: az abban rejlő igazság magva érintetlen marad. Emellett azt is szem előtt kell tartani, hogy amint egy mítosz létrejött egy meghatározott időben és helyen fellépő igényből fakad, úgy annak összeomlása is meghatározott történelmi/földrajzi/filozófiai szükségszerűségekből eredeztethető.

A drámatanításban megjelenő mítoszok itt következő rövid vizsgálata éppen ezért talán kizárólag az angliai gyakorlatra vonatkoztatható: egyfelől annak kezdeti, a hallgatók felkészítését célzó időszakára, másfelől pedig a jelen oktatási közegre, melyben felmerült a drámatanítás újragondolásának igénye. Amerikában például olyannyira különbözőek lehetnek az elmúlt időszakra jellemző prioritások és a jelen kihívásai, hogy az amerikai olvasók számára az alábbiak mindössze elméleti szempontból válhatnak érdekessé. Remélem azonban, hogy ez nem így van. Azt a terhet kell magamra vennem, hogy – éppen a mítoszokon belül magként meghúzódó igazságtartalom miatt – a drámatanárok számára általános érvénnyel bíró kérdéseket vessek fel, még abban az esetben is, ha nézőpontomat szükségszerűen (ám remélhetőleg nem beszűkülten) az angol oktatási rendszer fejlődése határozza meg.

## 1. mítosz: „a dráma – cselekvés”

Az ember azt gondolhatná, hogy a mélységes megkönynyebbülés, mellyel tanárok és diákok egyaránt a dráma tevékenységközpontú világába menekülnek a hagyományos tantárgyak szigorú világából, kielégítő bizonyítékként szolgál arra, hogy ha mást nem is állíthatunk róla, azt mindenképpen elmondhatjuk, hogy a dráma – „cselekvés”. A gyakorlatban dolgozók között széles körű viták folynak arról, hogy vajon a tartalmat, a célt vagy a módszert lehet-e háttérbe szorítani, abban azonban mindannyian megegyeznek, hogy a dráma cselekvést jelent. Én magam ugyanakkor amellet kívánok érvelni, hogy ez csak részben igaz, és éppen a *nem* cselekvő oldal figyelmen kívül helyezése okozza a félreértéseket a dráma természetét és a benne rejlő tanulási lehetőséget illetően.

A dráma megkülönböztető jegye természetesen a konkrét cselekvés: ez különbözteti meg más művészeti ágaktól, így testvéreitől, a mozgás- és táncművészettől is, melyek ugyancsak cselekvéshez kötöttek, térben és időben azonban jóval elvontabbak. Az élmény tartalmát ugyanakkor nem kizárólag a konkrét cselekvés hordozza. Az alábbiakban azt kell bemutatnom, hogy a dramatikus élmény tartalma nem annyira a cselekvés funkcionális, a valóságot leképező jelentéstartalmaihoz, sokkal inkább az akció egyedisége és az általa felidézett jelentés általános volta közötti feszültség létrejöttéhez kötődik. Az élmény jelentése így egyidejűleg függ is a konkrét jelentéstől, illetve független is attól.

A cselekvés, még a valóságghú cselekvés sem azonos a drámával. Egy levélfeladást játszó gyermek cselekvése önmagában még nem dramatikus tevékenység, amennyiben a gyermek célja mindössze az, hogy pontosan leképezze az adott cselekvéssort. Ő itt csupán utánzó viselkedést mutat: megválasztja a cselekvést, melyet a „levélfeladás” címmel illethetünk, és ezt a megfelelő módon leképezi. Az utánzás során a jelentésnek mindössze *egyetlen* dimenzióját adja: a denotatív vagy tárgyi jelentést.

Ahhoz, hogy a cselekvés drámai erővel bírjon, más jelentéstartaloknak kell előtérbe kerülniük.<sup>1</sup> Ezt pedig két egymással szembeállítható tényező határozza meg: a személyes, egyedi és az általános érvényű jelentés. A levél feladásának tehát a résztvevőben olyan érzelmi emlékeket kell felidéznie, melyek elég erőteljesek ahhoz, hogy a cselekvést megfelelő jelentéstartalommal ruházzák fel. Ilyen jelentés lehet az „írott szóba vetett bizalom”, „a levélfeladásnak mint döntésnek visszavonhatatlansága”, „egy levél másokra gyakorolt hatása” vagy például „bizonytalanságunk a levél címzettjének reakciójában”. Ezen összefüggések túllépnek a pusztán tárgyi jellegű jelentéstartalmakon. Ebben az értelemben tehát a drámai élmény független az adott cselekvéssortól. Másfelől azonban ezek az összefüggések csak a levél feladásán mint konkrét cselekvésen keresztül fejezhető ki, ebben az értelemben tehát a jelentés a konkrét cselekvés függvénye is. A jelentés teljes tartalmát tehát az egyedi cselekvés és az abban rejlő általános tartalmak viszonyán keresztül fejezhetjük ki. A tanárok, akik diákjaikat az utánzó készségek terén fejlesztik, célt tévesztenek, hiszen az emberi érzelmek és cselekvések utánzása nem azonos a drámával. Ugyanígy önnön csapdájukba esnek mindazok, akik tanítványaik munkájának tartalmi oldalát hangsúlyozandó elhanyagolják a konkrét cselekvéseket,

<sup>1</sup> A dráma-tanmenetek többsége sajnos erőteljesen épít az utánzásra, ezen belül pedig nem ritkán éppen az *érmelme*k imitációját várja el! (A szerző jegyzete)

hiszen az absztrakt elgondolások konkrét térbe és időbe helyezése nélkül még szerephelyzetet sem tudunk kialakítani.

Angliában gyakorta találkozunk olyan tanárokkal, akik úgy vélik, eleget tettek a drámatanítás elvárásainak, ha diákjaikat megtanították az utánzásra. Miattuk kell ismét hangsúlyoznunk: a dráma *nem* pusztán cselekvés! Vannak ugyanakkor olyanok is (különösen a humán tárgyakat tanítók között), akik nagy értéket tulajdonítanak az egyes témák szerepben történő megvitatásának. Nekik pedig azt üzenhetjük: az elvont gondolatok cseréje hasznos lehet, de a dráma *cselekvés!*

Remélem, a fenti érvelés eredményeképpen ön is észleli, kedves olvasó, hogy önmagában mindkét fenti üzenet félrevezető. Azt kéne talán mondanunk, hogy a dráma *cselekvés is meg nem is*. Csak azok a tanárok lesznek képesek jó célmeghatározásokat adni saját munkájukhoz, akik szemléletmódjukba beemelik ezt a kettősséget. Nem korlátozhatjuk drámaóráinkat arra, hogy tanulóinkat megtanítsuk a való világban megjelenő cselekvések tárgyi szintű utánzására. A drámának az egyes tevékenységek mögött meghúzódó általános jelentésekre kell ráirányítania a figyelmet. A „dráma=cselekvés” mint mítosz megkérdőjelezésével tehát nem csupán a dráma természetére szerettem volna rávilágítani, hanem – sokkal fontosabb célként – azokat a lényeges elemeket is felakartam mutatni, melyeket a dráma valódi természetét szem előtt tartani kívánó tanárnak is ismernie kell.

## 2. mítosz: „a dráma – menekülés a valóságtól”

A szakemberek között néhányan „a balsors minden nyugtát s nyilait” ellensúlyozó tevékenységként értelmezik a játékot, tehát az élet kegyetlen realitásával szembeni védekezés eszközt látják benne. Abból fakadóan pedig, hogy a dráma igen sok ponton kötődik a játékhoz, a tanárok egy része szabadfoglalkozásként értelmezi a drámát: „itt lehet kiereszteni a gyerekekből a gőzt”, mondják, vagy a fantáziának korlátlanul utat engedő alkalomnak tekintik azt. (Talán azt is a mítoszok közé sorolhatjuk, hogy a dráma és a játék azonos!) Az első vélekedés mögött pszichológiai, a második mögött inkább tartalmi megfontolások fedezhetők fel. Az alábbiakban röviden mindkettőről szót ejtenék.

### a) A dráma tartalmi oldala

Amennyiben a „mintha”-tevékenységet a valóságtól való menekülés eszközeként értelmezzük, félő, hogy elfeledkezünk a dráma és a játék számára egyaránt fontos összetevők egyikéről: a játék során a gyermek nemhogy eltávolodna a szabályoktól, kötöttségektől; ellenkezőleg, szigorúan alkalmazza azokat. Amint arra a nagy orosz pszichológus, Vigotszkij<sup>2</sup> is rámutatott, a játék szabályok mentén működik. Ugyanez érvényes a drámára is. Bármilyen „valótlanok” legyenek is a „mintha”-játék elemei, maguk a szabályok mégis a való világra utalnak vissza, még ha fordított alakban is. Egy szélsőséges példát hozva: ha az a szabály, hogy „a gyerekek megbüntetik, és korán ágyba zavarják szüleiket”, ez mindössze

(nem is jelentéktelen mértékben!) a valóság nagyon világos leképezése, éppen úgy, mint bármely más fantázia-kép. A játéknak azonban megvan az a sajátossága, hogy a gyermek bármikor felfüggesztheti vagy megváltoztatja a szabályokat. A dráma ugyanakkor azt az igényt támasztja a résztvevőkkel szemben, hogy megegyezzenek a szabályokban, elfogadják és betartsák azokat, *még abban az esetben is, ha azok kényelmetlenné válnak számukra*.

Gyakori, hogy a gyerekek olyan témát választanak, melyet csak részlegesen ismernek, és amikor felismerik mögöttes tartalmait, megpróbálják aláásni a helyzetet szabályozó elemeket. Más szavakkal: ahelyett, hogy szembenéznének a téma által felvetett gondolatokkal, döntési helyzetekkel és feszültséggel, inkább lazítani kívánnak a játék szabályain. A dráma ezekben az esetekben, amikor a tanár enged a „szabálytalanság” iránti vágyak, valóban a valóságtól való elmenekülés eszköze lesz: azonnali kielégülést nyújt, veszít feszültségéből, oktatási szempontból erőtlenné válik. Számos példát tudok felhozni erre: kilencévesek egy csoportja „fantázia”-megoldásokat keresett egy repülőgép-eltérítésről szóló játék során (az egyik fiú még varázserőt is követelt magának!), ezáltal nem volt a kezükben semmilyen használható eszköz, amikor a géprablás bekövetkezett. Emlékszem egy felnőttcsoport nőtagjára is, aki paranoiás személyt játszott, ám az improvizáció során a többiek nyomásának engedve olyan módon reagált, ami a játszott figurától teljesen idegen volt.

Emlékszem azonban arra is, amint egy ízben, tíztizenegy évesekkel dolgozva *túl*hangsúlyoztam a történelmi tényeket. A helyzet Florence Nightingale-ről és a Viktória királynő által vele együtt Scutariba, a katonai kórházba küldött ápolónőről szólt. Az érkezőknek azt kellett tapasztalniuk, hogy a kórházat irányító orvosok nem voltak hajlandók nőket a kórtermekbe engedni. „A betegápolás férfimunka”, állították teljes határozottsággal. A gyerekek négy vagy öt foglalkozáson keresztül tisztelegéssel végiggondolták ennek a szembenállásnak több elemét, s a nővéreket játszó lányok fokozatosan jutottak el taktikájukban a követeléstől a kérésig, a zsarolástól a rábeszélésig. Az utolsó napon az orvosokat játszó fiúk megbeszélésre vonultak vissza, melynek végzetével odasúgták nekem, hogy kompromisszumot készülnék ajánlani: megengedik a nőknek, hogy egyetlen napra átvegyék a munkát, csak hogy megmutathassák, mit tudnak! Biztos vagyok benne, hogy olvasóim egyetértenek velem abban, hogy ilyen korú gyerekektől ez igen érett döntésnek számít. Én akkor sajnos túlságosan ragaszkodtam a történelmi hűséghez, ezért nem engedtem, hogy így döntsenek, hiszen az ott szolgáló orvosok sem ezt tették.<sup>2</sup> Még most is, amint ezt írom, megborzongok, ha a fentiek kapcsán belegondolok, tanárként mennyi kárt teszünk néha! Nyilvánvaló, hogy az idézett esetben

<sup>2</sup> Az eziránt érdeklődő olvasók kedvéért: a Scutariban szolgáló orvosok nem önszántukból engedtek a nők kérésének, hanem mert egy nagyobb összecsapást követően olyan sok sebesültet szállítottak be, hogy a szanitécék és az orvosok nem tudták egyedül ellátni őket. (A szerző jegyzete)

egy nagyon korlátozott érvényű valóságtartomány – egy meghatározott eseménysor – kedvéért feláldoztam valamit, ami sokkal fontosabb: annak vizsgálatát, hogy miként birkóznak meg az emberek a zsákutcaszerű helyzetekkel.

A fiúk szándéka tárgyyszerűen vizsgálva is értékes volt, hiszen megvizsgálták a helyzet egyes elemeit, és megindokolható döntést hoztak velük kapcsolatban. Mindez tehát rámutat arra, mit értünk dráma és a valóság viszonyán: a képzeletbeli helyzeten belüli események felismerése, értékelése és átgondolása jelenik itt meg. Az adott helyzet lehet az ismert társadalmi valósághoz közel eső vagy nyilvánvalóan fantázia szülte helyzet, a benne uralkodó szabályok azonban a való életre kell utaljanak. A foglalkozásaink során végzett tevékenység csak ilyen módon felelhet meg a dráma mint művészi forma és az oktatás általános célrendszere egészének.

### **b) A drámát szolgáló szerkesztésmód**

Amikor az emberek a „gőz kieresztéséről” beszélnek, többnyire a feszültségtől való pszichés felszabadulást értik ez alatt. Ebben az értelemben tehát a drámai élményt követően a résztvevőknek „jobban” kellene érezniük magukat. Igaz, ez kevésbé árnyalt kifejezés a drámát létrehozók tudatállapotát illetően, ismerünk azonban egy ennél sokkal óvatosabb fogalmat is, melyet Angliában elsőként a drámatanítás nagy úttörője, Peter Slade<sup>\*\*\*</sup> alkalmazott, s melyet követői azóta is gyakran hangoztatnak. A „bevonódásra, belemerülésre” gondolok.

Olvasóimat meglepheti, hogy ezt a csodálatos létminőséget (melynek elérése érdekében a munka bizonyos szakaszaiban óriási erőfeszítéseket teszünk) a tanítási dráma „mítoszai” között említtem. Nem kívánom azt állítani, hogy teljes bevonódás valójában nem is létezik (bár a fegyelmezetlen tanulókkal dolgozó tanárok gyakran éppen ezt érezhetik!), csupán azt mondom, hogy rossz irányba haladunk, ha ezt tesszük meg végső célnak. Sokáig én magam is azt gondoltam, hogy a tanulás szükséges és elégséges velejárója, hogy tanulóim elmerüljenek az adott munkában.

Az alábbiakban azt kívánom megmagyarázni, hogy ez nem minden esetben igaz. Úgy vélem, a „bevonódás” áttételesen arra utal, hogy „eltévedtünk” az élményben, azaz eltávolodtunk a valóságtól. Pontosan tudom, milyen elragadó lehet egy gyermek arca, amint éppen révedezik valamin, de nem gondolom, hogy a drámában éppen e cél érdekében kellene dolgoznunk, hiszen nem azt akarjuk elérni, hogy a gyerekek „elveszítsék”, hanem hogy megtalálják önmagukat.

Természetesen szeretnénk bevonni őket a képzeletbeli helyzetbe, szeretnénk elkötelezni a tanulókat emellett, de ha a résztvevők számára értékes tanulási tapasztalatot kívánunk nyújtani, akkor az élményt kettős nézőpontból kell vizsgálnunk: a képzeletbeli helyzettel való cselekvő azonosulás és az én-azonosság tudatos vállalásának oldaláról. Így távolról sem szakadunk el a valóságtól, hiszen az adott pillanat minősége éppen azáltal változik meg, hogy a résztvevő „tudja, mit gondol, amikor gondol valamit”, „amint kimondja, látja, amit mond” és „cselek-

vés közben értékeli önnön cselekvését”. A tanuláshoz pedig éppen ez, az azonosulással egyidejűleg megjelenő értékelő magatartás vezet el. Természetesen vannak olyan helyzetek, amikor a tanulók nem képesek erre az önvizsgálatra. Ilyenkor a tanár feladata, hogy (például) a drámát követően felidézze a tanulókkal a történetet, majd segítsen értékelni azokat. Lehetősége van ugyanakkor arra is, hogy a gyerekekben olyan tudatállapotot teremtsen, mely a dráma következő szakaszában nagyfokú tudatosságot kölcsönöz a csoportnak. Ha a tanár képes ilyen értő módon kezelni egy helyzetet, akkor tanulói valószínűleg könnyebben rájönnek majd, hogyan alkalmazhatnak képzeletbeli helyzeteket a való világ és saját életük megfejtése érdekében.

### **3. mítosz: „a dráma célja az egyéniség kialakítása”**

Azt gondolom, nem éreztelen összefüggés, hogy miközben Amerikában Winifred Ward megteremtí a „kreatív dráma” (creative drama) fogalmát, addig itt Angliában Peter Slade éppen a „gyermek-dráma” (child drama) címkét alkalmazza.

Ez utóbbi kifejezés azt kívánta jelezni, hogy a dramatikus kifejezésmód alkalmazására minden egyes gyermeknek lehetősége van, azaz benne rejlik minden egyes emberben. Ez a gyermekszemlélet, illetve a „benne rejlő” dráma hangoztatása abból a széles körű nevelésfilozófiai irányzatból eredeztethető, mely Európában Rousseau-val kezdődik, Froebellel és Pestalozzival folytatódik, angliai csúcspontját pedig az 1967-es Plowden-jelentéssel<sup>\*\*\*\*</sup> éri el, mely látványosan ráütötte a hivatal pecsétjét a „gyermekközpontú oktatásra”. Valószínűleg nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy míg az amerikai „humanista mozgalom” az oktatásban óriási teret hódító behaviorizmussal szemben jött létre, addig Angliában a „gyermekközpontú” mozgalom annak a szemléletnek kívánt alternatívája lenni, mely a gyermeket előre meghatározott ismerettartalmak passzív befogadjaként értelmezte. Nem meglepő, hogy az ötvenes-hatvanas években, a gyermekközpontú szemlélet felemelkedésének idején a drámaoktatásban is a gyermekközpontúságot hangsúlyozó úttörők jutottak vezető szerephez. Az üzenetet, hogy a dráma pozitív hatással van az egyéniség fejlődésére, nem csupán Angliában, de az egész nyugati világban boldogan hirdették, hiszen ez egybeesett mind az ismeretek, mind az oktatás behaviorista magyarázatával. A drámatanárok különösen Brian Waynek<sup>\*\*\*\*\*</sup> voltak hálásak, aki egy olyan filozófiát alkotott meg, mely a drámai élményt elsősorban *folymatként*, nem végeredményként értelmezte; a drámát az önismeret eszközének tekintette, illetve – még tovább lépve, Richard Courtneyhez és követőikhez hasonlóan – minden tanulás és fejlődés alapjaként szölt róla. (Kanadában az egész tanártársadalmat megmozgatta a Courtney által létrehozott címke, a „fejlődési dráma” [developmental drama]!)

Angliában Brian Way filozófiájának lelkes hívei gyakran hangoztatták az egyéni kreativitás és szabad önkifejezés iránti elkötelezettségüket, mely a valóságban erőteljesen szabályozott gyakorlatsorok alkalmazását

(koncentrációs vagy a tanár dobütéseivel irányított mimetikus gyakorlatok egymásutánját) jelentette. Növekvő ellenérzéssel szemléltük a gyermekszínházzal, illetve azt hirdettük, hogy a drámapunka ellenőrzésében nem lehet szerepe a különböző mérőmódszereknek, mert kizárólag maga a gyermek ismerheti a benne megjelenő tartalmakat a maguk teljességében. Azt hangoztattuk, hogy „a dráma maga az élet”, azaz tevékenységünket egy hangzatos szöveg igazolására korlátoztuk.

Nézetem szerint a fentieknél még kevésbé szolgálja a drámát az a törekvés, hogy a fő hangsúlyt a résztvevők egyéniségének hangsúlyozására fektessük. Vannak olyan művészi kifejezésformák (például a festészet), melyek valóban az egyéni önkifejezést célozzák, a dráma azonban lényegét tekintve közösségi tevékenység: nem az egyéni különbségeket, hanem a mindannyiunkban közös emberi tartalmak elemzésére, feltárására vagy vizsgálatára szolgáló eszköz.

Említettük, hogy a drámai cselekvésben különböző jelentésszintek különíthetők el. A levél postára adásában három jelentésszintet különböztettünk meg: a *tárgyat* (a levélfeladás utánzását), az *általánosat* (a levélfeladáskor megjelenő lényeges tartalmakat, mint például a cselekvés visszavonhatatlansága), valamint a *személyeset* (mindazt, amit a gyermekben a „levélfeladás” cselekvéssora hív elő). Ezen jelentésszintek mindegyike fontos, mert az élmény teljes tartalma csak a három egymásra hatásából jöhet létre. Ahhoz azonban, hogy a tevékenységet drámának, ne csupán játéknak nevezhessük, a második elemet kell hangsúlyoznunk, hiszen léteznie kell valamilyen, a konkrét cselekvéshez köthető és *minden résztvevő számára hozzáférhető* jelentéstartalomnak. Amennyiben például hatévesekkel dolgozunk, és a dráma témája „egy szörnyeteg elfogása”, akkor a közös (témához kötődő) jelentés lehet a „nem hibázhatunk” feszültsége, vagy hogy „fontos különbséget tennünk a szörny körüli pletykák és a valóság között”, illetve kereshetünk választ arra is, hogy „mi most az élet megőrzéséért vagy elpusztításáért dolgozunk?” Tízévesek között az úrutazás témája lehet az, hogy „vajon eléggé felkészültünk-e mindarra, ami ránk vár”, az, hogy „ismereteink hiányosak, de döntéseket kell hoznunk”, illetve hogy „felelősséggel tartozunk mindazok iránt, akik utánunk érkeznek majd ide”. Tizenhat évesek a „család” téma kapcsán foglalkozhatnak „a generációk közti kapcsolattal”, a „gyermeknevelés örömeivel/gondjaival”, esetleg a családdal mint a folyamatosság szimbólumával. Az egyes résztvevők természetesen számtalan egyéni (a többiek számára lényeges vagy lényegtelen) tartalmat fognak belevinni a játékba. A hatévesek például valószínűleg a sárkánnyal való szembekerülés pillanatától fognak félni, míg a tizenhat évesek esetleg saját családjuk széthullásáról töprengenek. Előfordulhat azonban, hogy a hatéveseket mindez egyáltalán nem foglalkoztatja, mert lélekben már egy születésnapra összejövetelre készülnek; ugyanígy az sem lehetetlen, hogy a tizenhat évesek kimondottan el-lenségesek az órán, mert utálják a drámafoglalkozásokat. Mindettől függetlenül, amennyiben drámát kívánunk létrehozni, akkor az egyéni érzelmeket valamilyen közös

témán keresztül kell feltárnunk. Ugyanakkor igen fontosnak kell tekintenünk az egyes résztvevőkben a közös tevékenység eredményeképpen létrejövő egyéni jelentéstartalmat is. A közös jelentésben mindannyiunknak önmagunkra kell találnunk. Ebben az értelemben tehát a résztvevők egyéniségének hangsúlyozása önmagában nem tekinthető mítosznak, de egy színelőadás közönségéhez hasonlóan a drámapunka résztvevőinek is háttérbe kell szorítaniuk egyéni elvárásaikat a közös tartalmak érdekében, melyekből aztán ők maguk is meríthetnek.

#### 4. mítosz: „a dráma – személyiségfejlesztés”

Nem tagadom, hogy a dráma – az oktatás többi eleméhez hasonlóan – segítséget nyújthat a személyiség fejlődéséhez. Ellenkezőleg: hosszan tudnék érvelni amellett, hogy a dráma az egyik legjobb eszköz az érési folyamatok elősegítésére. Különösen igaz ez a természetes fejlődésükben valamely okból gátolt gyermekek esetében. Miért vettem fel tehát a személyiségfejlesztést a mítoszok sorába? Azért, mert sokan elfelejtenek különbséget tenni az oktatás hosszú és rövid távú céljai között. A személyiségfejlesztés iránti elkötelezettség eredményeképpen sok tanár hirdeti magáról, hogy *személyiségfejlődést tanít*. Az ember nem taníthat koncentrációt, bizalmat, érzékenységet, csoporttudatot, türelmet, toleranciát, tisztellettudást, érzékelést, ítélőképességet, közéleti jártasságot, felelősségtudatot stb.; csupán *remélhetjük*, hogy hosszú távon az oktatásnak sikerül mindezt kialakítania. Mint már a fentiekben is említettem, hosszan érvelhetünk amellett, hogy mindezt a dráma a maga sajátos módján éri el, ezen lényeges tartalmak elérése azonban *nem* központi jelentőségű a drámatanításban, hanem annak fontos „*melléktermékeként*” jön létre.

A tanár természetesen szerkesztheti úgy a munkát, hogy az hatékonyan szolgálja a fenti személyiségelemek fejlesztését, magának a drámának azonban *valamiről* kell szólnia. Sajnos túlságosan gyakran korlátozzák a drámát a képességfejlesztésre (éppúgy, mint amikor a költészetet nem egy esetben a beszédgyakorlatok eszközének szintjére süllyeszti).

A jó drámatanár számára az a legfontosabb, hogy az egyes foglalkozások során elmélyítse a tanulóknak az adott témára vonatkozó megértési szintjét. Ezt a célt a művészi forma hatékony alkalmazásának igénye és a tevékenység eredményéből származó elégedettség érzetének lehetővé tétele követi. Azt gondolom, hogy a tanulóknak éppen a művészi forma rendszeres alkalmazása indítja meg a bizalom, érzékenység, koncentrációkészség stb. létrejöttét elősegítő folyamatot. Az elsődleges célnak azonban a dráma minden résztvevője számára a *jelentés* kell legyen. Ez a kijelentés Angliában egy egész nemzedéknyi drámatanár számára megdöbbentő lehet, hiszen számukra a drámaórák soha nem szóltak másról, mint a tanulók készség- és személyiségfejlesztését szolgáló változatos gyakorlatsorokról.

#### 5. mítosz: „a dráma színházellenes”

A dráma és a színház közti kapcsolatot Angliában még

eddig senki nem elemezte teljes mélységében. Ez annak a történelmi ténynek köszönhető, hogy a drámatanárok két nagy táborra szakadtak: az egyik csoport a dráma iskolai megjelenését a színházi készségek tanításaként értelmezte, melyben a tanulókat előadókká lehet képezni, a velük szemben állók ugyanakkor a gyermekközpontú oktatás híveiként a „progresszivitást” abban mérték, mennyire *nem* előadókként kezelték a gyerekeket, illetve azt hirdették, hogy nem a végeredmény, hanem az odáig vezető folyamat a lényeges.

Oktatási szempontból szerintem is nagyobb értékkel bír, ha a tanulók *megélik* a drámát, mint amikor csupán *demonstrálják* azt, ugyanakkor sajnálom, hogy a kérdés ilyen vagyilagosan vetődik fel. Nem félek szembenézni a különböző oktatásfilozófiai szemléletmódokkal, illetve nincs szándékomban mindenkit a magam oldalára állítani. Mindössze azt sajnálom, hogy a tanárok nem rendelkeznek elegendő elméleti tudással, s így nem tudnak megfontoltan dönteni a fenti két változat között.

Az alábbiakban a dráma és a színház valamennyi – a módhoz és a formához kötődő – megkülönböztető jegyét kívánom megvizsgálni, azaz más szempontokat (például azt, hogy a színház többnyire valamilyen meghatározott helyszínt vagy épületet igényel, illetve hogy számos embernek munkahelyként is szolgál) az alábbiakban nem fogok érinteni.

### Mód

A dráma módján a „mintha”-tevékenység tudatos résztvevőinek viselkedésminőségét értem. Amennyiben egy kertben rendőrösdit játszó kisfiút figyelünk, tevékenységét „játékként” értékelhetjük; ha egy színpadi színészt rendőr-szerepben látunk, azt mondhatjuk, hogy „előad”. Bár mindketten „úgy tesznek, mintha” rendőrök volnának, cselekvésük *módja* és *minősége* tekintetében azonban mégis van különbség. Vizsgáljuk meg a két személy tevékenységének néhány összetevőjét!

A fentiekben a két viselkedésformát „játékként” és „előadásként” határoztam meg, hogy ezzel is kerüljem a „szerepjáték” fogalom használatát, mivel azt más célra kívánom fenntartani. (Így ugyan szembe kell néznie az olvasókkal a veszéllyel, hogy ~~összezavarom mindazon~~ olvasókat, akik a szerepjátékról mint speciálisan színészi tevékenységről gondolkodnak.) Az alábbiakban ugyanis a szerepjátékot átfogó értelemben, a színész és a gyermek tevékenységét egyaránt magába foglaló terminusként kívánom alkalmazni. Ilyen módon a szerepjátékot és a fenti két elemet egyetlen *egyenesen* tudjuk ábrázolni:

<b>dramatikus játék</b>	<b>szerepjáték</b>	<b>előadás</b>
-------------------------	--------------------	----------------

A bal oldalon szereplő kifejezést *dramatikus* játéokra cseréltem, hogy elkülönítsem mindazon gyermeki játéktípusoktól, melyek nem járnak „mintha”-tevékenységgel (ilyenek például a labdajátékok). Úgy vélem, a játék *módja* aszerint változik, hogy a szerepjátékos viselkedés mely szélső érték irányába mozdul el.

Vizsgáljuk meg először a bal oldalt! Nem könnyű megfelelő kifejezést találni a dramatikus játékban részt

vevő gyermek viselkedésének jellemzésére. Talán a „létezés” vagy „megtapasztalás” szavak hordozhatnának megfelelő tartalmakat, ugyanis mindkettő egyidejűleg utal az aktivitásra és a passzív befogadásra. A gyermek tehát felelős saját játéktevékenységéért, eközben azonban alá is veti magát törvényszerűségeinek. Elmondhatja, hogy „általam történik mindez, azaz megtörténhet velem”, illetve hozzáteheti: „mindez *most* történik meg velem”. A dramatikus játékmódot így az alábbiakkal jellemezhetjük: (1) a tudatos tervezés és a spontán reakciók együttesének eredménye, (2) megjelenik benne a „most és itt” élménye, valamint (3) az *én* megtapasztalása. Amennyiben mindezt a fent említett, rendőrösdit játszó gyermekre vonatkoztatjuk, a következőket mondhatjuk: (1) a „rendőr-lét” megtapasztalása érdekében a gyermeknek módot kell találnia arra, hogy felidézze és megismételje a rendőr tevékenységét, de legalábbis annak *személyes* jelentéstartalmakkal bíró elemeit. (2) El kell jutnia arra a tudatossági fokra, hogy a „rendőrös” dolgok (pl. az ő irányítása szerint haladó járművek) *jelenidejű* tartalmakként jelenjenek meg képzeletében. Mindeközben (3) az élménynek valójában *róla* kell szólnia (azaz a *gyermekről*, aki most éppen rendőrként cselekszik).

Korábban már szoltam arról a nagyfokú tudatosságról, mely a gyermek számára lehetővé teszi a reflexiót, illetve magát a tanulást is. Észre kell vennünk, hogy a gyermek (miközben megéli, hogy „mindez velem, itt és most történik meg”) folyamatosan tisztában van a helyzet képzeletbeli voltával is. Ez a „meg is történik, és nem is” paradoxon (melyet talán Bullough <sup>.....</sup> kifejezése, a „tudati távolságtartás” ír le legjobban) a gyermeki dramatikus játék egy további, negyedik módbeli jellemzőjére utal.

Amennyiben a fenti egyenes jobb szélső értékét kívánjuk vizsgálni, egyértelművé válik, hogy a színész tudatában mind a négy összetevő (a reflexió megalkotása, a „most” és az „én” élménye, valamint a tudati távolságtartás) jelen van ugyan, de háttérbe szorítja őket a közvetítés, figurateremtés, megismételhetőség, jelentésteremtés és a közönséggel való kapcsolattartás igénye. A felfokozott tudatosságot és a játék által keltett kellemes érzéseket a *közönségnek* kell megélnie.

A gyermek-dráma, kreatív dráma, kreatív drámajáték, tanítási dráma, bárhogy nevezzük is az iskolai, nem előadócélú drámaformákat inkább a fenti egyenes bal széle felé kéne közelítenünk, hiszen a megjelenített tartalmakat a *színésznek* kell mások felé közvetíteni. Másképpen kifejezve: a módbeli különbség nem csupán az alkalmazott készségek terén, hanem a *tudatállapotban* is megjelenik. E különbség olyannyira meghatározónak látszik, hogy az eddigiekben elemzett egyenes használata helyett szinte szívesebben ajánlanék elkülönítésükre jól körülhatárolható kategóriákat. Egy ilyen lépés ugyanakkor megerősítőleg hatna a drámatanárok színjátszás-ellenességére (melyet az iskolai előadások többségének ismeretében nem is nagyon tarthatunk indokolatlannak). Az ilyen iskolai előadások nem az egyszeri alkalomhoz kötődő elvárások közvetítésén keresztül okoznak kárt a

gyerekeknek, hanem azzal, hogy leszoktatják őket a valódi drámáról, illetve – a tanárok igencsak aktív közreműködésével – elhitetik velük, hogy a dráma nem más, mint szórakoztatóipari technikák tanítása és fejlesztése.

Annak ellenére, hogy számtalan példát hozhatunk fel a kártékony színjátszás-tanításra, illetve annak ellenére, hogy az eltérő tudatállapotok közti határozott különbségtétel logikailag teljesen megindokolható lenne, mégis állítom, hogy az általam javasolt egyenes a tevékenységformák pontosabb modelljét adja, mint az elkülönülő kategóriákban való gondolkodás. A gyermeki játékban, az iskolai drámaformákban és a színházi előadásokban ugyanis több olyan elem is felfedezhető, melyekben a szerepjáték módja és az adott személy tudatállapota nem egyértelműen meghatározható.

Számtalan olyan helyzet adódik, amikor a gyermeki játék, a dramatikus tevékenység és a színházszerű formák az egyenes mentén elmozdulnak. Az alábbiakban erre mutatnék néhány példát.

### **Gyermeki játék**

Néha, amikor a gyermek egyedül, a „mintha”-játékba belefeledkezve játszik – vegyük például a „rendőrösdit” –, belépő édesanyjának azt mondja, hogy „nézd, mama, rendőr vagyok”. Ez nem csak a szándék megváltozását jelzi (hiszen eddig a pillanatig saját magának játszott), hanem a jelentés valószínűsíthető átalakulását is hordozza. A közvetítés lehetővé tétele érdekében ugyanis a „rendőr-lét” *szubjektív* összetevőit háttérbe kell szorítani. Ahogy a nyelvnek van személyes és közösségi használati módja, a *cselekvés* is rendelkezik konnotatív és denotatív tartalmakkal. Egy rejtőzködő megfigyelő azt is mondhatja, hogy a kisfiú ugyanazokat a mozgássorokat végzi, mint eddig. A gyermeket azonban a cselekvés közösségi funkciója érdekli: édesanyjának kíván valamit közvetíteni általa. Ettől még természetesen a helyzet nem vált színjelöléssé, hiszen a színésznek az a kötelessége, hogy a közönséggel a jelentéstartalmak teljes körét megismertesse.<sup>3</sup>

Leszögezhetjük tehát, hogy a képzeletbeli tartalmak kommunikatív célú alkalmazása már a gyermeki viselkedésben is tetten érhető. Más szavakkal: már a kisgyermek is képes arra, hogy a játék módját vagy minőségét saját céljaik érdekében alakítsák.

### **Dramatikus tevékenység**

Joggal állíthatjuk, hogy a drámát „megelő” tanulók nem törekszenek valamely közönséggel való kommunikációra. Ez az állítás ugyanakkor nem érinti a következőket:

- 1) A résztvevők gyakran választanak olyan játékmódot, mellyel a jelentés egyes elemeit *egymás felé* közvetíthetik.
- 2) A tanár folyamatos jelenléte és beavatkozása (például

<sup>3</sup> Ezen a ponton kell szót ejtenünk arról az (elsősorban középiskoláinkban népszerű) drámaformáról, amikor a tanulóknak kisebb csoportokban olyan jeleneteket kell kidolgozniuk, melyeket félév végén bemutathatnak egymásnak. Ilyen esetben a tanár akaratlanul is arra szólítja fel a diákokat, hogy a könnyebb kommunikáció érdekében kizárólag a *denotatív* tartalmakkal foglalkozzanak. (*A szerző jegyzete*)

amikor a végzett munka elemzésére szólítja fel a tanulókat) ugyancsak „létrehozott terméként, értékelendő tárgyként” láttatja a résztvevőkkel saját munkájukat.

- 3) Annak ellenére, hogy a játékosok a „megélt tapasztalatot” hangsúlyozzák, előfordulhat, hogy a munka magas esztétikai minősége a résztvevőkre vagy a külső személőkre még abban az esetben is nagy hatással van, ha *eredetileg* nem kommunikatív céllal készült.

Úgy vélem, a fenti három pont elegendő utalással szolgál mindazon helyzetekre, melyekben az egyenes bal oldala felé ható általános tendenciákat ellenirányú erők befolyásolják. Az „előadás” vizsgálatok hasonlóan rugalmas elemeket figyelhetünk meg.

### **Előadás**

Az eltérő irányultság nyilvánvaló példái lehetnek az alábbiak:

- 1) Egy színházi próbafolyamat azon szakasza, melyben a színész saját élményanyagára támaszkodik, igen közel áll ahhoz, amit a gyermek a dráma munka során él meg.
- 2) Azok az előadások, melyekben a játékosok közti kapcsolattartás szándékosan, a jelentéstartalmak folyamatos gazdagítása érdekében spontán módon zajlik. Itt a színészek kettős tudatszinten dolgoznak: előre meghatározott tartalmakat közvetítenek, de ugyanakkor új jelentéstartalmakat is létrehozhatnak (azaz a drámához hasonlóan meg is tapasztalják azokat).

Remélem, a fentiekben sikerült kifejtennem, hogy a gyermeki játékban, az osztálytermi drámaformákban és a színészi munkában időről időre megjelennek olyan játékmódok, melyek alapján kimondhatjuk: az egyes tevékenységformák között nem húzhatók éles határok. Vizsgáljuk most meg a dráma/színház világát a forma oldaláról!

### **Forma**

A dráma és a színház elemzése során nem csak hasonlóságokat, de átfedéseket is találhatunk, ezek alapján pedig kijelenthetjük, hogy szerkezeti szempontból a dráma és a színház nem különböznek egymástól. Mindkettő alapelvei a fókusz, a feszültség, a kontraszt és a szimbolizáció. A drámatanár a tanulók jelentésfeltáró munkája érdekében, a drámaíró pedig az általa elgondolt tartalmak közvetítésére alkalmazza ezen elemeket.<sup>4</sup> Bizonyos tekintetben tehát a kreatív dráma munkában részt vevő gyerekek színházi formában dolgoznak, a tanár szerepét pedig a drámaírói szerep kiterjesztéseként értelmezhetjük, hiszen a forma tisztasága és tartalmas volta felett őröködik.

Szeretném összefoglalni a dráma és a színház kapcsolatáról írottakat. A dráma körül megjelent mítoszok egyikeként szóltam arról a gondolatról, mely szerint a

<sup>4</sup> A színházi elemek részletesebb vizsgálatát ld. Gavin Bolton: *Towards a theory of drama in education (A szerző jegyzete)* Magyar kiadás: A tanítási dráma elmélete, Marczibányi téri Művelődési Központ, 1994 (*A szerk.*)

dráma színházellenes. Nehezen írom ezt le, mert nem szeretném azt a látszatot kelteni, hogy én is beállok a gyerekeket színjátékos technikákra tanító pedagógusok sorába. Határozottan kijelentem tehát a következőket:

- a drámát *nem* színjátékos technikák fejlesztéseként kívánom értelmezni;
- *nem* támogatom azokat a nagyszabású és látványos színelőadásokat, melyekben a rendező/tanár megcsillogtathatja tehetségét és találékonyságát, a játzók szerepe azonban az instrukciók végrehajtására korlátozódik. (Az ilyen előadások többsége ugyanakkor sajnos annyira látványos és szórakoztató, a vastaps olyan hosszú és kitartó, hogy a szülők, tanfelügyelők, pedagógusok, mecénások könnyen meggyőzhetőek a látottak oktatási hasznáról).

Meg vagyok azonban győződve arról, hogy a dráma és a színház közti kapcsolat szorosabb annál, mint ahogy azt a múltban feltételeztük. Amennyiben megértjük ezeket az összefüggéseket, akkor képesek leszünk a dráma „megjelenítő” szakaszának tartalmasabbá tételére is. A különféle előadásmódok váltakoztatása (formális/nyitott; közönség felé irányuló/résztvevők felé ható; kész, teljes produkció/néhány másodperces jelenet; előre megírt szöveg/közös és folyamatos tervezés; jelenetek laza füzére/egyetlen teljes színdarab stb.) ugyancsak színesítheti tevékenységünket. Bármelyik munkaformát választjuk is, az „élmény” és a „megjelenítés” között fellépő, eddig teljesen figyelmen kívül hagyott kapcsolrendszer gazdagíthatja a dramatikus játékot, esetenként pedig hozzájárulhat annak előadására szervezéséhez.

### Záró gondolatok

Ebben az írásban a drámatanítás „mitológiájaként” ér-

telmezhető nézeteket vettem sorra. Cikkemben a következő mítoszokról szóltam: a dráma – cselekvés; a dráma – menekülés a valóságtól; a dráma célja az egyéniség kialakítása; a dráma – személyiségfejlesztés; a dráma színházellenes. Most, hogy mindegyikről elmarasztalóan nyilatkoztam, emlékeztetnem kell olvasóimat arra, amit a bevezetőben is leírtam: bizonyos helyzetekben mindezek igazak is lehetnek. A dráma, szűken értelmezve, *valóban* cselekvés; *lehetnek* olyan gyerekek, akik a drámát a fájdalmas valóságtól való menekülés eszközeként alkalmazzák; a dráma természetesen *nem* hagyja figyelmen kívül az egyén gondolatait, érzelmeit és a személyiségfejlesztés esélyét; *nem* színházellenes, de *vannak* jelentős és fontos különbségek e két tevékenység között, melyekről nem szabad megfeledkeznünk.

A mítoszok elemzésével az volt a célom, hogy kiterjesszem a drámára vonatkozó, meglévő elméleti kereteket, illetve megalapozzam ezen lényeges kérdések további elemzését.

**Fordította: Szauder Erik**

Eisner, E. (1974) Examining some myths in art education. *Student art education*, 15 (3)

Vigotszkij, L. S. (1976) Play and its role in the mental development of the child In: *Bruner et al.: Play, its development and evolution*, Penguin Educational

Slade, P. (1954) *Child drama* University of London Press

Plowden Report (1967) *Children and their primary schools*, HMSO

Way, B. (1967) *Development through drama*, Longman

Bullough, E. (1912) Psychological distance as a factor in art and as an aesthetic principle, *British Journal of Psychology*, 5/2



## A négyéves „tanító” szak képesítési követelményeiből

### A „drámapedagógia/bábjáték” funkciója

A drámával való nevelés olyan lényeges fejlesztési folyamat, amely során a személyiség fejlődésének ösztönzése csoportos formában történik. Mindez együttes tanulást, csoportdöntéseket, állandó és folyamatos közös értékelést jelent. Ennek a folyamatnak az irányítója, segítője, ösztönzője a drámapedagógus, akinek úgy kell a folyamatban helyét, szerepét megtalálnia, hogy

- azt alakítani tudja,
- tudja megválasztani azt a hatást, amellyel a cselekvéseket elindítja,

s aki azért kezdeményez, hogy mások kezdeményezzenek, ugyanis ennek a segítségével nevel önállóságra, önismeretre.

A drámapedagógia – mint mesterség, módszer a tanító kezében – tudást jelent, azt, hogy miként kell egy koherens rendszer segítségével az ismeretanyagot átadni, egyben személyiséget fejleszteni egy adott életkorban. Jelenti továbbá az ide kapcsolódó szükséges, speciális technikák ismeretét.

E szakmaiság jellemzői: szakember, aki pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, művészeti, mentális, elmé-

leti felkészültsége mellett a drámapedagógia, a drámatechnikák és a hozzá kapcsolódó művészeti területek tudatos gyakorlati alkalmazására, a személyiségformáló csoportmunka vezetésére képes.

A drámapedagógia eljárásai – akár tanítási órán, akár azon túl alkalmazzuk azokat – szervesen illeszkednek az oktató-nevelő munkába. A nevelési cél az egész személyiség – az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem – harmonikus és differenciált fejlesztése. A drámajátékok az emberépítést célozzák, feladatuk a kapcsolatfelvétel és -tartás, a közlés megkönnyítése. Gyakorlásuk voltaképp szocializáló tevékenység, ami empátiát, kreativitást igényel, maguk a gyakorlatok cselekvést, aktív részvételt követelnek minden játékostól.

## Általános követelmények

- Olyan tanító – egyben szakember – képzése, aki széleskörű, elméleti, szaktudományi, gyakorlati és speciális ismeretekkel rendelkezik;
- céltudatosan fejlesztett érzékekkel, reális önismerettel, empátiával, kooperatív attitűddel, valamint fejlett szociális és művészeti érzékenységgel bír;
- aki hatékony és sikeres a nyelvi és a metakommunikáció terén;
- enek megfelelően szakszerű, kreatív, minőségi, életkor-pszichológiai szempontból mindig adekvát személyiségformáló (csoport) munkát képes végezni.

### Továbbá:

- a kultúra köznapi létre vonatkozó oldalait (viselkedés, moralitás stb.) azonosan hangsúlyozza az oktatás által favorizáltakkal, ezáltal képes „egyetemes emberi és nemzeti értékek, erkölcsi normák” közvetítésére, kialakítására.

### A stúdiumnak biztosítania kell, hogy a jelölt tudja, hogy

- a dramatikus eljárások során a drámapedagógiában – tanórán vagy azon kívül – mint járulékos elem és különös nyereség jelen van az új ismeret (noha az maga nem cél), ami az összpontosítás következményeképpen intenzívebben épül be a résztvevők tudásába.

## Tantárgyi struktúra

### „A” változat

Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Alapozó drámajátékok *, játékvezetés	0/3 * gyj							
Alkalmazott drámatechnikák **					0/3 gyj			
Műelemzési gyakorlatok/dramaturgiai alapismeretek **						0/2 gyj		
Bábjáték **						0/2 gyj		

### „B” változat

Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Alapozó drámajátékok *, játékvezetés	0/3 * gyj							
Alkalmazott drámatechnikák **						0/3 gyj		
Műelemzési gyakorlatok/dramaturgiai alapismeretek **								0/2 gyj
Bábjáték **								0/2 gyj

Jelölések mindkét táblázat esetében:

\* Lehetőleg drámapedagógiai képzettséggel rendelkező szakember gondozza.

\*\* A II. félévtől bármikor bevezethető stúdiumok.

# Tantárgyi programok

## Alapozó drámajátékok, játékvezetés

### *Célok, feladatok*

A stúdium célja a készségfejlesztő gyakorlatok széles skáláját ismerő tanítók képzése, akik ezek birtokában tanítványaikkal gazdag fejlesztő munkát képesek végezni. A szakmaiság kifejlesztése – különös tekintettel a térrel, az idővel és a személyes hatóerővel való gazdálkodni tudásra.

A tárgy feladata saját élményekre épülő játékkismeret kialakítása gyakorlatok végeztetésével. A személyiség nyitásának, az alkotó állapot létrehozásának gyakorlatok végeztetése során való elsajátíttatása. A különféle gyakorlatok didaktikai hasznának, rejtett lehetőségeinek utólagos elemzése, értékelése során való tudatosítása.

A tanult gyakorlatokból összeállított csokor levezetése. Gyakorlás hallgatói csoporton belül.

Az adott játékfajták alkalmazása nevelői vonatkozásainak tudatosítása.

### *Követelmények*

- A stúdium segítségével szerzett ismereteire támaszkodva a hallgató legyen képes önállóan összeállított gyakorlatsort levezetni minimálisan 20 perc időtartamban.
- Legyen képes pontos instrukciókat adni.
- Tudja irányítani a gyakorlatsort követő megbeszélést.

Az értékelés formája: gyakorlati jegy a félévi munkára, egy gyakorlatsor tervezetére, levezetésére.

### *Tananyag*

Érzékelő gyakorlatok (látás, hallás, ízlelés, szaglás, tapintás). Memóriajátékok – vizuális, motorikus és verbális emlékezet edzése. Fantáziajátékok. Ritmusjátékok, ügyességi játékok. Térhasználat, tájékozódás, utánpótló játékok – alapfokon. Mozgásos bemelegítő játékok. Erőgyakorlatok. Egyensúlygyakorlatok – légzés, hangadás, kiéjtés. Összetett koncentrációs játékok. Kapcsolatteremtő játékok és bizalomgyakorlatok.

A gyakorlatokhoz szükséges kelléktár összeállítása.

A gyakorlatok optimális sorrendje, a szervezés esetleges nehézségei, térbeli, időbeli problémák, a csoportlétszám – mint determinánsok.

Az élményre való rákérdezés technikái. Az idő és az intenzitás növelése.

Idő – tér – mozgás együttes módja. A játékvezető hangneme.

Az összpontosítás és az élményszerzés akadályai, elkerülésük lehetőségei.

Pontos instrukcióadás. A gyakorlatot követő megbeszélés irányítása.

Az értékelés helye, szerepe, formái.

## Alkalmazott drámatechnikák

### *Célok, feladatok*

A stúdium célja az információk, következtetések, a rájuk épülő készségek és képességek problémahelyzetben való megjelenítésére, közvetítésére és fejlesztésére képes, tanítói attitűddel és tudással rendelkező pedagógus képzése.

A tárgy feladata az alkalmazott drámajátékban használatos gyakorlatok, technikák, improvizációra épülő játékok indításának és vezetésének készségszintre emelése. A mindenkori szakmai és drámapedagógiai feladatok célirányos és eredményorientált ötvözésére való képesség kialakítása.

### *Követelmények*

- Legyen képes a hallgató a tanult ismereteket, a szerzett képességeket 15-20 perc időtartamú, kötött témakörű alkalmazott drámajáték foglalkozásban működtetni.
- Tudjon tervezni és szervezni gyakorlatsorokat, legyen képes rögzíteni a saját foglalkozásokat.

A beszámolás formája: gyakorlati jegy a félév alatt elkészített írásos feladatokra, valamint a csoportban levezetett foglalkozásra.

### *Tananyag*

Az egyének/csoport szocializációs-perszonalizációs szükségleteit figyelembe vevő – a megszokott mintáktól eltérő, kölcsönösségen és cselekvésen alapuló – kapcsolat működtetésének formái. A partneri viszony megteremtése. A folyamat indítása és működtetése. A problémahelyzet. Ellentmondó nézetek ütköztetése, az állásfoglalás. A meglévő ismeretek, tapasztalatok felszínre hozatalának inspirálása. Az improvizáció.

Választható területek:

- osztályfőnöki órákon alkalmazható drámajátékok
- drámajátékok az állampolgári ismeretek átadására
- hagyományátadás drámajátékokkal
- anyanyelvi és idegen nyelvi drámajátékok
- irodalmi művek feldolgozása drámatechnikákkal
- történelmi játékok
- bibliai tárgyú drámajátékok
- drámatechnikák környezetismerethez – környezetvédelemhez – földrajz-tanításhoz
- drámajátékok az egészségnevelésben
- színjátékos produkciók előkészítő gyakorlatai
- drámajátékok a zenei nevelésben
- drámatechnikák a vizuális nevelésben

*Megjegyzés:*

Mindig a felkészült szaktanároktól függ a főiskola kínálata. A feladatokat a drámapedagógusoktól az ilyen felkészültséggel rendelkező szaktanár (pl. „rajzos”) veszi át.

## **Műelemzési gyakorlatok/dramaturgiai alapismeretek**

### ***Célok, feladatok***

A tárgy célja olyan tanító képzése, aki az iskolai oktató-nevelő munkában működtethető rendezői és dramaturgiai ismeretekkel rendelkezik.

A tárgy feladata a közös dramatizálással viszonylag egyszerű szerkezetű mesék és összetett történetek feldolgozásával rendezői alapismeretek, módszerek nyújtása.

Szerkesztett műsorok, ünnepek, szertartások, dramatikus elemeket hordozó szokások keretében végzendő feladatok elemzése, szervezése, gyakorlása.

Rendezői alapismeretek gyakorlatba ágyazott formában való elsajátíttatása.

### ***Követelmények***

A hallgató legyen képes foglalkozást, eseményt, előadást úgy felépíteni és vezetni, hogy az megfeleljen a tanult ismereteknek, szabályoknak.

Az értékelés módja: gyakorlati jegy kommentált rendezői példány bemutatására – választott témából -, aktív részvétel mértékére a félév foglalkozásain.

### ***Tananyag***

A közös dramatizálás módszere. A mozgásból indító színi megjelenítés. A némajátékos alapozás és az ezen épülő kapcsolattartás. Az improvizációs előgyakorlat. Tömegjelenet, kisjelenet. A kidolgozott jelenetek összefűzése. A hiányzó jelenetek pótlása. A cselekmény arányainak ellenőrzése.

A dramatikus improvizáció irányításának technikája. A rögtönzés lépcsőfokai.

A szerkesztett műsorok összeállítása és színpadra vitele. A műsor készítésének szerkesztési szempontjai. A felhasznált irodalmi és zenei anyag homogenizálása. Anyaggyűjtés, gazdálkodás a rendelkezésre álló motívumokkal, a szerkezet kiépítése – kiemelések, rövidítések.

A forgatókönyvek készítésének esztétikai, jogi és nyomdai követelményei.

Az iskolai ünnepek, szertartások, dramatikus elemeket hordozó szokások, hagyományok szervezési kérdései. Az ünnep funkciójának tisztázása, nevelő szerepe, érték közvetítő potenciálja. A „rossz” ünnep. A nyilvánosság. Az anyagválasztás problémaköre. A tervezett bemutató által közvetített értékek, az előadás üzenetének felmérése. Műfaji választék, műfaji határok és azok átlépése.

A szerep. A kapcsolat. Az instrukcióadás módjai. A színpadi mozgás.

A tér. A térrel való gazdálkodás.

Az idő. A játékidő, szünet, természetes idő, színpadi idő.

A feszültség. A konfliktus. Az összeütközés.

Szindramaturgia.

A társművészetek alaptudnivalói. Alapismeretek a képzőművészet, a zene, a tánc, a pantomin, a cirkusz területről.

Fényhatások, világítás. Forgatókönyv. Rendezői példány.

## **Bábművészet**

**(Báb-, díszletkészítés, bábjáték)**

### **Célok, feladatok**

A stúdium célja a színházművészet gyermekekhez legközelebb álló ágát illetően alaposan tájékozott pedagógus képzése, aki a harmonikus személyiségépítés és képességfejlesztés érdekében iskolai körülmények között művelhető kamara (és csoportos) formákat szakszerűen tud alkalmazni, működtetni.

A tárgy feladata a bábjáték – mint önálló, komplex műfaj – megismertetése.

A műfajban különösen erős alkotó mozzanat feltárása, hasznosítása a nevelés különféle területein. A bábszínház teremtését tárgyformálássá, térképzéssé egyszerűsítve a műfaji specifikumok értékteremtésre, értékörzésre motiváló jellegének felmutatása.

Az összetett elemző tevékenységet, invenciózus, kreatív, konvenciók által csak részben befolyásolt alkotást követelő munkafolyamatok gyakorlatban végeztetése.

A létrehozottak (bábuk, kellékek, díszletek) működtetése. Ismeretszerzés a műfaj adta lehetőségek alkalmazásának módszerbeli kérdéseiben a későbbi iskolai művelés megalapozásához.

### **Követelmények**

- Legyen képes önállóan egy kiválasztott korcsoport számára valóban megfelelő produkciót létrehozni.
- Tervezzen a stíluszisztaság, a harmónia, az arányosság jegyében.
- Legyen képes primitív körülmények között is hatásos, vizuális és akusztikai elemeket használni.

Bábtérvek, díszlettervek bemutatása.

Az értékelés formája: gyakorlati jegy működtetett, kommentált munkákkal.

### **Tananyag**

A bábjáték vizsgálata az alkotó, az előadó szemszögéből.

- a bábjáték, mint a (szabad) önkifejezés terepe;
- képességfejlesztés (beszéd, mozgás, éneklés, kontaktusteremtés és -tartás) és személyiségfejlesztés (empátia, fantázia, kreativitás stb.) a bábozás, illetve bábkészítés folyamán.

A bábjáték mint műfaj (elméleti alapvetés, rövid történeti áttekintés).

Ajellem, karakter – a jel, a stilizálás, az animáció.

A bábfajták. Mondanivaló és technika kapcsolata.

A bábkészítés mint (művészi) tervezőmunka – képző- és iparművészeti alapok.

Bábkészítés – mint praxis, anyagok kiválasztása, megmunkálása.

Az alkalmazott bábjáték korszerű felfogása (gyerekkép, korkép, pedagóguskép).

Az önálló ismeretszerzés módszerei, terepei, források.



## **Szakmai továbbképzési lehetőség Angliában**

*A Kritikai Lapokból vettük át a következő írást:*

November 18-19-én Londonban körvonalazódtak egy új szakmai továbbképzési program tervei. A Royal National Theatre oktatási részlegében tartott értekezleten magyar, román, szlovák és bolgár szakemberek részvételével dolgozták ki a „Branching Out” alapelveit és lebonyolításának technikai részleteit. (Magyarországról a Brouhaha képviselője, Cziráki Judit dramaturg vett részt a munkában.)

Az új program keretében 1996. májusában magyar, litván, szlovák, román és bolgár drámatanárok, a gyermek- és ifjúsági színjátszás területén dolgozó színházi szakemberek három és fél hetes szakmai továbbképzésen vehetnek részt, melyet a Royal Nation Theatre szakemberei szerveznek számukra.

Jenny Harris és Chrissie Tiller, az oktatási részleg munkatársai már korábban is szerveztek kelet-európai színházi szakemberek és adminisztratív dolgozók számára angliai tanulmányi programokat. A „Seeding a Network” keretében pl. 11 hazai szakember találkozhatott hasonló területen dolgozó angol kollégákkal.

1996 májusában a „Branching Out” országonként 6-8 pedagógusnak nyújt elméleti képzést Londonban Gavin Bolton, Cecily O’Neil és más neves szakértők bevonásával. Ezt követően a résztvevők valamelyik vidéki iskolában vagy színházban tölthetnek jó két hetet, hogy az ottani kollégák munkamódszereivel ismerkedhessenek. A pályázóknak természetesen ehhez megfelelő szinten kell beszélniük az angol nyelvet.

1996 őszén a vendéglátó angol szakemberek látogatnak el magyar, szlovák, román stb. partnereikhez, hogy

bepillantást nyerjenek az itt folyó munkába.

A csereprogramot az Európai Unió PHARE Democracy alapja támogatja, a SOROS Alapítvány és a British Council régiókbeli irodáinak segítségével. Magyarországi előkészítésében részt vesz a Színjátékos Szövetség és a Magyar Drámapedagógiai Társaság. A koordinációs feladatokat a Brouhaha Alapítvány látja el. (Jelentkezési lapok február 29-ig kérhetők a következő címen: Brouhaha Magyarország, 1087 Bp. Luther u. 1/b.)

## Gondolkodási modellek

ismertető Norah Morgan és Juliana Saxton írása alapján<sup>5</sup>

...Mikor autós utazást tervezünk, leülünk a térképek, útikönyvek, érdekes brosrák társaságában. Mindezek arról adnak tájékoztatást, hogy milyen helyeken járhatunk majd, miféle látnivalókra bukkanhatunk utunk során. Megtervezünk egy útvonalat – jó esetben minden benne lehet, amit látni szeretnénk. Ha egy hely vonzó, ott maradhatunk egy ideig, ha nem, mehetünk tovább. Ha van egy érdekes mellékút, miért is hagynánk ki, feltéve, hogy abba az irányba visz, amerre egyébként is haladni akarunk. Ha az ember tudja, hogy miért utazik, és mit akar kapni az utazástól, akkor az egyes *napokat* ráér akkor megtervezni, mikor azok ráköszönnek. Ha valahol kerülni kell, vagy találkozunk valakivel, aki új látnivalót javasol – a terv megváltoztatható.

A drámatanár nagyon hasonlóan gondolkodik a tartalomról. Az anyagot – kiválasztása után – ízekre kell szednie, hogy láthassa, mely részek eredményezik az általa kívánt tanulást.

A drámatanár tevékenységei közül – sokak számára – az tűnik a legnehezebben elsajátíthatónak, *ahogyan gondolkodik*. A bemutatón a leggyakoribb megjegyzés a következő: „Jó, jó, de honnan *tudta*, hogy mit csináljon (mondjon)?”

...Az oktatási dráma gazdag szakirodalma, továbbá a nemzetközi híri mestertanárok által vezetett tapasztalat-cserék, viták olyan gyakorlati ismeretanyaggal és elméletekkel látták el a tanárokat, amelyekre alapozva ez a kérdés (a drámatanár gondolkodásmódja) elemezhetővé vált.

...Az ismertetésre kerülő gondolkodási modellek nemcsak annak eldöntésében segítenek, hogy miként kezdjük el a munkát, hanem az ötletek, elgondolások kifejtésében is... Bár minden tanárnak megvan az az egy-két modellje, amellyel jól tud dolgozni, mi úgy találtuk, hogy mindegyik modell kínál valamit, és gyakran maga az anyag határozza meg, melyik megközelítés a legmegfelelőbb.

*(A kanadai szerzőpáros által vázolt nyolc gondolkodási modellből az alábbiakban a legérdekesebb, leginkább használhatónak tűnő változatokat ismertetjük. Zárójelben azon drámapedagógusok neve található, akiktől származtathatók az egyes modellek.)*

1. „Rokonság” (Heathcote, 1976)
2. Ember kontra ember, természet, „emberfeletti” (Heathcote, 1976)
3. Megfordítás (Brian Way nyomán, 1976)
4. Megválaszolatlan kérdés (Morgan, Saxton)
5. Az idő előtte, utána, közben (David Booth, 1974)
6. Képkötés (Heathcote alapján, 1977)

*(A szerzők konkrét példán, a „bevándorlók” témáján – amely Kanadában, mint a világ számos más országában ma is aktuális probléma – mutatják be a gondolkodási modelleket. Részletesen beszámolnak egy 13 éves tanulókból álló osztálynak tervezett dráma háttéréről – az osztály összetételének, a tanár szakmai múltjának stb. részletezésétől nemcsak a helyhiány miatt tekintünk el...)*

### 1. „Rokonság”

Olyan gondolkodásmódról van itt szó, amelynél a belső tapasztalásra figyelünk avégett, hogy rájöhhessünk, mi a közös a kontextusban minden emberi lény számára. Analóg helyzetek sora tárulhat fel a tanár számára, amelyekre építhet munkája során:

- a bevándorlók azokhoz tartoznak, akik az ismeretlent választják, mint pl. a felfedező, az űrutazó, a kutató;

<sup>5</sup> In: Norah Morgan–Juliana Saxton: Teaching Drama, Stanley Thornes (Publishers) Ltd. 1991. (6. fejezet, 175-186. oldal) Az ismertetőt – Földes György nyersfordítását felhasználva – Kaposi László készítette.

- a bevándorlók azokhoz tartoznak, akiknek magukkal kell vinniük javaikat, pl. nomád törzsek, táborozók, fegyveres erők, katasztrófák áldozatai;
- a bevándorlók azokhoz tartoznak, akiknek meg kell válniuk valakitől, mint pl. az anyáknak, a tanároknak, a gyászolóknak.

A tanár ezután az osztály sajátosságait, a diákok igényeit, érdeklődését figyelembe véve döntheti el, hogy melyik „rokonság” szolgál majd a tanulás kiindulópontjával.

A konkrét osztály számára nagyon fontos volt a tulajdon. A drámatanár azt remélte, hogy (1) megtudhatja a játék során, mi az, amiről a diákjai nem tudnak lemondani, (2) a dráma segíthet a résztvevőknek megérteni, hogy a tehetség, a készségek, a kapcsolatok stb. fontosabbak az anyagi javaknál. A munkához a fenti második „rokonságot” alkalmazták.

**Példa** (szerepben adott utasítás): „Csomagoljatok össze egy 51 cm x 40 cm x 23 cm-es bőröndbe. Csak azt vehetitek magatokkal, ami abba befér. Nem tudom, milyen hosszú lesz az út...”

## 2. Ember kontra ember, természet, „emberfeletti”

A drámabeli gondolkodás egyik leggyorsabb módszere.

(Az anyagban rejlő „kontrák” feltárása izgalmas, konfliktusos szerkezetet adhat a drámamunkához.)

**Ember kontra ember:** bevándorló kontra bevándorló; bevándorló kontra az új ország lakói; bevándorló kontra a családtagok, akik nem akarják, hogy elmenjen.

**Ember kontra természet:** bevándorló kontra tenger, szárazföld, levegő; bevándorló kontra vadon; bevándorló kontra idegen környezet.

**Ember kontra „emberfeletti”:** bevándorló kontra bevándorlási hivatalnokok; bevándorló kontra törvények az új országban; bevándorló kontra egyházi törvények.

**Illusztrációk a fentiekre:**

- Földfoglalásból támadó konfliktus.
- A bevándorlók köszönetet mondanak az ígérkező termésért – a „napot eltakaró árnyék”: sáskajárás.
- Gyenge termés után a parasztoknak ugyanúgy be kell szolgáltatniuk az egyháznak a dézsmát.

**Példa:** szertartás (mint konvenció) – a dézsma átadása.

## 3. Megfordítás

Minden témának két oldala van, és a jó drámatanár gondot fordít arra, hogy a diákok mindkettőt feldolgozzák:

- A „bevándorlók” (maga a téma) legalább annyira szól azokról, akik hátramaradnak, mint azokról, akik elmennek.
- A „bevándorlók” legalább annyira szól azokról, akik már ott vannak, mint azokról, akik érkeznek.
- A „bevándorlók” legalább annyira szól a bevándorlók előítéleteiről másokkal szemben, mint az ellenük mutató előítéletekről.

**Példa:** A munka annak a közösségnek a létrehozásával kezdődik, amely majd befogadja a bevándorlókat. Először azt kell eldönteniük, hogy a bevándorlók milyen pozitívumot jelenthetnek a közösségnek. Maguk a bevándorlók nem jelennek meg a játékban, csak a képviselőjük (*beépített szereplő* – konvenció), aki elmondja a közösségnek, miért nem akarnak annak részévé válni.

## 4. Megválaszolatlan kérdés

Bármely témával kapcsolatban feltehetőek olyan kérdések, amelyekre maga a tanár sem tudja a választ<sup>6</sup>. Ezek megfogalmazása gyakran sugall megfelelő tevékenységeket és/vagy feldolgozandó *fókuszokat*. Például:

- Mit keresnek igazából a bevándorlók?
- Visszamehet-e valaha is a bevándorló eredeti hazájába másképp, mint sikeresen?
- Hogy maradtak életben a bevándorlók, mikor olyan keveset tudtak ahhoz képest, amit mi tudunk ma?

**Példa** (a fenti harmadik kérdés kutatási témává, szakértői játékká fejleszhető):

- Miféle olyan eszközeink vannak ma, amelyekkel ők még nem rendelkeztek?
- Milyen készségeik és munkaszokásaik lehettek, amelyeket mi már elfelejtettünk?

<sup>6</sup> Ezek megtalálása csak a ráfordított idő, szellemi igényesség vagy néha önhittség kérdése. (A szerk.)

- Ki tanította meg a bevándorlókat a túlélésre? stb.

## 5. Az idő előtte, utána és közben

A drámabeli gondolkodás egyik gyakran alkalmazott modellje az „idő kezelésére” épül.

### *Az idő előtte:*

- a) Az „óhaza” politikai helyzete.
- b) Annak eldöntése, hogy a családból ki menjen először az új országba.
- c) Az az esemény, ami „az utolsó csepp” volt a kivándorláshoz.

**Példa:** Rögtönzés kiscsoportokban – forrásanyagként használjuk az apától kapott levelet, amelyben beszámol arról, hogy családja két tagjának kiutazásához elegendő pénzhez jutott.

### *Az idő utána:*

- a) Az állampolgárság elnyerésének napja.
- b) Egy régiséggyűjtő látogatása (összekapcsolható a „Rokonság” elnevezésű modell második példájával).
- c) Az új ország válik „hazává”.

**Példa:** Olyan jelenet bemutatása, amelyben a család rádöbben arra, hogy már az új ország jelenti számukra a hazát.

### *Az idő közben:*

- a) Vámtisztek vagy bevándorlási hivatalnokok közötti vita.
- b) A hátrahagyott családok.
- c) A bevándorlókra váró munkák.

**Példa:** Az egész csoport (szakértői játék formájában) megvitatja, hogy a bevándorolni szándékozók közül ki maradhat, és kinek kell visszatérnie a származási országba.

(Ami miatt ezt a példát választotta a drámatanár: kezdetben a kanadai bevándorlókat megvizsgálták, nincsenek-e bolháik. Akinek volt, azt visszaküldték. Képzeld el – mondta az egyik diák orosz nagymamája –, idáig jöttek, és visszaküldték őket.)

## 6. Képalkotás

A képalkotás a „belső filmre”, a „lelki szemünkkel” való látásra épít. Dorothy Heathcote mondta önmagáról, hogy ha kap egy ötletet a diákjaitól, azt „körülrepüli – fölötte, rajta, keresztül, alatta”.

Belső képeinket használva (és emlékezetünkben tartva a témát, a forrásanyagot) tegyük fel magunknak a következő kérdéseket:

- a) Mit látok fölülről? (Példa: emberek hosszú sorát.)
- b) Mit látok alulról? (Csizmákat.)
- c) Mit látok belülről? (Aggódó arcokat; érzem az emberek szagát is.)
- d) Mit látok kívülről? (Állatcsordaként összeterelt embereket.)

Általában az egyik képet „erősebben látjuk”, mint a többit – válasszuk ki ezt. Példánk legyen most a **d)** változat. Az alábbi – önmagunknak feltett – kérdésekkel folytathatjuk a munkát:

Kérdés	Válasz (példák a <i>d.</i> változatot alapul véve)
Hol vagyok én? (fölül, alul, belül, kívül)?	Fölül.
Mit csinállok?	Lefelé nézek.
Mit gondolok?	„De jó, hogy én nem vagyok ott lent.”
Mit akarok mondani?	„Ma csak ennyivel tudunk végezni. A többiekkel holnap foglalkozunk.”
Kihez beszélek?	Egy beosztottamhoz.
Hogy tudom ezt bevinni a drámába?	Az egész csoportnak (pl. mint bevándorlási hivatalnok): „Többet ma már nem tudunk elintézni. Rendezkedjenek be éjszakára. Ki lehet osztani fejenként egy takarót.”

(...) Akármilyen drámabeli gondolkodási módszert használ az ember, olyan gondolatot keres, ami kollektív el-

fogadásra találhat majd, olyan ötletet, amelyben benne van a tevékenység lehetősége, amely megragadja, és ami – ismeretei alapján – érdekelni fogja a diákokat.

### Készségfejlesztő gyakorlat tanároknak

A gondolkodási modellek alkalmazásával találja meg a „húst” a következő témákon alapuló drámákhoz:

- Sárkányok
- „Másnak” lenni...
- A világ megváltoztatása



*(Mindegyik témánál alkalmazzon több modellt is, majd vesse össze az azokkal kapott – valószínűleg eltérő – eredményeket. Vizsgálható a modellek alkalmazhatóságának esetleges témafüggősége is: az egyes modellek milyen témákhoz használhatók nagyobb „hatásfokkal”.)*

## Három szövőszék vár rám...

### (a BBC Dorothy Heathcote-tal készített filmjének szövege – II. rész)

**Tom Stadler:** Isten hozott, Dorothy! Örülök, hogy újra itt látlak.

**Narrátor:** Tom Stadler Dorothy Heathcote egyik volt tanítványa. Mikor először találkoztak, Tom az egyik legszegényebb és legkeményebb kerületben, Hartleypowlban dolgozott.

**T.S.:** Egyáltalán nem hittem, hogy Dorothy módszere működni fog. Emlékszem arra, amikor odaálltam elé, és ezt meg is mondtam neki. Azt hiszem így fogalmaztam: lehet, hogy a módszerével intelligens gyerekeket taníthat, de olyanokat nem, amilyenekkel nekem van dolgom. Ő elmosolyodott, nagyon türelmes volt, és azt mondta: „Akarsz fogadni?” „Miért ne?” – feleltem. „Akkor kezdj bele, és majd benézek hozzád.” Miután így elköteleztem magam, muszáj volt belevágni. Visszamentem az iskolába és belekezdtem. Úgy emlékszem, a Beowulf-fal foglalkoztunk. Az első néhány órán, mikor a Dorothy-féle improvizált drámát kipróbáltuk, meg voltam rémülve. És aztán hirtelen sikerült.

**D.H.:** Egyszerre csak Tom felrohant hozzám, és azt mondta: „Gyere le gyorsan, ez működik!” A gyerekek éppen hevesen vitatkoztak azon, hogy miért a medvét ejtették csapdába, mikor a csapdát a fehér ember számára kellett volna megásni, aki meg akarta ölni az egyik hercegüket. Az első írott munka, amit ezektől a hátrányos helyzetű gyerekektől láttam – néhányuknak még cipője sem volt – arról szólt, hogy mennyire sajnálják fiatal hercegüket, az elhunyt hőst, aki a törzs legkiválóbb vezérégyénisége volt.

Másnap Tom azt mondta, nem tudja, hogyan menjen tovább. Én azt feleltem: „Miért nem kérdezed meg a gyerekeket?” Szóval leültünk közéjük, és azt hiszem, én kérdeztem meg őket: „Miről szeretnétek legközelebb játszani?” „Gyilkosságról!” – felelték. Tom rémülten tiltakozott. Én azt mondtam: „Nos, ha gyilkosságról akartok játszani, először is azt kell meggondolni, hogy mi vi-

het rá valakit arra, hogy megöljön egy másik embert.”

Tom egyre rosszabbul érezte magát. Párokra osztotunk – így biztonságosabb volt –, és azt mondtam: „Kaptok tíz percet. Mikor visszajövök, mindent tudni akarok a dologról –, de nem arról, hogy miként halt meg az az ember, hanem arról, hogy mi vihette rá a gyilkost, hogy megölje.”

Tom azóta sem hagyta el a gyilkosság témáját; Mózessel és más nagy történetekkel folytatta.

**Narrátor:** A most látható játék egy régi történet új változata: Ahábról, Illésről és az idegen országból jött királynőről, Jezabellról szól. A királynő idegen viseletet, idegen szokásokat hozott az országba, és egy idegen istent is, Baált, akinek a tiszteletére templomot készültek építeni. Hogy a templomnak helyet teremtsenek, lakóházakat kell lerombolni, és a házakban lakók most tiltakozva vonulnak a király elé.

A közönség Mrs Heathcote hallgatóiból áll. A játékot a Tom Stadler igazgatása alatt álló általános iskola tízévesei adják elő. A játéknak nincs forgatókönyve, ebben a formájában egyszeri: mikor legközelebb eljártsszák, mások lesznek a párbeszéddek, sőt a helyzetek is, hiszen semmi sincs leírva vagy betanítva. Tom Stadler úgy dolgozik, hogy egy kényes helyzetben sarokba szorítja a gyerekeket, ahonnan vitatkozva, érvelve nekik kell megtalálniuk a kiutat – minden alkalommal másképp.



**1. Fiú:** Uram, igaz, hogy ez az ember ma éjjel le fogja romboltatni a házainkat?

**Katona:** Uram, a királynőtől kaptam ezt a parancsot, és ezek a disznók nem akarnak engedelmeskedni.

**Király:** A királynőtök parancsolt valamit.

**2. Fiú:** Uram, én ezt nem tudom elhinni. Mi történt veled? Minden akkor kezdődött, mikor ez a nő idejött. Jezabell királynő.

**Király:** Akár akarjátok, akár nem, itt van. Ti pedig meg fogtok elégedni azzal, amitek van, és még hálásak is lesztek érte.

**3. Fiú:** Uram, hát megengeded, hogy lerombolják a házaikat? Én a kezdetektől fogva ebben a városban lakom. Láttam, hogyan épültek a házak egymás után. Hónapokig, évekig eltart, míg egy ház felépül. Itt lakunk, ezekben a házakban. Te megengednéd, hogy lerombolják a házatad, uram?

**4. Fiú:** Ebben a városban nők is laknak! És gyerekek!

**Király:** Hadd beszéljenek az asszonyok!

**1. Lány:** Ebben a városban kisgyerekes anyák is laknak. Mit gondolsz, velük mi lesz?

**2. Lány:** Lehet, hogy a kicsik meg fognak halni!

**3. Lány:** Belázasodnak, de te ezzel sem törôdsz!

**1. Lány:** Nincs ruhájuk, ezt nagyon is jól tudod. Azért kellene a házak, hogy meleg helyen legyenek.

**5. Fiú:** Azok a házak a mieink. Mi javítgatjuk őket.

**6. Fiú:** És most egy külföldi miatt le akarjátok rombolni.

**Király:** Látom, nehezen váltok meg a házaiktól, de akkor is muszáj.

**7. Fiú:** Nem is tudom, hogyan nevezheted magad királynak. Egy király, aki nem törôdik a népével. Nem törôdik azzal, hogy gyerekek halnak meg az utcán, ha a házakat leromboltatja.

**8. Fiú:** Nem érted, hogy azért kellene a házak, hogy a gyerekeink meg ne haljanak?

**Fiúk:** És te hogy hívhatod magad királynőnek? Egy királynő, akinek az engedélyével ilyesmi történhet! Miféle királynő vagy te?

*Illés (Eliah) jelenik meg*

**Király:** Te mit akarsz itt?

**Illés:** Nagyon is jól tudod. Illés vagyok, a próféta. A tömeg szélén álltam és hallgattam a vitákat.

**Király:** Szóval füleltél, mint egy kém. Nem találsz jobb időtöltést?

**Illés:** Királynak nevezed magad, és ezt csinálod?

**Király:** Te pedig azt hiszed magadról, hogy a hegyek között lakó próféta vagy. A barlangokban kellene lapulnod, mint egy vadállatnak.

**Illés:** Azért lakom a hegyekben, hogy közelebb legyek Istenhez.

**Király:** Közelebb Istenhez. Ha azt mondod, hogy ez itt a te néped, miért nem élsz köztük? Megmondom, miért. Félsz tőlük. Nem tudnál uralkodni felettük.

**Illés:** Tudod, mik ezek?

**Király:** Igen, tudom.

**Fiúk:** A törvények.

**Király:** Az apám törvényei.

**Illés:** A törvények. És a királyotok, a saját királyotok szegi meg őket. Te nevezed magad királynak, és ilyet teszel ezekkel az emberekkel! Mit tudsz erről mondani?

**Király:** Feleannyit sem, mint te. De mielőtt továbbmennék, tudni akarom, miért vagy itt. Mit akarsz?

**Illés:** Meg akarom oldani ezt a helyzetet.

**Király:** Semmi közöd hozzá. Ez nem a te néped, nem élsz közöttük. Ne tessed magad: nem vagy te próféta. Miért nem vered ki a fejedből? Megmondom én, miért. Mert a világ végéig sem akarod abbahagyni.

**Illés:** Azt mondtam, hogy...

**Király:** Ez fenyegetés?

**Illés:** Fenyegetés.

**Király:** Idehallgassatok emberek, és te is! Ha Illés beavatkozik a vitába, betemtettem a kutat. Szedjétek össze a holmitokat, és hagyjátok el a házaikatok délig. *(Illéshez)* Ami pedig téged illet: ha még egyszer beavatkozol, leveszem rólad a kezem. *şrök!*

**Egy fiú:** Meg fogod bálni.



**Narrátor:** Ilyen biztonság és beszédkészség láttán nem csoda, ha a néző azt hiszi, hogy egy kívülről megtanult darab próbáját látja.

**Az egyik hallgató (Bob Ferguson):** Mikor először láttam ezt a darabot, úgy gondoltam, hogy alapos próbák állnak mögötte. Azonban mikor újra eljátszották, a szavak, az érvek egészen másképp alakultak. Fantasztikus feszültség volt a levegőben, és a gyerekek egyszerűen maguktól beszéltek, csodálatos volt.

**T.S.:** Nincsenek szabályaink, illetve ami van, nem nevezhető szabálynak. Úgy mondhatnánk, hogy a szabályokat a józan ész diktálja. Például, mikor ezek a gyerekek először találkoztak ezzel a drámával, és kialakult a szokásos zshivaj és felfordulás, emlékszem, azt mondtam: „Valaki mondott valami érdekeset, de nem értettem pontosan. Mi is volt az?” Néhány gyerek elmondta, hogy ez és ez volt. Erre én így folytattam: „Milyen kár, hogy nem hallottam! Ki nem hallotta még?” Egészen sok kéz emelkedett a levegőbe. „Tehát ezt mondta. Mit feleltetek volna neki, ha hallottátok volna?”



*A gyerekek mesélnek a drámáról:*

**Riporter:** Megmondja nektek Mr Stadler, hogy mit mondjatok?

**Gyerek/gyerekek:** Nem. Azt mondjuk, amit gondolunk. Összeadjátok az ötleteket.

**Riporter:** Kinek az ötleteit? Mr Stadlerét vagy a tiéte-

ket?

**Gy.:** Mindenkiét. Ha csak Mr Stadler ötletei volnának, az nem volna jó.

**Riporter:** Miért?

**Gy.:**

- Az nem a mi érzésünk. Ő nem úgy érez, mint mi.
- Akkor nem a mi drámánk lenne. Olyan lenne, mintha papagájként ismételnénk szavakat.
- Vagy mintha egy leírt darabot tanulnánk meg.
- Ha ő mondaná meg, hogy mit mondjunk, az nem is dráma volna, hanem színdarab.
- És esetleg nem is jutna eszünkbe, hogy mit kell mondani.

**Riporter:** Szeretnétek egy megírt darabot is eljátszani?

**Gy.:** Nem. Inkább drámát játszom, mint színdarabot, mert a színdarabnál elfelejtheted a szöveget, de a drámánál te magad találod ki. És ez így sokkal jobb.

**Gy.:** Én a vasárnapi iskolában már játszottam színdarabot.

**Riporter:** Milyen volt? Nem dráma volt, hanem színdarab, ugye?

**Gy.:** Igen. Az nem volt olyan jó, mert nem mondhattam az, amit valójában akartam.

**Gy.:** A színdarabban azt kell mondani, amit mások találtak ki, a drámában pedig azt, amit te magad akarsz, ahogy te érzel.

*Fordította: Deák Éva*

## Színház az egészségnevelésben

Steve Ball

A színházi nevelés és a közösségi színház világának az utóbbi években tapasztalható egyik legprovokatívabb és legizgalmasabb jelensége az egészségnevelő színház (*Theatre in Health Education – THE*) létrejötte. Ebben az írásban a THE tevékenységét, annak sokszínűségét kívánom bemutatni, továbbá foglalkozom a mozgalom jövőjét érintő kérdésekkel is.

Középiskolás tanulók osztálya néz egy AIDS-ről szóló színdarabot; fiatal szülők csoportja a FÓRUM SZÍNHÁZ<sup>7</sup> eszközein keresztül vizsgálja a szülői felelősség kérdéskörét; idős emberekből álló társulat olyan darabot játszik, mely a téli hideg okozta problémákról szól.

Három különböző korcsoport, eltérő tevékenységek, melyeknek azonban mégis van egy közös vonásuk: az egészségnevelés eszközeként a színházat alkalmazzák. A fenti példák a THE egyes típusait illusztrálják. A THE mind a „színházat”, mind az „egészségnevelést” a legtágabb értelemben használja: számtalan stílust, formát alkalmazhat, a témák óriási változatosságot mutatnak, az „egészségnevelés” értelmezése pedig összhangban van a WHO definíciójával, mely szerint az egészség „az egyén teljes fizikai, szellemi és szociális jóléte, nem egyszerűen a betegség vagy sérülés hiánya” (WHO, 1948).

### Az egészségnevelő színház létrejöttének előzményei

A THE kialakulása az egészségnevelés és a TIE területén végbement változások eredményének tekinthető:

- a) Társadalmunkban egyre nagyobb figyelmet fordítunk az egészségnevelésre: az egészségügyi szolgáltatások ma már nem kizárólag a beteg emberek egészségének helyreállításával és a betegségek megelőzésével törődnek. ...ennek eredményeképpen új szakmák és tevékenységformák jöttek létre. Ezen megváltozott körülmények ismeretében már nem meglepő, hogy a színházi szakemberek és az egészségnevelésben dolgozók együttműködése létrehozta a THE-t.
- b) A TIE-társulatok mindig is érdeklődéssel fordultak a személyes, szociális és egészségügyi kérdések felé. Egy 1988-as felmérés tanúsága szerint a kérdőívekre választ adó TIE-társulatok 57 százaléka már részt vett valamilyen egészségnevelési programban, illetve tervezett ilyen témájú foglalkozásokat (Ball, 1992).
- c) Az egészségnevelésben dolgozó szakemberek közül egyre többen ismerik fel, hogy a drámatanítás és a színházi nevelés eszközei az ő munkájukat is segíthetik. Ezzel egyidejűleg számos TIE-társulat és egészségnevelő intézmény ismeri fel azt is, hogy filozófiájuk és témakezelési módszerük több ponton egybeesik.
- d) Számos szervezet indított útjára olyan programokat, melyek célja az egészségnevelés fejlesztése, az egészségnevelő színházi formák terjesztése. (...)
- e) A THE létrejöttének és elterjedésének kétségtelenül jelentős előmozdítója az AIDS-hez kötődő problémák

<sup>7</sup> A drámában alkalmazott konvenciók egyike – bővebben: Drámapedagógiai olvasókönyv, 191. old. (Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp. 1995; szerk.: Kaposi László)

gyakorivá válása. Az AIDS terjedése általi fenyegetettség érzékennyé tette a lakosságot a krízishelyzetek iránt, és ez sürgetőleg hatott az egészségnevelési mozgalomra is. Az újonnan kinevezett „AIDS-hivatalnokok” közül sokan terveznek nagyszabású és radikális lépéseket; közülük többen hangsúlyozták azoknak a színházi formáknak az alkalmazását, melyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az „üzenet” mind több emberhez eljusson. (...) Az AIDS-témakörben készült projektek nagy száma többeket arra a téves meggyőződésre vezetett, hogy az egészségnevelő színház és az AIDS-prevenció tulajdonképpen egy és ugyanaz a dolog.

## **Egészségnevelő színházi programok (három példa)**

### **Segítség, ez egy gyerek!**

Ezt a programot a birminghami *Language Alive!* TIE-társulat munkatársai hozták létre 1990-ben. (A társulat többnyire a nyelvi fejlesztés érdekében alkalmazza a színházi és drámai eszközöket.) 1986 óta negyvennél is több program keretében számtalan témával foglalkoztak: dolgoztak például kisgyerekekkel a formákkal és színekkel kapcsolatban, kisiskolásokkal a helyi történelmet és az iskolai verekedések problémáját járták körül, középiskolásokkal pedig a naprendszert és a tömegkommunikáció világát vizsgálták. A társulat egészségnevelő színházi részlege – a THETA – „résztvevő jellegű” programokat szervez, és ezekkel járja sorra az ország iskoláit, főiskoláit, valamint az ifjúsági klubokat.

A gyermekek bántalmazásának megelőzését szolgáló nemzeti egyesület támogatásával készült program a szülői szerephez szükséges készségeket és stratégiákat vizsgálja, illetve pozitív attitűdöket kíván kialakítani a fiatal szülőknél. A szülőcsoportok bevonásával tervezett kilencven perces programot már több szülőcentrumban, családsegítő intézményben és kórházi szülészeti osztályon bemutatták. A színházi rész mellett szerepet kapnak benne olyan drámai konvenciók, mint a FORRÓ SZÉK, az ÁLLÓKÉP és a FÓRUM-SZÍNHÁZ.

A program színházi jelenettel kezdődik, melyben egy televíziós műsorvezető a „Szülők órája” című műsor nevében köszönti a közönséget. Jópofáskodó stílusa hűvös fogadtatásra talál a közönség soraiban ülő két kisgyermekes szülőben, akik a továbbiakban – öt olyan jelenetben, melyek alapját naplórészletek adták – megelevenítik a gyerekek és szüleik konfliktusait és az ezekkel járó idegeskedést, agressziót, egyéb konkrét problémákat.

Az előadásszerű felvezetést kiscsoportos munka követi, mely módszereiben az *Augusto Boal*<sup>8</sup> által kidolgozott image-színházat követi. A résztvevők egy állóképet (tablót) alkotnak „Ez a legszörnyűbb a szülői létben” címmel. Ezt követően arra a kérdésre keresnek választ, hogy mi lenne a kép felvetette problémák legjobb megoldási módja. Egy harmadik, mozgást is tartalmazó képsor a „legrosszabból” az „ideálisba” való átmenetet követi végig. Ez az állóképes technika könnyen kezelhető – jó alapot ad a különböző szülői stratégiák megjelenítésére és elemzésére.

Ezután újrjátsszák az összes eddigi jelenetet. A szülők kérdéseket tesznek fel a „forró székben” ülő figuráknak, majd a FÓRUM-SZÍNHÁZ eszközein keresztül magukra ölthetik a látott szerepeket. A programot követő második héten és hatodik hónapban interjúkat készítettek a résztvevőkkel. Ezekből a beszélgetésekből az derült ki, hogy a program segített a kisgyermekes szülők izolációs feszültségeinek feloldásában, mivel a támogató jellegű környezetben megoszthatták egymással gondolataikat és kipróbálhatták különböző nevelési stratégiáikat. Annak ellenére, hogy a szülők többsége még soha nem dolgozott színházi eszközökkel, és néhányukra gátlóan hatott a „résztvevő jellegű” tevékenység, a felmérés azt mutatja, hogy a program teljesítette a vele szemben támasztott elvárásokat: sikerrel tárta fel az egyes szülői stratégiákat, és pozitív megerősítéssel szolgált a szülői szerepet illetően (Hayes, 1991).

### **A belső kör**

Ez egy színházi részből és műhelyfoglalkozásból álló program, melyet eredetileg *Ed Decker*, a San Francisco-i *New Conservatory Children's Theatre* munkatársa tizenévesekkel folytatott improvizációs munka eredményeképpen hozott létre. (...) *A belső körrel* 1989 óta sorra járták az ország különböző iskoláit; mindvégig fiatal (17-23 éves) hivatásos színészeket foglalkoztattak. *A belső kör* információt szolgáltat az AIDS-ről és a megelőzés módjairól, továbbá keresi az előítéletek megtörésének lehetőségeit, illetve esélyt ad arra, hogy a fiatalok tisztázzák magukban a szexualitással, kábítószer-fogyasztással és más hasonló témákkal kapcsolatos elgondolásaikat; segít nekik megtanulni az önmaguk, partnerük és barátaik védelmét szolgáló eljárásokat.

Az egyórás színházi rész négy középiskolás fiatal történetét beszéli el: hogyan reagálnak arra, amikor megtudják, hogy egyikük, Mark, AIDS-beteg. Az első jelenet Mark halála után játszódik: három barátját azon a he-

<sup>8</sup> Világszerte ismert rendező-színházpedagógus. Írásainak magyarországi kiadása (régi adóssága a színházi szakmának) még várta magára... (*A szerk.*)

lyen látjuk, ahová Mark elrejtőzött, amikor megtudta, hogy HIV-fertőzött. Visszaemlékezéseik nyomán meg-elevenedik a múlt, a közönség pedig bepillant Mark történetébe. Megtudjuk, hogy a fertőzés (bőr alá fecskendezett) kábítószerrel szarmazik. A három fiatal különbözőképpen reagál a történetekre: Danny felismeri, hogy saját homoszexualitása milyen veszélyeket hordoz (eközben felmerülnek a szexualitással és a tömegkommunikációból ismerős „homokos-pestissel” kapcsolatos kérdések); Sarah visszaemlékezései a heteroszexuális kapcsolatban rejtőző veszélyekre hívják fel a figyelmet, míg Cathy az AIDS-szel kapcsolatos téves elképzelések és irracionális félelmek ellen folytat küzdelmet.

Az előadást követő műhelymunka a három barát figurájával foglalkozik: a FORRÓ SZÉK lehetőséget teremt a tanulóknak arra, hogy megtudják, kit hogyan érintett Mark halála. Működésükben áll továbbá tisztázni saját elképzeléseiket és ismereteiket az AIDS-szel kapcsolatban, illetve a szereplők által képviselt attitűdök fényében átgondolhatják, hogy a vírus fenyegetése miként változtatja meg saját viselkedésmódjukat. Cathy úgy dönt, hogy házassága előtt senkivel sem fekszik le; Sarah úgy véli, hasznos, ha az ember mindig hord magánál óvszert; Danny szembeszáll a szexuális viselkedésmódját érintő előítéletekkel és támadásokkal. A foglalkozás végén a facilitátor<sup>9</sup> több nyitott kérdést tesz fel a tanulóknak. A műhelymunka természetesen csak korlátozott hatást tud elérni, ennek egyik oka persze az idő rövidege, és az a tény, hogy a foglalkozásokon egyszerre egy egész évfolyam (kb. 120 tanuló) vesz részt. A társulat ennek ellenére a műhelymunkát az előadás és a foglalkozást követő megbeszélés között húzódó „hídnak” tekinti, melynek eredményeit a pedagógusok és az egészségnevelésben dolgozók visszaforgathatják az osztálytermi munkába.

A társulathoz érkező visszajelzések arra utalnak, hogy *A belső kör* igen mélyen megérinti a fiatalokat. Ennek számtalan oka lehet: az előadásban jól megírt, erőteljes figurák vannak, akikkel a fiatalok könnyen azonosulhatnak; a színészek fiatalok, többnyire csak egy-két évvel idősebbek a közönség tagjainál. Ez utóbbival kapcsolatos, hogy a kutatási eredmények tanúsága szerint (Redman, 1987) a kortárs csoporttól érkező információk jelentős szerephez jutnak a fiatalok AIDS-szel kapcsolatos ismereteiben (Y Touring, 1991).

## Meleg és jólét

Ezt az előadást idős nyugdíjasok készítették az Age Exchange (színházi és kiadói vállalkozás, melynek célja, hogy könyvek kiadásán és színelőadásokon keresztül szót emeljen az idős emberek érdekeiért) segítségével. Az általuk létrehozott színház – *Reminiscence Theatre* – tevékenysége magában foglalja interjúk készítését, azok szöveggönyvvé alakítását, és hivatásos színészek általi, nyugdíjas közönség előtti bemutatását is. Bár ez a munka csak közvetett módon szolgálja az idős emberek egészségnevelését, a társulat bizonyos előadásai egyértelműen a színházi egészségnevelés körébe tartoznak. (...)

Az Age Exchange részt vett olyan projektekben is, melyekben maguk az idős emberek hozták létre színházi produkciókat. A *Meleg és jólét* című programot a nyugdíjas résztvevők az Age Exchange rendezője, Pam Schweitzer segítségével, az Egészségügyi Hivatal „Téli forródrót” elnevezésű telefonos segélyvonalának elindításával egyidejűleg hozták létre. Ez a telefonos szolgáltatás a téli fűtés szükségességére, a lehülés veszélyeire hívta fel az idős emberek figyelmét. A történet középpontjában egy olyan idős nő állt, aki elhatározta, hogy többé nem jár el otthonról átvenni az ebédjét. Barátai felhívták, majd felkeresték őt: az asszony szinte teljesen kihűlt a fűtetlen szobában. Felmelegítették a testét, enni adtak neki, és tájékoztatták, hogy honnan kaphat segítséget. A rövid előadás után a színészek (szerepen kívül) a játék által felvetett kérdéseket érintő beszélgetésre hívták a nyugdíjasokból álló közönséget. E beszélgetéseken szóba került például az idősek társadalmi státusza, a segélyezés, a segélykérelmek kezelésének, elutasításának problémája. A találkozó során elhangzott hozzászólások kitűnően példázta, hogy a színjáték üzenete eljutott az idős emberekhez.

Annak ellenére, hogy a fenti három programot más és más társulatok hozták létre, és közönségük is teljesen különböző volt, a példák mégis jól illusztrálják a THE közös jegyeit. A munka többnyire kisebb, homogén csoportokban – szülők, fiatalok, gyerekek vagy éppen idős emberek között –, zárt körben zajlik: közösségi centrumban, iskolában vagy idősek otthonában. Közösnek, és a THE formáira jellemzőnek mondhatók a három program célkitűzései is: mindhárom alkalmazza a színház eszköztárát, és ezen keresztül kívánja erősíteni a résztvevők cselekvési képességét, formálni attitűdjét és értékrendjét. Különböző mértékben ugyan, de mindhárom programban megjelent a „résztvevő jelleg”; konzulensként minden esetben bevonták az egészségügyi vagy gondozó szakembereket. Mindhárom program célja továbbá, hogy kiindulópontként vagy alkotóelemként szolgáljon egy szélesebb körű egészségnevelési tevékenység számára.

A fenti programok nem csupán jellemzőiket, de problémáikat tekintve is hasonlítanak egymásra. Az első közös probléma a finanszírozással kapcsolatos. A szűk és bizonytalan támogatási háttér nagy mértékben megnehezíti a munkát (ez természetesen nem csak a THE működésére érvényes): a társulatoknak jelentős korlátozások-

<sup>9</sup> *Facilitátor*: a színházi nevelési foglalkozásokon a gyerekek és a színész-tanárok közös munkáját koordináló személy.

kal (illetve elvárásokkal) kell szembenézniük a létszámot, produkciós költségeket és nézőszámot illetően. A *Segítség, ez egy gyerek!* például eredetileg négy fős társulat számára íródott, pénzügyi okokból azonban kénytelenek voltak három szereplőssé alakítani. A *belső kör* műhelyfoglalkozása körülbelül harminc fős osztállyal működhetne ideálisan, de a vállalkozás csak úgy volt finanszírozható, ha az egyes iskolákban közel százhusz fős évfolyamok előtt játszották a programot. A *Meleg és jólét* előadásainak a források elapadása vetett véget. Mindezen pénzügyi nehézségek lerövidítik vagy ellehetetlenítik a feldolgozó-értékelő munkaszakaszokat is, függetlenül attól, hogy azt külső megbízottak vagy a társulat alkalmazottai végzik-e.

## A jövő

Nehéz megjósolni, vajon képes lesz-e a THE továbbfejlődésre, és arra, hogy a nevelési-oktatási vagy művészeti tevékenységek egyik jelentős képviselőjévé váljon. Tévednénk, ha azt gondolnánk, hogy a THE alkalmazása tekintetében teljes egyetértés uralkodik a művészek és az egészségnevelés területén dolgozó szakemberek között. Több helyről halljuk, hogy az egészségnevelésben dolgozók gyanakvóvá váltak, mert az elmúlt időszakban egyik két társulat „meg akarta lovagolni” a konjunktúrát: jelentős pénzeket vettek fel, de gyenge minőségű munkát végeztek. Mások szkeptikusak a dráma és a színház hasznát-hasznosságát illetően. Egyesek úgy vélik, hogy az amúgy is korlátozott források felhasználásának igen kevésbé kifizetődő formája ez; mások az értékelési folyamatok nehézségét hangsúlyozzák; megint mások pedig úgy vélekednek, hogy ez a tevékenység csak megerősíti a gyermekek és fiatalok agresszív, zajos viselkedési formáit.

A „színházias” között is sokan vannak, akik fenntartásokkal élnek az egészségnevelő színházakkal kapcsolatban. Rossz véleményük többnyire a színházzal mint tanulási médiummal kapcsolatos (az ifjúsági színházi nevelési csoportok körében igencsak elterjedt) előítéletekből fakad. A vita forrása az 1970-80-as években kerekdő, amikor is azért támadták a tanulási tartalmakat munkájuk középpontjába állító társulatokat, mert mint mondták, a személyiségfejlesztés, az egyéni döntési képesség fejlesztése és a problémamegoldás hangsúlyozása (ezen fogalmak a THE számára is központi jelentőségűek) elvonja a figyelmet a drámáról mint „önálló esztétikai formával rendelkező művészi közegről”. Néhány színházi szakember az ellen tiltakozik, hogy a színházi előadásokat a tágan értelmezett oktatócsomagok egyik elemének tekintsék.

Többen felhívják a figyelmet arra, hogy a szponzorok és megrendelők jelentős befolyással lehetnek a munka tartalmi kérdéseire is. Ez persze a művészeti tevékenység bármely területén igaz lehet, ugyanakkor itt különös jelentőséggel bír, hiszen a kereskedelmi szponzorok neve így összekapcsolódhat az egészséges életmódhoz kötődő képzetekkel. Ugyanígy fennáll az a veszély is, hogy a támogatók saját image-ük terjesztését a művészi szempontok fölé helyezik.

*A THE jövőbeni sikere több összetevőtől függ:*

- a) Általában véve igaznak tekinthető, hogy a THE elsősorban a gyermekek, fiatalok és felnőttek önálló döntési képességének fejlesztését célozza, melyhez információkkal, az attitűdök és értékek vizsgálatának lehetőségével, a készségek gyakoroltatásával kíván hozzájárulni. E tevékenység eredményeképpen a résztvevők képessé válnak egészségük megőrzésére, életmódjuk egészségesebb alakítására. Ahhoz azonban, hogy a THE tovább is fejlődhessen, túl kell lépnie az egyén fejlesztésének gondolatán, és tisztában kell lennie az egészségügyet érintő és meghatározó szélesebb körű szerkezeti és politikai összefüggésrendszerrel. Figyelmet kell fordítania tehát mindazon összetett társadalmi, politikai és környezeti hatásokra, melyek befolyással vannak az egyén és a közösség életére. Túl kell lépnie továbbá a funkcionális és haszonelvű megközelítési módokon: fel kell ismernie és el kell fogadnia, hogy a dráma és a színház eszköztárának alkalmazása szükségszerűen maga után vonja a „közeg” esztétikai természetének tiszteletben tartását is. Ha ez nem így történik, akkor a THE-t pusztán drága „audiovizuális (propaganda) eszköznek” fogják tekinteni, nem pedig önálló, értékes drámai és színházi élménynek.
- b) Az egészségnevelő színháznak nem csak az AIDS kérdéskörével kell foglalkoznia, hanem mindazon személyes, szociális és közösségi problémákkal is, melyek a társadalom egészségi állapotát döntően befolyásolják. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy alá kellene becsülnünk az AIDS-krízis okozta nehézségeket... (...)
- c) Tovább kell erősíteni és fejleszteni az egészségügyi szolgálatok és a művészeti társulatok között meglévő kapcsolatokat. Fontolóra kell venni olyan projektek tervezésének lehetőségét is, melyekben az egészségnevelési hivatalok munkatársai, a pedagógusok és a színházi szakemberek együtt dolgozhatnak. (...)
- d) Minthogy a THE az aktív tanulási formákat hangsúlyozza, illetve a döntéshozatali és feltáró jellegű folyamatok elsődlegességét hirdeti, tevékenysége minden bizonnyal fenyegetőleg hat azokra a pedagógusokra és egészségügyi szakemberekre, akik saját munkájukat elsősorban információ-átadásként értelmezik. Elengedhetetlen tehát, hogy ezek az emberek valós képet kapjanak a THE működéséről, illetve hogy a két terület művelői megosszák egymással tapasztalataikat és módszertani ismereteiket. Egy ilyen képzési program nagy

mértékben hozzájárulhatna a színházi és egészségügyi szakemberek kapcsolatának javításához, amely pedig döntő fontosságú lehet a THE fejlődése szempontjából.

- e) Erősíteni kell a dráma és az egészségnevelés pozícióit a politikai vezetéssel, a pénzügyi alapok döntéshozóival és a két terület államigazgatási vezetésével szemben. A nemzeti alaptanterv sem a drámát, sem az egészségnevelést nem kezeli központi jelentőségű tananyagként, ennek következtében e két ismeretterületnek folyamatos küzdelmet kell folytatnia az alaptárgyakkal a pénzügyi forrásokért és az órarendi helyekért. A két terület művelői által közvetített értékrend (a deklarált társadalmi értékek, a társadalmi berendezkedés folyamatos megkérdőjelezése és kritikája) pedig nem igazán esik egybe a kormányzat oktatásügyi, művészetpolitikai vagy egészségügyi elképzeléseivel.
- f) Hiányzik a THE tevékenységének megbízható *hatékonysági elemzése*. Egy olyan időszakban, amikor a THE-t elsősorban – a tömegkommunikációs kampányokkal szembeállítva – költség-hatékonyság oldalról vizsgálják (McEwan, Bhopal és Patton, 1991), döntő jelentőségű, hogy olyan kritériumokat találjunk, melyek az arányosan valóban költségesnek mondható THE hatékonyságát igazolják. Ezen értékelő eljárásoknak természetesen mind az ilyen törekvésekkel szemben joggal gyanakvó THE-társulatok, mind pedig a THE-t nem egy esetben pénzkidobásnak tekintő pénzügyi alapok kezelői számára elfogadhatóknak kell lenniük. Ez utóbbiaknak fel kell ismerniük, hogy a tudományos értékelő eljárások szigorú kötetmei és kizárólagosan célulvű szempontjai alkalmasak lehetnek valamely kognitív folyamat elemzésére, ugyanakkor nem szükségszerűen alkalmazhatóak a THE programjaiban megjelenő összetett emberi viselkedésformák értelmezése során. Továbbra is szembe kell néznünk azzal a kihívással, hogy olyan értékelő eljárásokat találjunk, melyek elég érzékenyek a résztvevők apró attitűd-változásaira, az adott THE-program kognitív és érzelmi tartalmainak együttes hatásaira, valamint arra, hogy az egyes előadások során maga a program is változik és fejlődik.

## Összefoglalás

A közelmúltban kiadott jelentések azt jelzik, hogy az egészségnevelő színház létrejötte jelentős hatást gyakorolt az AIDS elleni küzdelemben dolgozókra, illetve hatása már az egész egészségügyi szférában kimutatható (Harris, 1993). Ez nem csupán abból adódik, hogy az egészségnevelés szakemberei a TIE-társulatokhoz fordultak segítségért, hanem abból is, hogy egyre több egészségnevelési dolgozó alkalmazza a dráma és a színház eszköztárát saját mindennapos gyakorlati munkájában. Az egészségnevelő színház gondolata emellett meghatározóvá vált több olyan TIE-társulat és közösségi színházi csoport munkájában is, akik már régóta foglalkoznak személyes, szociális és egészségügyi kérdésekkel.

Mindezek ellenére, ha a THE ki akarja terjeszteni tevékenységét és meg akarja szilárdítani pozícióit, akkor (a jelenlegi programok döntő többségétől eltérően) nem csak az AIDS, de más egészségügyi témák vizsgálatát is célul kell kitűznie önmaga számára. Szükséges továbbá, hogy a művészeti és egészségnevelési szervezetek munkatársai átgondolják az együttműködéssel, a hálózatok létrehozatalával, a különböző képzési formákkal, az értékelés módszereivel kapcsolatos kérdéseket és lehetőségeket, illetve lépéseket tegyenek az egészségügy, az oktatás és a művészetek státuszának emelése érdekében.

## Irodalom

- Age Exchange (1991) *Annual Report 1990-1*, London, Age Exchange
- Ball, S. D. (1992) kiadatlan Ph. D. disszertáció, Manchester University
- Burgess, G. (1990) *Let's Get This Show on the Road*, Yorkshire Arts
- Harris, S. (1993) *Theatre in HIV/AIDS Education for Young People in Schools and Informal Settings*, London, Health Education Authority
- Hayes, E. (1991) 'Help! I've Got a Toddler! Evaluation', kiadatlan jelentés, NSPCC
- McEwan, R. T., Bhopal, R. and Patton, W. (1991) 'Drama on HIV and AIDS; an evaluation of a theatre in education programme', *Health Education Journal* 50 (4)
- Redman, J. (1987) 'Aids and peer teaching', *Health Education Journal* 46
- WHO (1948) *a World Health Organisation alapító okirata*, Genf
- Y Touring (2. kiad. 1991) *The Inner Circle Project: Information and Action Panel*, London, Central YMCA

Fordította: Szauder Erik  
(A tömörítés Kaposi László munkája.)



## **Drámapedagógiai tanfolyam**

**mindazoknak,  
akiknek nem áll módjukban részt venni egész éven át tartó,  
rendszeres leköttést 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**

A tanfolyam előkészítéseként a jelentkezők – a részvételi díj első részletének befizetése után – megkapják a képzés tematikáját, szakirodalmi jegyzékét.

A második részlet a tanfolyam első napján fizetendő.

(A szervező intézménytől szállás is rendelhető – 300-500 Ft/fő/nap áron.)

**Jelentkezés és további információk: Juscák Zsuzsa, tel.: 2125504;**

**1022 Bp. Marczibányi tér 5/a.)**

# Maria története

## foglalkozásvázlat

(Drama Strategies – New Ideas from London Drama, edited by Ken Taylor, Heinemann, 1991)

Lehetséges előzmények

Csoportmunka

Maria családja

A letartóztatás napja

A csoport tagjai által felvetett kérdések

### **KIINDULÁS**

A szerkesztő elmeséli a történetet

### **A DRÁMA MEGÁLLÍTÁSA ÉS A MEGÉRTÉS ELLENŐRZÉSE**

Megértették-e?

### **MODELLEZÉS**

Egy interjú megtervezése

### **PÁROS MUNKA**

Újságíró/fotós  
Interjútervezés

### **AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR SZEREPBEN**

A szerkesztő beszámolót kér a múlt eseményeiről

### **PÁROS MUNKA**

Újságíró/fotós  
Az interjú elpróbálása

### **PÁROS MUNKA ÉS ÁLLÓKÉP**

Újságíró/fotós  
A fényképezés elpróbálása

### **AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR**

Beszélgetés Mariáról

### **AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR SZEREPBEN**

Interjú Mariával

### **AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR SZEREPBEN**

A szerkesztő kéri a beszámolókat

### **AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR SZEREPBEN**

A történetet nem közlik

### **NARRÁCIÓ**

### **AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR SZEREPBEN**

Közölni lehet a cikkeket

### **REFLEXIÓ**

<p><b>Általános célok</b> A cenzúra bemutatása; a bizalom, bizalmatlanság, lojalitás és árulás fogalmainak megismertetése.</p>	<p><b>Amire szükség van</b> Egy történet – lásd később. Esetleg író-ábrák, papír, tollak.</p>	<p><b>Stratégiák</b> A tanár szerepben mint „másodpáncsnok”; páros munka, történet és narráció, interjúk, állóképek, modellezés.</p>
--	---	--

## Kiindulás

A tanár az újság szerkesztőjének szerepében elmeséli az osztálynak Maria történetét. A tanulóké a hírre éhes újságírók szerepe.

A tanár használhatja a saját történetét, vagy választhatja az általunk közöltet.

A tanár szerepben: „A történet bizalmas és titkos. Öt évvel ezelőtt lapunk közölt egy cikket Maria peréről. Akkor azt írtuk...”

„...Maria Gonzales-t ma hét év börtönben letöltendő szabadságvesztésre ítélték egy olyan bűncselekményért, amelynek elkövetését a mai napig tagadja. A bíró egy eljuttatott megjegyzésében hideg, számító embernek nevezte Mariat, aki mindenre képes, és éppen ezért a törvény teljes szigorával lépett fel annak érdekében, hogy Mariat és a hozzá hasonlókat elrettentse az ilyen örült cselekedetek elkövetésétől.

A tárgyalóteremben tartózkodó édesanyja azt kiabálta: »Itt valami tévedés van, ez nem lehet igaz!«

Régebben a drámaórákon gyakran alkalmaztak bizalomjátékokat, és sokat foglalkoztak a megfelelő csoportilégkör kialakításával. Míg a bizalom helyénvaló egy iskolai közösségben, nagy hiba lenne, ha a való életben is mindenkiben megbíznánk. Szükség van arra, hogy képesek legyünk különbségeket tenni és véleményt alkotni. A tanulóknak néha bizalmatlanul kell viselkedniük, s nemcsak akkor, ha pl. idegenek édességgel kínálják őket...

Az újsághírt meg lehet írni az óra előtt, de lehet ez az óra része is: ekkor a tanulók ötleteit használjuk fel a cikkhez.

Mi azt a módszert találtuk megfelelőnek, amikor egy másik osztállyal íratjuk meg egy elképzelt újság címlapján megjelent történet „eredeti” változatát.

Amennyiben a történet egyes részletei nem teljesen egyértelműek, megkérheti a tanulókat, hogy segítsenek a homályos pontok tisztázásában. Szükség lehet arra, hogy bizonyos „kutatásokat” végezzenek: Hol lakhat egy otthonát elhagyó 18 éves fiatal? Miért ment el otthonról? Milyen bűncselekményért jár hét év? Miért nem hisznek az ártatlanságában?

## A dráma megállítása és a megértés ellenőrzése

Szerepen kívül, kérdéseivel irányított megbeszélés formájában vizsgálja meg azt, hogy a tanulók megértették-e, milyen környezetben játszódik a dráma, és melyek a történet „tényei”.

## Modellezés

Egy önként jelentkező tanulóval rögtönözzen jelenetet, amelyben egy újságíró és fotós kollégája interjúra készülnek fel (az interjú alanya Maria lesz majd).

Ha a csoport nem gyakorlott a drámapunkában, avagy a téma nem „biztonságos” a tanulóknak, akkor ez a fajta „modellezés” a játzók segítségére lehet (mintát nyújthat számukra).

## Páros munka

„A” = újságíró

„B” = fotós

Tervezzék meg együtt – szerepben – a Mariával készítendő interjút!

Néhány szempont:

1. Hogyan érezheti magát Maria, miután öt évet töltött börtönben?
2. Mit tehetett Maria először?
3. Ki lehet az, akit látni szeretne?
4. Változott-e valami?

Az interjú alkalmazása azért fontos, mert egy módja a csoport javaslatainak beépítésére a dráma kibontása érdekében. Védelmet is nyújt, mert senkinek nem kell Mariat játszania. A tanári szerep is a védettséget erősíti. Létrejöhet spontán improvizáció, amely során a csoport a szituáció megfigyelőjeként és résztvevőjeként egyaránt jelen lehet.

## Az egész csoport és a tanár szerepben

A tanár a szerkesztő szerepében az eseményekre visszatekintő riportot készít a lap munkatársaival.

A tanári szerepjáték, a szerkesztő kérdései erősíthetik a dráma hihetőségét-hitelességét. Arra is lehetőséget biztosítanak, hogy a tanár ellenőrizze, mennyire értették meg a tanulók a feladatot.

## Páros munka

„A” = újságíró

„B” = fotós

„Próbálják el” (természetesen szerepben) az interjút. Maria szerepét a fotóst játszó tanuló vegye magára.

A tanulóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy mint újságírók és fotósok játsszák Maria szerepét (szerep a szerepben). A távolító technika alkalmazása a tanulók érzelmi védettségét célozza.

*Ezen a ponton senkit nem kérünk Maria (aki a börtönben lelki és testi kínokat állt ki) szerepének eljátszására.*

*„B” sajtófotós, aki most azt tette, hogy ő Maria, így „A” (mint újságíró) tesztelheti vele a Marianak felteendő kérdéseit.*

*Úgy véljük, hogy jelen esetben indokolt a tanulók védelmének ez a mértéke is.*

## Páros munka és állókép

„A” = újságíró

„B” = fotós

Ezúttal Maria fényképezését próbálják el (itt „A” játssza Maria szerepét). Olyan fotót kell készíteniük, ami illeszhető ahhoz a történethez, amin éppen dolgoznak.

„B” – mint a fotós – alkosson állóképet (*szoborjáték*).

## Az egész csoport és a tanár együttes megbeszélése

*A tanár és a csoport szerepen kívül megbeszéli, mit tehet majd Maria szabadulásának napján. Maria életének különleges napjáról próbálunk ezáltal képet festeni úgy, mintha az egy újság vezércikke lenne. Minden apró részlet fontos: amit csinál, ahová megy stb.*

Egyezzenek meg a csoporttal a kérdéses nap „tényeiről”. Meg lehet állapodni bizonyos időpontokban és helyszínekben. Mindez lehetőséget biztosít a tanulóknak a dráma *fejlesztésében* való részvételre.

*Az egyezkedésnek konszenzus felé kell tartania: bízva a csoportra annak eldöntését, hogy mi történjen a drámában. E drámán dolgozva az egyik alkalommal a következőképpen alakult a forgatókönyv: Maria ártatlan volt, tudta, hogy hamis a vád, azt azonban nem tudta, hogy ki terelte rá a gyanút. Szabadulása után egész napját azzal töltötte, hogy felkutatta barátait, és megpróbálta összeilleszteni a letartóztatás napjának eseményeit. Tette ezt mindaddig, amíg bizonyosságot nem szerzett arról, hogy ki követte el a bűncselekményt. Aztán elindult, hogy találkozzon vele...*

## Az egész csoport és a tanár szerepben

*Több páros készít interjút – a szabadulás napjának különböző időszakaiban – a tanárral, aki Maria szerepét játssza. A csoport többi tagja mint megfigyelő vesz részt a munkában.*

*A csoport védelme érdekében tanácsos, ha inkább a tanár játssza Maria szerepét. Bár a tanár tudja, hogy hová megy Maria és miért (hiszen ezt a tanulókkal együtt tervezték meg), mégis vonakodhat attól, hogy a riportereknek megmondja az igazat. A sajtó munkatársainak el kell dönteniük: elhiszik azt, amit Maria mond nekik, vagy nem (ha igen, ha nem: miért?).*

## Az egész csoport és a tanár szerepben

*A tanár a szerkesztő szerepében, a tanulók pedig mint fotósok és újságírók: számoljanak be visszamenőleg a történetekről.*

Kérje meg őket arra is, hogy gyorsan fogalmazzanak meg egy főcímet.

*A főcímmel kapcsolatos munka kiterjedhet a különböző újságstílusok tanulmányozására. Segítsen megírni a tanulóknak egy cikket, amit azután megvizsgálhatnak, például összehasonlíthatnak más újságcikkekkel.*

## Az egész csoport és a tanár szerepben

*A tanár a szerkesztő szerepében elmondja a csoportnak, hogy bár írásaik kiválóak, mégsem fogja azokat leközzölni. Ebben nem ő a hibás, „külső nyomásra” cselekszik.*

*A tanár „másodparancsnoki szerepben”<sup>10</sup> elutasít mindennemű felelősséget. A nyomást gyakorló külső erő lehet a rendőrség, a lap tulajdonosa, Maria rokonai stb. Célunk az, hogy a csoport tagjait munkájuk eredményeinek (konkrétan: cikkeik) védelmére készítsük. Egyúttal a dráma iránti elkötelezettség is erősödhet.*

<sup>10</sup> A tanár által választható szerepek típusairól a DPM 1994-ben megjelent különszámában bővebben írtunk. (A szerk.)

## Narráció

*Tanári közlés:* eltelt bizonyos idő. Az újságírók azóta sok témán dolgoztak sikerrel, de a Maria-ról szóló cikk (amit nem jelentethettek meg) azóta is feszíti, zavarja őket. Egy ideig a helyzet változatlan volt, a cikkeket továbbra sem közölték... azután egyszer csak történt valami...

*A magyarázatok a korábban – a csoporttal együtt – kidolgozott történetnek megfelelően változhatnak. Ha a rendőrség akadályozta meg a cikkek közlését, akkor valamilyen ok miatt megszűnt további befolyásuk; ha a tulajdonos, akkor halála után az új tulajdonos nyilvánosságra akar hozni mindent stb.*

*A narráció célja, hogy a csoportot a következő fontos döntés elé állítsa.*

## Az egész csoport és a tanár szerepben

*A tanár a szerkesztő szerepében* arra készül, hogy lehetővé tegye a cikkek megjelentetését, de az újságírók tudtára adja, hogy a saját felelősségükre cselekszenek.

A csoportnak itt morális kérdésben kell döntenie: aláírják-e, hogy a saját felelősségükre közlik cikkeiket (amelyek hatására akár vádat is emelhetnek ellenük, pl. a rendőrség, vagy bárki más). A tanár előkészítheti az ehhez szükséges iratot. Ezen a ponton különböző kérdések merülhetnek fel: miért tiltották meg a nyomtatást, miért és kik palástolták el a történeteket, aláírják-e az újságírók a nyilatkozatot (kockáztatva ezzel, hogy vádat emelnek ellenük is), fontos-e egyáltalán nyilvánosságra hozni az eseményeket, mi az igazság és mi számít az igazság elhallgatásának stb. (Ha közlik az igazságot, esetleg fenyegetéseknek és megfélemlítésnek teszik ki magukat a valódi bűnösök részéről.)

*A szerkesztő „tárja ki az ajtót”, de ne legyen támogató. Ő lehozhatja a cikket, de a felelősség teljes mértékben az újságíróké.*

*Egy „igazi”, aláírásra váró irat növeli a feszültséget és jelentőséget ad a szituációnak. A tanár mint szerkesztő kövessen el mindent, hogy a csoport tisztában legyen az aláírás jelentőségével. Ha perbe fogják őket, elveszíthetik otthonukat, megtakarított pénzüket, családjukat, és mindez a karrierükbe is kerülhet.*

## Reflexió

A felmerült erkölcsi és szociális kérdések megvitatása.

## További munka

A továbbiakban foglalkozhatunk a következőkkel:

- Gyűjtsenek a tanulók különböző, de egy napon megjelent újságokat. Hogyan írnak ugyanarról az eseményről az egyes lapok? Milyen fotókat használnak?
- Járjanak utána, kik a különböző lapok tulajdonosai. Mit gondolnak, van-e ezeknek az embereknek befolyásuk arra, hogy mit és miként közöl a lapjuk?
- Szerintük milyen cikkeket, könyveket tilthat be a kormány?
- Rögtönözzenek drámát arról, hogy Maria börtönben letöltött öt éve miként hat a családjára, és milyen hatása volt az újságcikkeknek az életükre.

*Fordította: Majoros Krisztina*

# Hollókirály

színházi előadás befogadásának előkészítése

Vatai Éva

1995 júniusában az évente Sikondán megrendezett francia színjátszótáborban a svájci *Pannalal's Puppets* Hollókirály című előadására készültünk.

*Tina és Michel Perret-Gentil* azt tűzték ki működésük egyik céljává, hogy egyszerű és szép látványi világukat a mese szolgálatába állítva visszaadják műfajuk eredeti rangját. Az előadásban maguk készítette, természetes anyagú bábjaikkal, lantzenével kísérve jelenítette meg Michel a Tina által archaikusan recitált történetet.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> *Pannalal's Puppets* (Svájc, Genf): Hollókirály. A bábokat és a díszleteket tervezte, a darabot rendezte és játssza: Tina és Michel Perret-Gentil. A darab zenéjét szerezte: Alice Kelly-Bernard.

Az előadás ismertetőjéből idézünk: „A tündérmesék világa az embernek a szellemek jó hatalmában való feltétlen hitéből táplálkozik. Ott, ahol a jó szellemi erők jelen vannak, mindig is lesznek olyan mesék, melyek tovább növelik és erősítik a hallgató hitét az életben és a szellemi hatalmak jóságában. (...) A darab témája az ember felszabadítása. Egy embert, aki azelőtt király volt, a nagy hatalmú gonosz –

### **Az előkészítést több dolog is fontossá tette:**

- A gyerekek (8-13 évesek) francia nyelvi tudása nem állt olyan szinten, hogy feltételezhessük: a látvány bő egy órán keresztül pótolhatja a szövegértés teljes vagy részleges hiányát. Dolgunkat e tekintetben mindenképpen megnehezítette a szöveg archaikussága, a sokszor szokatlanak tűnő mondat szerkesztés.
- A mese („a képek szerteúszó birodalma” – *M. L. von Franz*) tartalmának tudatunk számára történő kivetítése kitűnő talajt teremthet a drámajátékhoz, vagy megfordítva: a drámajátékot a mese általános tartalmának individualizálására használhatjuk fel.
- A tábor elhelyezkedése (néhány kőház a Mecsek oldalában, egy erdő közepén) kiváló „keretet” nyújtott a mesei tartalom és a Pannalal's Puppets által felvetett kérdés továbbgondolására: a természettel való kapcsolatunk minősége hatással lehet döntéseinkre.

Fontosnak véltük, hogy a munka megkezdése előtt kiscsoportos formában hangozzék el a mese magyar szövege – tanári előadásban (lásd anya-gyermek kapcsolat).

Általános tapasztalatként fogalmaztuk meg, hogy a gyerekek egy része eleinte *nem merte* jól érezni magát ebben a helyzetben: feszengésüket idéltlen, néha obszcén megjegyzésekkel oldották.

### **Az előkészítés három fázisban zajlott:**

1. A mese nyelvi feldolgozása (a legfontosabb nyelvi egységekkel való megismerkedés játékos-rajzos formában, max. 30 szó).
2. A történet tartalmának mélyebb, egyéni szintre történő átvitele a drámajáték segítségével.
3. Az egyéni élménnyé vált mese kreatív manuális tevékenység során történő illusztrálása: bábtervezés és készítés (szabály: csak a tábor területén található természetes anyagokból + rongy, olló, ragasztó segítségével), valamint rajzolás.<sup>12</sup>

### ***A továbbiakban a középső munkafázist, a drámajátékot mutatom be részletesen:***

**Csoport:** 8-13 éves iskolások, több iskolából jöttek, egymást a tábor előtt nem minden esetben ismerték. Tizennyolcan vannak, jórészt lányok, a mese élménye (az előző esti felolvasásból) már összeköti őket.

**Cél:** előkészítés az esti bábelőadásra.

**Fókusz:** A becsületos kitartás hogyan változtatja meg az egyéniséget?

1. Írjuk fel – csoportosítva – a mese szereplőinek nevét a táblára! A csoportosítás alapja: kinek a sorsa változik meg a történet folyamán? Kiktől függ és mennyiben a sorsok változása? Főszereplők és mellékszereplők. (E feladatnál szükségszerűen a legkisebb lány alakja kerül előtérbe.)
2. A közös munka folytatása: SZEREP A FALON.
  - Milyen ez a lány, mit tudunk meg személyiségéről, milyen külső és belső tulajdonságokkal jellemezhető a mese elején?
3. Kiscsoportos munkában TABLÓT rakunk fel a család életéből, még abból az időből, mikor nem jött el a Hollókirály. Megadom a szereplőket: Zöld Ember + a három lánya; a többiek tetszés szerinti szerepet ölthetnek magukra. Számításaim szerint itt idillikus családi képet alkotnak, ha nem, egyeztetünk: milyen konfliktusok férnek bele a képbe? (Pl. a két idősebb lány kiközösíti a kicsit; az apát fölényesen kezeli a két nagyobb lány... stb.) Igen sok esetben megjelent a pénzhányó problematikája (a játékok személyes élményeiket viszik be a drámába). A tablókat bemutatásakor a szereplők – szükség szerint – megszólaltathatók (GONDOLATKÖVETÉS).
4. TANÁRI NARRÁCIÓ következik, amelynek a játék során összefoglaló jellege van, hiszen a történetet ismerik. Elmondom a Hollókirály kérését: adják oda neki az egyik lányt, vagy megfosztja szemé világtól az apát. A két nagyobb lány ezt visszautasítja, a kicsi hajlandó az „áldozatra”. Az apa döntésre készül magányosan a szobájában.
5. KISCSOPORTOS MUNKÁBAN találjuk ki az apa gondolatait, majd „hangosítsuk ki” azokat! A gyerekek a Zöld Embert jelképező szék körül járkalva gondolatokat fogalmaznak meg. (Cél: érezzék, az apa döntése nem volt könnyű. Természetesen a döntés anticipálható: pl. elrejtett levéllel stb.)
6. NARRÁCIÓ: a Hollókirály kastélyába viszi a lányt. Idézek a szövegből, mert a leírás igen szép és részletes.
7. RAJZOS KISCSOPORTOS MUNKA következik: Milyennek képzelitek el a kastélyt? Rajzoljátok köré azokat a

---

népével együtt – állattá változtatta. Hogyan szabadul meg a hollók királya? Megtudhatjuk a meséből.” (A svájci társulat a IX. Pécsi Nemzetközi Bábfesztiválon UNIMA diplomát kapott.)

<sup>12</sup> E foglalkozás során a gyerekek által rajzolt Walt Disney-imitációk megerősítettek abban az elgondolásomban, hogy a gyerekek keze nagyon sok esetben látványi sémákra dolgozik.

helyeket is, ahol a lány hét évi magánya alatt megfordult! (Emlékeztetem őket a Hóttalan hegyre, mert a játék itt folytatódik.) Fűzzetek magyarázatot rajzaitokhoz!

8. Jelenetet kérek tőlük a mosónő és a lány találkozásáról. A TABLÓBÓL KIINDULÓ JELENET lehetővé teszi, hogy a kiscsoportok minden tagja – legalább a némajáték szintjén – bevonható legyen. Ötleteket is adok nekik: pl. táj, gondolat, kutya... stb.
9. NARRÁCIÓ: egy nappal a hét év letelte előtt vagyunk. Tudjuk, hogy a lány már képtelen várni. Latolgatja, felfedje-e férje kilétét.
10. GONDOLATKÖVETÉSSEL ábrázolják, mik fordulnak meg a lány fejében a döntés előtt (döntése következményeit – természetesen – nem ismeri).
11. BESZÉLGETÉS: Milyen következményeket vont maga után a döntés? Kihez fordult segítségért? A „segítő” milyen tanácsokkal és tárgyakkal látta el?
12. KISCSOPORTOS MUNKÁBAN KÉSZÍTSETEK TÉRKÉPET a lány vándorlásáról. A szöveg alapján idézzük fel, milyen országokon ment át, s azokban mit látott, mit ismert meg. Adjatok nevet az országoknak a leírás alapján (mesés földrajz)! Ebben a munkában tovább bővítjük a már megkezdett rajzot, amelyen a kastély volt az első ábrázolt hely. Így az utolsó ábrázolt hely a *cél* (a sziget) lesz, a kiszabadítandó Hollókirállyal. Elérkeztünk a megmentés pillanatához: itt a játékba való bevonódás szerint két választható feladat lesz:
  - a) Rakjatok fel TABLÓT a megmentés pillanatáról. SZÓLALJANAK MEG A SZEREPLŐK (Hollókirály, farkasok stb.): mit éreztek a lány megjelenésének láttán.
  - b) EMLÉKEZZEN VISSZA sok év múltán néhány szereplő, aki a szabadításkor jelen volt, hogyan zajlott le ez az esemény. (Ez a feladat – a kerettávolság növelésével – deskriptív szintre kerül.)
14. Befejezésül visszatérünk a SZEREP A FALON-hoz. Megbeszéljük, milyen tulajdonságai sodorták veszélybe a lányt (és ezzel a hollók népét), s melyik tulajdonságával hozta helyre vétkét. Miben változott meg az eltelt évek alatt? Mely tulajdonságainak köszönheti, hogy elérte célját? Mikor látta meg élete célját? Mi volt az?

Gyorsan emészthető kulturális élményektől hemzsegő világunkban a (szerepét, fontosságát veszteni látszó) mese szituációi gyakran kimondatlanul (és kimondhatatlanul) is összefüggnek mindennapi életünkkel – lásd archetipikus motívumok! A „tegyük fel, hogy én vagyok a Zöld Ember legkisebb lánya” csábítása (vagy fenyegetése!) föl sem vetődik napjaink gyerekfejeiben. A drámajáték által kínált effajta gondolkodás millió lehetőséget tartogat a gyerek számára még az adott mese történetének keretei között is. A drámajátékkal való feldolgozás véleményem szerint elősegítette:

- a) a mese történetének jobb, mélyebb megértését, s ezáltal az esztétikumban való könnyebb feloldódást (lásd látvány + archaizáló nyelv);
- b) a történeten túli kitekintést (a mese által felvetett probléma egyéni szintre helyezését: más szóval érvényességi körének kibővítését); ezzel együtt a problémamegoldási készség fejlődését;
- c) a mese hőseivel történő (másféle) „hús-vér” találkozás során az empatikus érzés megjelenését.

### **Az előadás hatása a közönségre**

A több mint egy óráig tartó előadás a korosztálytól szokatlan, pissenés nélküli csendben zajlott. Egy kisebb gyermek el is aludt (utólagos mentegetőzésemre az előadók válasza az volt, hogy igen nagy boldogságot okozott számukra az alvó gyermek látványa, ez művészileg stimulálta őket, hisz a mese a kicsi esetében maximálisan elérte eredeti rendeltetését).

A többieknél katartikus megnyilvánulásnak tekintetem az előadás végén felbukkanó „csere-igényt”: saját készítésű bábjaikat vitték oda a művészekhez, beszéltek nekik azokról, majd néhányan oda is ajándékozták. (Egyesek úgy ragaszkodtak bábjaikhoz, hogy a tábor ideje alatt kabalaként őrizték.)

Nagyon izgatta a gyerekeket az előadást kísérő hangszer hangja, működése: kipróbálhatták. A tanári segítséggel zajló spontán beszélgetés során több gyerek is felvetette, hogy milyen módon változtatná meg, illetve bővítené a mese befejező képét. (Hiányérzetük volt a „kimondatlan” happy end miatt, szerették volna nagyobb biztonságban tudni hőseiket).

A mese érzékelhetően saját belső élményükké vált.



### **Függelék**

*(Bruno Bettelheim: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, Gondolat Kiadó, Bp. 1985. Fordította Kúnos László.) A Hollókirály című mese teljes szövege olvasható lapunk mellékletében.*

## Az állatvőlegény

Az állatvőlegény ciklusba tartozó meséknek három tipikus közös vonásuk van. Először, hogy nem derül ki, mikor és miért változtatták a vőlegényt állattá (...) Másodsor, aki a gonosz varázslatot véghezvitte, mindig varázslónő, de nem bűnhődik meg gonosz tetteért. Harmadszor a hősnő az apa kérésére csatlakozik a szörnyhöz; a lány apja iránti szeretetből vagy engedelmességből megy a szörny lakóhelyére, az anyának a felszínen semmi-féle jelentős szerepe nincsen.

Ha a mélylélektan felismeréseit alkalmazzuk erre a három motívumra, rövidesen rájövünk, hogy amit először súlyos hiányosságnak tekintettünk, milyen mély és érzékeny jelentést hordoz valójában. Nem tudjuk meg, miért kellett a vőlegénynek rút állat alakját öltenie, vagy hogy ez a neki okozott baj miért nem hozott büntetést a baj okozójára. Ez arra utal, hogy ez az átváltozás, melynek során a hős elvesztette „természetes” vagy szépséges megjelenését, a mérhetetlenül távoli múltban játszódott le, amikor még nem sejtettük, mi miért történik velünk, még akkor se, ha a lehető legsúlyosabb következményei voltak. Vagy mondjuk talán azt, hogy a szexualitás elfojtása olyan régen történt, hogy nem is emlékszünk rá? Senki sem emlékszik rá, élete melyik pillanatában változott számára a szexualitás valami állatiassá, valami félelmetessé, titkolandóvá, megvetendővé, többnyire túlságosan korán válik tabuvá. Még emlékezhetünk rá, hogy nem is olyan régen, a középosztálybeli szülők azt mondták a gyerekeiknek, hogy majd amikor megházasodnak, akkor lesz itt az ideje, hogy megtudják, mi is a szexualitás voltaképpen. Ennek tudatában aligha meglepő, hogy „A szép leány és a szörny”-ben a királyfivá változott szörny azt mondja a szép leánynak: „Egy gonosz tündér elátkozott, hogy mindaddig maradjak állati alakban, míg egy szépséges leány bele nem egyezik, hogy hozzám jön feleségül.” Csak a házasság tette a szexualitást megengedhetővé, csak az változtatta át valami állatiasból olyan kötelékké, melyet a házasság szentsége megszentelt. (...)

Az állatvőlegény-ciklushoz tartozó mesékben viszont a felszínen egyáltalán nem találkozunk anyafigurával; mégis jelen van annak a varázslónőnek az alakjában, aki gondoskodott róla, hogy a gyermek a szexualitást valami állatiasnak tekintse. Szinte minden szülő tabuvá teszi a szexualitást valamilyen formában, s ez olyannyira általános – és bizonyos fokig szükséges, elkerülhetetlen – a gyermeknevelés során, hogy nincs miért megbüntetni azt a személyt, aki a szexualitást állatiassá teszi a gyermek szemében. Ezért nem bűnhődik meg a történet végén a varázslónő, aki a vőlegényt állattá változtatta.

A szörnyet a hősnő szeretete és odaadása változtatja vissza emberré. A gonosz varázs csak akkor oszlik el, ha a hősnő igazán megszereti a szörnyet. Ahhoz, hogy egy lány valóban, teljesen megszeresse férfi partnerét, át kell vinnie rá korábbi, apja iránti infantilis érzelmeit. Ezt könnyen megteheti, ha apja, bár némi habozás után, beleegyezik a dologba – mint ahogyan „A szép lány és a szörny”-ben a szép lány apja először nem akart beleegyezni, hogy lánya elmenjen a szörnyhöz, és ezzel megmentse az életét, de aztán engedi, hogy meggyőzzék róla: a lánynak ezt kell tennie. A lány így át tudja vinni – és át tudja alakítani – apja iránti ödipális szeretetét, s ezt szabadon és boldogan teheti meg, mivel szublimált formában ez a megoldás apja iránti gyermeki érzelmeinek késleltetett beteljesedését jelenti, ugyanakkor beteljesülést jelent a megfelelő korú partner iránt érzett érett szerelme számára is.

A szép lány apja iránti szeretetétől indítatva megy el a szörnyhöz, de ahogy szeretete érettebbé válik, megváltozik fő tárgya is, bár – mint a történetből megtudjuk, ez nem megy minden nehézség nélkül. Végül is a lány szeretetén keresztül mind az apa, mind a férj visszanyeri életét. (...)

A mesék tudattalanunkhoz beszélnek, és érezzük, hogy valami fontosat közölnek velünk, függetlenül attól, hogy milyen neműek vagyunk mi vagy a mesehős. De azért érdemes megjegyezni, hogy a legtöbb nyugati mesében a szörny férfi és csak egy nő válthatja meg a gonosz varázs alól. Hogy pontosan milyen állat is a szörny, ez országról országra változik, a helyi viszonyoknak megfelelően. Egy bantu (kaffer) mesében például egy krokodil változik vissza emberi alakjába, amikor egy lány megnyalja az arcát. Más mesékben a szörny megjelenhet disznó, oroszlán, medve, szamár, béka, kígyó stb. alakjában, és ezt az állatot változtatja emberré egy lány szerelme. Fel kell tennünk, hogy e mesék kitalálói úgy vélekedtek: a boldog kapcsolat érdekében a nőnek kell leküzdenie magában azt az érzést, hogy a szexualitást undorító és állatiasnak találja. Vannak olyan nyugati mesék is, ahol a hősnőt változtatják át valamilyen állattá, és akkor őt kell a hősnek szerelme és kitartása segítségével feloldania a gonosz varázslat alól. De az állatmenyasszony-ciklusban voltaképpen egyáltalán nem találkozunk olyan mesével, ahol a hősnő alakjában bármi veszélyes vagy visszatartó, ellenkezőleg, állatformájukban igen szépek. „A holló”-t már említettük. Egy másik Grimm-mesében, „A dobos”-ban a hősnő hattyúvá változik. Úgy tűnik tehát, hogy a mesék szerint a szerelem nélküli szexualitás állatias ugyan, legalábbis a nyugati kultúrkörben, de ha a nő a szerelem nélküli szexualitás tárgya, ezek az állatias vonások egyáltalán nem fenyegetőek, sőt bájosak, csak a szexualitás férfi oldala vadállati.



## Tanfolyami vizsgákról jelentjük...

---

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

**Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet Kecskemét**

**Tanfolyamvezető: Debreczeni Tibor**

**Vizsga ideje: 1995. december 9.**

**Sztankó Károly km. ff.**

Nagy Attila m. ff.

Dienes Jánosné m. ff.

Vargáné Darabos Márta m. ff.

Szeleczi Lászlóné m. ff.

Baloghné Dági Andrea m. ff.

Farkasné Nagy Mária m. ff.

**Pellikán Krisztina km. ff.**

Balainé Iványi Magdolna m. ff.

**Csapai Lajosné km. ff.**

Gellért Imréné m. ff.

**Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest**

**Tanfolyamvezető: Kaposi László**

**Vizsga ideje: 1996. január 21.**

Lukácsné Bezececky Erzsébet m. ff.

Lukács László m. ff.

Honti Mária m. ff.

Majoros Krisztina m. ff.

Sinákné Kiss Magdolna m. ff.

Tőrös Ildikó m. ff.

**Miskovitsné Illés Zsuzsanna km. ff.**

Győri Péter m. ff.

Both Szilvia m. ff.

Fodor Judit m. ff.

Baranyainé Tancos Erzsébet m. ff.

Szakadátiné Gueth Zsuzsanna m. ff.

Göbölös Jánosné m. ff.

Magosi Zoltán m. kf.

Bethlenfalvy Ádám m. kf.

Molnár Kata Orsolya m. kf.

## Átváltozás

**néhány gondolat két bemutató óra kapcsán**

---

**Romankovics Edit**

### Gondolatok az óra előtt

A bemutató órák mindig különleges drámajátékok, hiszen bizonyos értelemben színházzá válik a játék azáltal, hogy közönség előtt történik. Közönség előtt játszani pedig mindenképp kiszolgáltatottságot jelent (tanárnak-diáknak egyaránt), még akkor is ha a játék csupa „mintha”, pusztá alakoskodás. A néző akaratlanul is ítélkezhet: ha nem briliáns teljesítményünket, akkor görcseinket, csetlés-botlásainkat ítélheti meg.

A legkezdőbb drámatanár is tisztában van azonban azzal, hogy a tanítási drámában a színházi formák használata – ritka alkalmaktól eltekintve – nem CÉL, hanem a dráma tartalmának mélyebb megértését segítő ESZKÖZ.

Mindezek ellenére a játék tervezésekor illik figyelembe venni a nézőket, vagyis illik látványos, tevékenységekben és fordulatokban gazdag órát tervezni. A látványosság alatt itt semmiképp nem a közönség szórakoztatását értem: bizonyos drámatanári fogások bemutatására gondolok, melyekből esetleg okulhat, tanulhat a nézősereg, s így értelmét nyerheti jelenlétük.

Szem előtt kell tartanom továbbá azt is, hogy a játékokban résztvevő gyerekekkel ez ideig egyetlen alkalommal játszottam együtt (a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ egyik foglalkozásán, több drámatanár kollégámmal együtt).

### Hogyan tudok alkalmazkodni a fenti körülményekhez?

- Szeretném, ha a dráma helyszíne, szereplői, illetve a játékban előkerülő helyzetek a gyerekek számára ismerősek lennének, így elkerülhetővé válna a hosszas kontextusépítés. Ez fontos, hiszen 90 perc áll a rendelkezésemre.
- Az ismerős kontextust valamilyen különlegességgel vonzóvá, titokzatossá szeretném tenni a gyerekek számára. Ezzel – jó esetben – biztosítható a dráma kezdeti feszültsége, ami segítheti a gyerekeket abban, hogy minél előbb belemerüljenek a játékba és elfeledkezzenek a nézőkről.
- A gyerekek védelme érdekében olyan keretet kell megajánlanom, amely nézők előtt is vállalható számukra – ne felejtjük el, idegenek előtt játszunk.
- Jó lenne, ha a gyerekeknek sok mindenben lenne döntési lehetőségük, számos dolgot ők találhatnának ki a játékban, hogy azt minél inkább magukénak érezzék. Az adott órán ez azért is különösen fontos nekem, mint játékvezetőnek, mert a gyerekeket nem ismerem igazán, s így megtudhatom, hogy az általam felajánlott témának melyik szelete a legizgalmasabb számukra, mi az, amiről szívesen játszanak. Ugyanakkor megnehe-

ziti a feladatomat, hiszen minden pillanatban készen kell állnom arra, hogy a gyerekek ötleteit a drámai folyamatba úgy építsem be, hogy közben a tanítási céloom ne sérüljön, azaz gyakran kell majd improvizálnom.

## A dráma vázlata

**Téma:** Családi problémák.

**Fókusz:** Létezik-e olyan probléma egy minden nagyobb gondtól (szegénység, betegség, válás) mentes család életében, melyet a családtagok maguk nem tudnak megoldani?

**Részfókusz:** Hogyan dönthet a család egy mindannyiukat érintő fontos kérdésben?

**Keret:** A drámatanár három amerikai család tagjainak a szerepét ajánlja fel a gyerekeknek, akik egy nagy házban jómódban élnek együtt, s akikkel egy este hihetetlen dolog történik.

### 1. Kontextusépítés

#### 1.1. Naplórészlet

Mrs. Tunison naplójából megtudhatjuk, hogy együtt él három gyermekével és azok családjával New Yorkban. Egyik este hihetetlen, csodálatos dolog történt velük.

#### 1.2. Egy rajz bemutatása

A drámatanár egy rajzot mutat a gyerekeknek, melyen az az első látásra is igen gazdag ház látható, ahol Mrs. Tunison és gyermekei élnek családjajaikkal.

A rajz bemutatásakor elhangzó legfontosabb információk: Mrs. Tunisonnak három gyermeke van: Susan (38 éves), Maria (36 éves) és Joe (35 éves). Mindhárman házasok és gyermekeik is vannak, mindnyájan rendkívül sikeresek a szakmájukban.

#### 1.3. A családok megalkotása

Három kiscsoportban a gyerekek kitalálják, megalkotják a családokat. Ezen a ponton döntenek el, ki kit játszik a családban, hány évesek a gyerekek, mi a szülők foglalkozása, mi a kedvenc időtöltésük. Készítenek egy családi fotót (tablót), melyen a családtagok egy rájuk jellemző helyzetben láthatók. A drámatanár Mrs. Tunison szerepét veszi fel.

#### 1.4. A családi fotók bemutatása

Bemutatkoznak a családok. A drámatanár kérdésekkel segítheti a bemutatkozást, megpróbál minél többet megtudni az egyes családokról, a családtagok közti viszonyokról.

#### 1.5. Nagycsoportban tablók, improvizáció

A nagymama (vagyis Mrs. Tunison) fotóalbumából megjelenítünk néhány olyan képet, amelyen az egész „nagycsalád” együtt látható, majd megelevenítjük, eljátsszuk a képeken látható eseményeket.

Ebben a szakaszban szintén a gyerekek találhatják ki, milyen eseményekről készültek a képek, miről szeretnének játszani. A játékok után minden esetben megállunk és megbeszéljük, hogy miféle új dolgokat tudtunk meg Tunisonékról.

### 2. A csodálatos esemény

#### 2.1. Tanári narráció

A család összes tagja otthon volt azon az estén, amikor az a bizonyos hihetetlen esemény megtörtént. Mindnyájan a nappaliban voltak – kivéve a nagymamát, aki éppen átszaladt a szomszédba –, amikor kopogtak az ajtón, és egy mindannyiuk számára ismeretlen ember lépett a házba.

#### 2.2. Nagycsoportban

Készítünk egy tablót erről az estéről: mindenki keresse meg a helyét a nappaliban.

A drámatanár második szerepéből – mint az Idegen szól a család tagjaihoz – elindítja az improvizációt:

**Idegen:** *Ne is találgassák, hogy ki vagyok és honnan jöttem, mert úgysem árulhatom el. Egy csodálatos ajándékot hoztam Önöknek. Sok-sok család közül esett a választásom Önökre, mert úgy gondolom, hogy kiérdekeltek e nagy szerencsét! Lehetőségük van arra, hogy megváltoztassanak valamit eddigi családi életükben, bármi is legyen az. Egyetlen dolgot nem kérhetnek: **semmilyen módon nem tudom meghosszabbítani az életüket.** Bármi mást kérnek, s azt felírják pontban éjfélkor erre a táblára, akkor az azonnal teljesülni fog. De csak egyetlen dolgot kérhetnek! Gondolják meg jól! (Idegen el).*

A nagycsoportos improvizáció folytatódik: a drámatanár szerepet vált, visszajön mint nagymama, és kikérdezi a családtagokat arról, hogy mi történt.

#### 2.3. Tanári narráció (Ha a játékosok nem hisznek az Idegennek)

A család sokáig hitetlenkedett, később arra gondoltak, semmit sem veszítenek azzal, ha éjfélkor felírják a táblára kívánságukat. Ha pedig igaz lenne, amit a fura idegen mondott, akkor valóban nagy szerencse érte őket.

### 3. A kívánságok

#### 3.1. Egyéni munka

A drámatanár arra kéri a gyerekeket, hogy mindenki keressen magának egy zugot a teremben, és gondolja végig egyedül: mit kívánna az általa játszott családtag. Próbálja meg azt is végiggondolni, hogy milyen érvekkel tudná meggyőzni a többieket, hogy az ő kívánságát írják majd fel.

#### 3.2. Nagycsoportos improvizáció

A család összeül, mindenki elmondja saját kívánságát és megpróbálja meggyőzni a többieket.

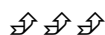
#### 3.3. A nagymama javaslata

A nagymama (drámatanár) magához veszi a táblát, és közli, szerinte csakis olyat szabad kívánniuk, amit csoda nélkül, saját maguk nem tudnak megváltoztatni.

#### 3.4. Kívánságok gyűjtése, rögzítése szerepen kívül

Ezen a ponton a drámatanár leállítja a játékot, és javaslatot tesz, hogy szerepen kívül gyűjtsék össze a kívánságokat, majd vizsgálják meg azokat egyenként, játékban. Így kidserülhet, hogy melyek azok a problémák, amelyeket valóban nem tudnak csoda nélkül megoldani.

A kívánságokat felírjuk egy nagy lapra. Ezen a ponton előfordulhat, hogy néhány kívánságot közös megegyezés alapján már kihúzhatunk: bár lehet, hogy szerepben valaki kiállt a kívánsága mellett, szerepen kívül esetleg nem ragaszkodik hozzá.



### 4. A kívánságok vizsgálata

A játéknak ebben a szakaszában szükségeltetik leginkább a drámatanár improvizációja, hiszen nem tudhatta előre, a játékosok milyen kívánságokkal állnak elő.

Nem szükséges azonban teljesen a rögtönzésre hagyatkoznia, hiszen segítségére lehet egy előre kidolgozott „menetrend”, amely a kívánságok vizsgálatánál többnyire alkalmazható.

#### 4.1. A kívánságok vizsgálatának menete

- Kiválasztunk egyet a kívánságok közül.
- Megbeszéljük, milyen családi probléma, gond áll a kívánság mögött.
- Helyzeteket gyűjtünk, amelyekben az adott probléma megjelenik.
- Kiválasztunk egyet a problémás helyzetek közül és eljuttassuk.
- Megoldási javaslatokat gyűjtünk a problémára, s azokat rögtön kipróbáljuk játékban; teszteljük a megoldást. Itt nagyon jól alkalmazható drámaforma a FÓRUM-SZÍNHÁZ, amely lehetőséget ad arra, hogy pillanatról pillanatra, mondatról mondatra rendezhessék meg vagy játszassák el a gyerekek megoldási javaslataikat.

### 5. A döntés

Ha született döntés a kívánságot illetően, akkor a nagymamát meg kell győzni arról, hogy az valóban olyan problémát oldana meg a családban, amit ők maguk csoda nélkül sohasem tudnának megoldani. Ha továbbra sem tudunk dönteni a kívánságok között (ami nagy valószínűséggel előfordulhat), akkor a drámatanár figyelmeztetheti a résztvevőket, hogy az idő sürget (egyre közelebb az éjfél). Megoldásokat gyűjthetünk arra, hogyan döntünk (szavazás, sorsolás stb.). Az is egyfajta eredmény (nem is akármilyen!), ha nem tudunk dönteni, és a táblára semmi sem kerül fel.

### Gondolatok a bemutatók után

Két alkalommal volt lehetőségem szakmai közönség előtt bemutatni a fenti órát, mindkétszer 6. osztályos (11-12 éves) gyerekek vettek részt a játékban. Természetesen az első bemutató hibáiból okulva másodszorra néhány ponton átalakítottam az órát (a fenti vázlat a javított változat), s újra változtatnék rajta, ha ismét játszani szeretném.

A következőkben néhány tapasztalatomat szeretném megosztani az olvasókkal, illetve röviden szólok arról is, hogy a bemutatók mennyire igazolták vagy cáfolták előzetes megfontolásaimat:

- Az első bemutató óra alkalmával nem gondoltam arra, hogy a *nézősereget* külön megkérjem, amennyire lehet próbálják meg visszafogni spontán reakcióikat. Ennek az lett a következménye, hogy rendkívül jól szórakoztak: harsányan nevettek, beszélgettek, szörnyülködtek, ami a gyerekeket – magától értetődően – arra

sarkallta, hogy még inkább szórakoztatóak legyenek, minél viccesebben oldják meg a helyzeteket. Ez néhány ponton gyengítette a játék erejét. A második alkalommal a nézők kérésre szinte néma csendben figyeltek, s így a résztvevő gyerekek néhány pillanat után belefeledkeztek a játékba. Úgy tűnt számomra: ha kellően izgalmas a játék, akkor a gyerekek csakis azzal foglalkoznak, s nem zavarja őket a „közönség”.

- A bemutató után több drámapedagógus kollégám rosszalotta, hogy a játék helyszínül Amerikát választottam, s a gyerekeknek egy gazdag amerikai család tagjainak szerepét ajánlottam fel. Ők úgy gondolták, ez nem szerencsés manapság, amikor úgyszólván az „amerikai kultúrdömping” korszakában élünk. Én úgy gondolom azonban, hogy a játék *nem erősíti* azt a sztereotípiát, miszerint „minden, ami amerikai, az jó is”, *hanem gyengíti*. Ha az óra eléri célját, akkor sokkal inkább szembesülhetnek a résztvevők, hogy a családi problémákat Amerikában sem olyan könnyű kezelni és megoldani, mint ahogyan azt a Dallasban láthatjuk.
- A játékhoz azért volt megfelelő (és fontos!) az amerikai helyszín, mert kellő (és természetesen nem fizikai értelemben vett) *távollítást* biztosított. Továbbá elérhettem vele azt a nem titkolt célot is, hogy vonzóvá és érdekessé tegyem a gyerekeknek felkínált szerepet. Hogy miért nem mexikói vagy francia családot játszottunk? Mert a gyerekek (még) kevesebbet tudnak Mexikóról, mint Amerikáról, és (általában) amerikai játsszani sokkal vonzóbb számukra, mint franciát.
- Az óra legnagyobb hibája véleményem szerint az, hogy az idő szűke miatt lehetetlen lett volna valamennyi előkerült kívánságot, problémát alaposan megvizsgálni (mint említettem, 90 perc állt rendelkezésemre). Így az óra – ebben a formájában – sokkal inkább hasonlított egy drámaóra-sorozat kezdő foglalkozásához (aminek célja: minél több olyan családi probléma összegyűjtése, ami a résztvevők számára érdekes). Ebben az esetben a sorozat következő foglalkozásain akár egyenként (és alaposan) vizsgálhatjuk az előkerült problémás helyzeteket.
- Az, hogy a gyerekek sok mindenben dönthettek, valóban motiválta őket a játékban. Szívesen gondolkodtak a felajánlott témában, és nagyon sok izgalmas, jó ötlettel álltak elő. Ma már mégis úgy gondolom, hogy több szűkítésre, kötöttségre, „peremfeltételekre” lett volna szükség a játékban ahhoz, hogy ennyi idő alatt valódi dráma szülessék, s mélyebben megérthessük, miért is olyan nehéz és küzdelmes az együttélés a családban.



## Szükséges-e az óvodai matematikában a dráma módszereinek alkalmazása?

Vadócz Pálné

Székesfehérváron, a Gyöngy Óvodában dolgozom, vegyes életkorú csoportban, lassan huszonhárom éve. A drámajátékkal való ösztönös kapcsolatom régi keletű, de tudatosan csak két éve foglalkozom a témával. Előd Nóra 120 órás tanfolyamán való részvételem megerősített abban a hitemben, hogy az elkezdett irány helyes, ezen az úton kell tovább haladnom. Így azután azonnal megragadtam az alkalmat, és a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola kihelyezett csepeli tagozatára jelentkeztem. Az itteni célirányos képzés, útmutatás, a dráma rejtelseinek felfedeztetésével, feladatok kitűzésével mind önállóbb megoldások feltárására készítetett.

Köztudomású, hogy a dráma célja az egész személyiség – az értelem, a fizikum, a jellem – harmonikus és differenciált fejlesztése. Szocializáló tevékenység, amely a megfigyelés örömétől, a kifejezés gyönyörűségéig terjed.

Az emberépités a legfiatalabb korban talán a legmeghatározóbb, hiszen ha a gyermek hamar megtanulja a kapcsolatteremtés, a kapcsolattartás, a közlés formáit, később is képes sikeresen eligazodni a világban. Nekünk, pedagógusoknak pedig ezért érdemes munkálkodnunk.

Óvodánkban az „Epochális program” szerint dolgozunk (Debrecen, Lehel úti óvoda). Az egyik héten a matematika, a másikon a környezet megismerésének témája a meghatározó. Megegyezés alapján a matematika jutott osztályrészemül. Kolléganőim – az anyagon belül – néhány témával nehezebben boldogultak, ezért felvették: ha bármilyen, eddig (általuk) nem ismert módszert, technikát javasolnék, szívesen kipróbálnák. Mivel kidolgozott, konkrét módszerek nem álltak rendelkezésemre, ezért – saját csoportomban – jobb eredményt hozó lehetőségek után kutattam.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Az alábbiakban ismertetésre kerülő ötletes szabályjátékok (gyakorlatok) mellett a dráma jónéhány más módszere is alkalmazható óvo-



Sok gyerek nem számlál megbízhatóan a 10-es számkörben. Akkor rajta, változtassunk az eddigi manipulálási szisztémán, s az ismert számlálási módokon! *Játsszunk!*

Először a *halmazképzés*ben gyűjtöttem tapasztalatokat.

1. Alakítsunk futkározásból adott jelre *egyetlen* vonatot (majd ismételt futkározás utáni újabb jelre) kettő, három, négy stb. vonatot!

A vonatba szállók száma nincs meghatározva, de a vonatok száma – a megadottnál – se több, se kevesebb nem lehet.

2. Legyünk kígyók (százlábúak stb.)! Futkározás, jelre kígyó alakítása.

Szabály: csak annyi gyerek alkothatja a kígyót, amennyit mondok, mutatok, sziszegek stb. (3-6-9 stb.)

Aki kimarad ezekből a mennyiségekből, az kiesik!

3. A számképek felismerését segíti következő játékunk:

Karikákat festettünk a földre (páronként egyet-egyét). Minden gyerek megkapja egy kettévágott dominó egy-egy darabját. A gyerekek a mókusok, a karikák a házak, a dominó a kulcs. A mókusok sétálnak az erdőben (térkitöltés), és cserélgetik egymással a kulcsaikat. „Keresd a házad, mókuska” – jelszóra valamennyi mókus próbálja kinyitni a háza ajtaját, de ez csak abban az esetben sikerülhet, ha kettejük dominóján összesen 10 van. A dominók golyókkal, babokkal stb. is helyettesíthetők.

4. Nehezen igazodnak el a térben? Megfoghatatlan a síkidomok témája? Nosza, játsszuk el azt is!

Nagy méretű garázsokat (kör, háromszög, négyzet, téglalap) rajzolok a terem padlójára.

a) Ha mindenki beszállt az autójába, ismerkedésül járjátok körbe azt a garázst, amelyiknek a formáját felmutatom (váltás pl. dudaszóra)!

b) Minden autó beállhat valamelyik garázsba, csak az az *egy* lesz zárva (módosítható kettőre is), amelyiknek a formáját kiáltom. Pl.: „kör” – ide nem parkírozhat senki. Ki melyik garázsban áll? Hol van több autó? Hol kevesebb?

c) Az összes garázst festik. Így csak abba az egybe állhatnak be az autók, amelyiknek a bejáratát nyitva hagyom (felmutatom a megfelelő síkmértani formát).

A játék nehezebb variációja: csengőszó=kör; dobszó=négyzet; taps=téglalap; sípszó=háromszög.

5. Probléma a csoportban – az iskolára való előkészítésben – a perioditás lényegének megértése? Közelítsünk az eddigiektől eltérő irányból! Tegyük kézzel foghatóbbá, konkrétabbá! Hagyjuk, hadd fedezze fel a gyerek a megoldás titkát!

Fűzzünk gyöngysort! Varázspálcámmal kis gyöngyökké változtatlak benneteket. Guruljatok mindenfelé a térben (futás), s mikor a jelet halljátok (csengőszó), erre a hosszú, láthatatlan zsinórra „fűződjetek fel” egymás után. Jól figyeljétek meg, mikor milyen gyöngynek kell sorra kerülnie!

*Variációk:*

a) Az 1. játékos guggol, a 2. áll.

b) Az 1. játékos térdel, a 2. hasal, a 3. törökülésben stb.

c) Állatok (gyümölcsök, virágok stb.) sorakozzanak egymás után.

(A gyerekek gyakran esnek abba a hibába, hogy nem várják ki a megfelelő sort, hanem már előre elhelyezkednek valamilyen testhelyzetben, és csak akkor tűnik fel nekik a hibás testhelyzet, ha az előtte levő erre felhívja a figyelmet. Újból és újból tudatosítanunk kell a gyerekekben az ismétlődés szabályának betartását.)



A legmegfoghatatlanabbnak a szimmetria fogalma bizonyult a gyerekek számára. Eleinte csak tapogatóztam a megoldás irányába, majd ismét a játék, a konkrét tevékenység felé fordultam. Így került sor az „elvarázsolt kastély” nevezetű játékos foglalkozás összeállítására:

1. Bemelegítés

Játékos párkereső az elvarázsolt kastély kertjében. Szabályok: mozgás (séta vagy futás), akadályok és egymás kerülgetése, a tér kitöltése. Megadott jelre páralakítás (fiú-fiú, lány-lány, fiú-lány; kékszemű-kékszemű, barna-barna, kék-barna stb.)

---

dások esetében. Szerkeszthetők példának okáért olyan órák, amelyek nagyobb teret adnak az óvodás korú gyerekek életkorának – a gyermeklélektani szakirodalom szerint is – megfelelő szerepjátékoknak. (A szerk.)

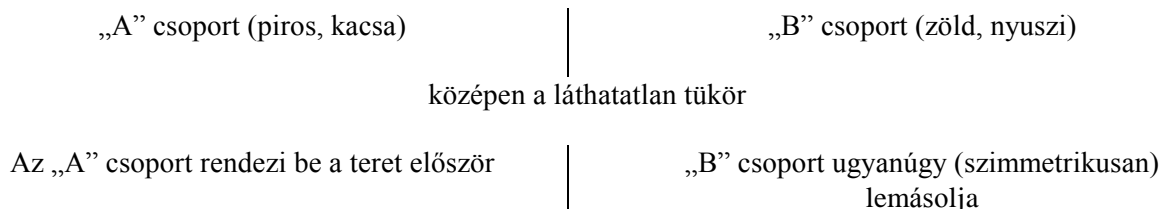
Játékosan felfedezhetik a tiszta pár, vegyes pár fogalmát csakúgy, mint ahogyan összehasonlítást, megkülönböztetést is végeznek.

2. Bizalomjáték: vakvezető játék (párokban)

Az elvarázsolt kastély csak egy hosszú, titkos alagúton keresztül megközelíthető, mégpedig úgy, hogy mindenkit egy-egy – a sötétben is jól látó – idegenvezető vezet végig. Aki kinyitja a szemét, az kővé változik. A párok csak akkor cserélhetnek idegenvezetőt, ha elhangzik a megfelelő jel (pl. sípszó).

3. Sikerült bejutnunk az elvarázsolt kastélyba, ahol egy terem üresen áll: csak ránk vár, hogy berendezzük. Van azonban egy fontos szabály! Csak akkor sikerülhet a berendezés, ha a terem mindkét oldalára ugyanazokat a dolgokat helyezzük el.

Két csoportban játszunk:



Felhasználható: székek, asztalok, a gyerekek saját maguk

4. A kiállítási terembe érkezünk, ahol a kiállított szobrok mindaddig láthatatlanok, amíg el nem hangzik a „hó-hahó” kiáltás. Ismét két csoportban dolgozunk: az egyik csoport feladata gyors szoboralakítás (a csoporton belül egyénileg!), majd *varázstükrünk* a másik csoportra vetíti a képet.

Variációs lehetőségek: egyéni szobrok, páros szobrok, az egyik csoport páros szobra.

5. A kastély vadásztermébe lépünk be, ahonnan különleges hangok hallatszanak. Az állathangok meghallgatása után a *csodamikrofon* segítségével létrejöhet a visszhang, vagyis a „hangszimmetria”.

6. Az elvarázsolt kastély „csodatermébe” csak az juthat be, aki a rejtélyt megfejti. Feladat: egy *rajz* (pl. arckép) *hiányzó felének* megalkotása, vagyis szimmetrikus kiegészítése.

7. A csodaterem következik, a varázstükrök birodalma. Tükörkép-játék (a varázstükör képes ugyanazt mutatni, amit te teszel.) Variációk: az egész test mozgását vagy az arcjátékot (mosolygós, sírós, torz stb.) visszatükrözni.

8. A kijáratnál vagyunk, de csak titkos úton-módon lehet kijutni ebből az elvarázsolt várból. A csodakulcsodat kell beillesztened a zárba. Pl. az előre megrajzolt tenyérnyomodat kell megtalálnod; illeszd bele a „kulcsot”, vagyis tedd rá a kezed – szimmetria –, s az ajtó feltárul előtted: szabad vagy!



Ezek a játékok a három „Ö” (önkéntesség, *öncélúság*, öröm) tiszteletben tartásával kiválóan működnek, a tanulásban meghozzák a kívánt eredményt, s egyúttal a jó játék élményét is.

Ezeknek a játékoknak a segítségével a gyerekek nyitottabbá válnak az új ismeretek irányában, valamint toleránsabbá egymás iránt.

Ha a gyerekek ötleteit mindig figyelembe vesszük, akkor találékonnyabban, leleményesebben, aktívabban vesznek részt a közös munkában.

Konkluzió: a dráma hatása felmérhetetlen úgy a matematikában, mint a nevelés más területein.



Jónéhány játékkal foglalkozó pszichológiai alapmunka *önmagáért való* tevékenységnek nevezi a játékot. Talán jobb kifejezés ez, mint az *öncélú* (melyhez kellemtelen köznapi „felhangok” is társulnak). S ha már itt tartunk: az önmagáért való gyermeki tevékenységet a pedagógus tanítási-nevelési céljai érdekében szerkeszti-rendezi, használja fel. Sajnos az öncélúság túlhangsúlyozása időnként fedezékként is szolgál: a szerkesztetlen tanórai játéktevékenység alibijeként.  
(A szerk.)

# Hunor és Magor

## Táncos Erzsébet

A játék során nem Arany János műve került feldolgozásra, nem a Kézai Simon vagy az Anonymus által lejegyzett történet követése merült fel célként, bár a résztvevőknek a korról (történelem órán) tanult ismereteire számítottam, azokat adottnak vettem. Szaktárgyi munkában, irodalom vagy történelem órán – az alábbi vázlat *keretét* felhasználva – értelemszerűen a tanulási terület által meghatározott fókusszal kerülhet lebonyolításra ez a drámaóra. Mindehhez hozzátartozik, hogy más korosztály vagy heterogén összetételű csoport esetén értelemszerűen más munkaformák kerülnek előtérbe.

*A továbbiakban az óravázlat egyes pontjait megjegyzések követik: tapasztalataim illetve néhány variációs lehetőség. A jegyzetek formátuma ehhez a bekezdéshez hasonló lesz.*

**Tervezett időtartam:** 1–1,5 óra

**A csoport:** 7. osztály, amelynek tanulói részt vettek már drámaórán, de a drámaprojektjában még kezdőnek számítanak

**Probléma:** Miért hagyják el otthonukat – gyakran látszólag ok nélkül – azok, akik ezt teszik?

**Cél:** Gondolkozzunk el a felmerült problémán!

**Keret:** Ósmagyar közösség, ahol Hunor és Magor élt.

*A csellengés, otthonról való elszökés témáját távolítva közelítjük meg. Ez a távolító megközelítésmód egyfajta védettséget is jelent amellyel, hogy megfelelő kontextusteremtéssel „egzotikusabb” környezetbe helyezve a tanulási terület is komplexebbé válik.*

**Történet** (röviden): Hunor és Magor, két jó körülmények között élő fiatal otthonról ismeretlen helyre szökik. A játék jelentős részében azt vizsgáljuk, hogy miként és miért jöhetett létre ez a kiélezett helyzet, továbbá milyen módon lehetett volna elkerülni a helyzet elmérgesedését.

**Fókusz:** A felnőttek világával való szembefordulás okai.

## I.

1. A történet a honfoglalás előtt játszódik. A dráma világa – mint mindig – képzeletbeli világ; például ha írásos dokumentum szerepel majd a játékban, az (természetesen) nem rovásírással készül majd.

Mindannyian egy törzsi közösség tagjai vagyunk. Családokban élünk. Halászatból, vadászatból, gyűjtögetésből tartjuk el magunkat, a hagyományoknak nagy szerepe van az életünkben.

(Konvenció: **tanári narráció**)

*A játék során célokom nem a tanulók történelmi ismereteinek bővítése volt, viszont fontos emlékeztetni őket arra, hogy milyen körülmények között élhettek játékunk szereplői, és előre tisztázni (ha szükséges), hogy milyen lehetőségekkel **nem** élhettek.*

*Ha drámánk történelem óra része, akkor a munka ezen szakasza sokkal részletesebb lehetne, építhetnénk a szaktárgyi ismeretekre.*

2. Családok kialakítása (**kiscsoportokra bontás**): „Úgy alkossatok családokat, hogy mindenhol legyen apa, anya, és néhány gyerek is!”

3. Minden család készítsen **tablót** valamilyen közös tevékenységéről, pl. a munkáról (halászat, főzés stb.), játékról, beszélgetésről...

*Szükség esetén összegyűjtjük, hogy milyen közös tevékenységek közül áll módunkban választani.*

4. **Tanári narráció:** „Esténként a törzs minden tagja helyet foglal a tűz körül, és ott (egy-egy mondatban) mindenki elmondja, hogy milyen fontos dolog történt vele a nap folyamán. Apáról fiúra hagyományozódó rítus ez, amelyen mindenkinek részt kell vennie, akár van kedve és hangulata a közös együttléhez, akár nincs.”

Tanári kérdésekkel irányított egyeztető munka során tisztázzuk a következőket:

- Milyen lehet ennek a szertartásnak a „koreográfiája”?
- Milyen sorrendben, hol, milyen alakzatban ülnek a közösség tagjai?
- Ki kezdi és hogyan a szertartást? stb.

*A tanárnak hangsúlyoznia kell, hogy ez a szertartás ősidők óta – elmaradhatatlanul és mindenre nézve kötelező jelleggel – a közösség életének részét képezi. Az ünnepség közös megtervezése, kidolgozása*

azért is fontos, hogy a tanulókat bevonjuk a játék kialakításába – így sajátjuknak érezzék azt.

## II.

1. Másnap ébredés után Ménrót, a törzsfő és felesége, Enéh egy levélre bukkant, melyet fiaik (Hunor és Magor) hagytak hátra. Így szól:

Kedves Szüleink!

Úgy gondoljuk, hogy el kell hagynunk otthonunkat, családunkat, bármilyen jó körülmények között is élünk. Tudjuk, hogy tettünkre nem számítanak, hiszen semmi különös dolog nem történt egyikünkkel sem, és azt is tudjuk, hogy ezzel fájdalmat okozunk. Igyekezzenek elfeledni minden velünk kapcsolatos jó és rossz emléküket. Éjjel indultunk, apánk legjobb lovain, pontos cél nélkül.

Ne keressetek, úgysis hiábavaló lenne!

Hunor és Magor

*A levelet a tanár olvassa fel, hogy megfelelően érzékeltesse annak jelentőségét.*

*Fontos, hogy egyértelműen kiderüljenek a következők: sem családi botrány, sem szerelmi bánat stb. nem előzte meg a szökést; az eltűnt testvérek a törzsfő fiai, tehát jó körülmények között éltek szökésükig; minden bizonnyal a jövőjük sem tűnhetett reménytelennek.*

*Ennek elmulasztása azt eredményezheti, hogy a tanulók sablonokban fognak gondolkodni és játszani az óra hátralevő részében, amely eleve kizár mindenfajta mélyebb megértést, tehát a tanulást is.*

A levél értelmezése, megbeszélése – (szerepen kívüli) **értékelő munkaszakasz.**

### 2. Ötletbörze: „Elementek otthonról, mert...”

*A felmerülő ötletek közül az egész csoport számára elfogadhatóak „maradnak”. A játékba itt beemelt ötletek bővítik, módosítják a kontextust. Így alakul ki illetve válik teljesebbé a közösségben illetve a családon belül létező konfliktusok hálózata, a szökés háttere.*

3. (Az ötletbörze megbeszélése után:)

**Tanári közlés:** „Hunor és Magor mondta, vagy nekik szóltak a következő megnyilvánulások, melyeknek elhangzásukkor senki sem tulajdonított jelentőséget, de most, a szökés következtében, fontossá váltak.”

**A tanár által előre megírt mondatok** (táblán vagy papíron):

- Mindenkinek ott kell lennie.
- Nem rossz elképzelés!
- Talán másként is lehetne.
- Ez is csak külsőség, mint a többi!
- Nem értem, hogy ez mire volt jó.
- Miért mindig ugyanazt?
- Mielőtt a nap felkel.

A feldolgozás módja: **kiscsoportos szerepjáték.**

*Minden csoport kiválaszt egy-egy mondatot, majd szituációba ágyazza azt. A csoportok megtekintik a többiek játékát. Az éppen nem játszó („nézők”) feladata a látottak megfejtése, értelmezése. Több mondat, mondatfoszlány közül szabadon válogathatnak a csoportok – valószínű, hogy a variációk árnyaltabbá teszik a szituációt.*

4. Vissza az időben: Mi járhatott Hunor és Magor fejében a békésnek tűnő esti összejövetelel? Már pontosan tudták, hogy mit fognak tenni?

A tanár Ménrót szerepében vezeti a szertartást.

*Az 1/4. alapján a szertartás lejátszása a **gondolatkövetés konvenció** alkalmazásával. A tanár ünnepélyes hanghordozással és beszédstílussal segíti a szerepbelépést. Egy-egy tanuló áll a (valószínűleg) ülő Hunor és Magor mögött. Ők közlik a két ifjú gondolatait a szertartás alatt.*

*Célszerű a jelenet megkezdése előtt – két csoportban – **felkészíteni a gondolatokat közlő, kihangosító szereplőket.** Ez tartalmi okokból is praktikus, de azért is, mivel a tanár szerepben vesz részt a játékban, így nem áll módjában a két tanuló játékát befolyásolni, szabályozni, árnyalni.*

5. A játék ezen a ponton már olyan mértékben függ az előző feladatok eredményétől, hogy ez a feladat akár feleslegessé vagy éppen lehetetlenné is válhat. *Formát* ajánlunk: a tanárnak az előző játék értelmében és szükség

szerint módosítania kell a tartalmon. )

Pl. Hunor: feltétlenül el akar menni. Magor: vacillál, nem biztos abban, hogy a szökés a legmegfelelőbb megoldás. Konvenció: **fórum-színház**

*Hogyan győzi meg Hunor a testvérét? Két csapat készíti fel a beszélgetésre a Hunort és Magort játszó tanulókat. Mivel a szituáció zárt, nem az a kérdés, hogy milyen döntésre jutnak a testvérek, hanem az, hogy milyen érvek szólnak a maradás illetve a szökés mellett, és hogyan győzi meg Hunor a testvérét.*

6. A szökést követő reggelen vagyunk, a családban.

A szülők találgatják a szökést kiváltó okokat. A levél felolvasásától indul a szerepjáték.

Konvenció: **kiscsoportos improvizáció**, utána szerepen kívül **egész csoportos megbeszélés**.

*Az érem másik oldalára tekintünk most. Ez abban segít, hogy a szülők, az otthonmaradtak szempontjából is megvizsgáljuk az eseményeket.*

### III.

1. **Tabló készítése** csoportokban arról, hogy miként lehetett volna elkerülni a szökést, a helyzet elmérgesedését.

*Csoportokban dolgozva többféle megoldás is létrejöhet annak kapcsán, hogy mit kellett volna másként tenni. A táblók megszólaltatása után (ha szükség van rá) szerepen kívüli egész csoportos megbeszélés zárhatja az órát.*



## DRÁMAPEDAGÓGIA szakirányú továbbképzést indít

a NAT „Tánc, dráma, hagyomány és báb” témáihoz – tanítóknak és óvodapedagógusoknak – a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola szeptembertől a Csepeli ÁMK helyszínén.

Díj: félévenként 20.000 Ft.

A négy féléves, hétvégi és tömbösített 400 órás képzésre írásban jelentkezhetnek 1996. április 20-ig, diploma fénymásolásával, szakmai önéletrajzzal, felbélyegzett válaszborítékkal (cím: ZSKTKF, 2072 Zsámbék, Zichy tér 3.)



## A VEGYEDE AJÁNLATAI

**Komplex drámajáték-foglalkozások az általános iskolában:**

- *Béka király* – 1. osztályosoknak (45 perc)
- *Játszik a király* – 1. osztályosoknak (45 perc)
- *A szomorú király* – 2. osztály (45-60 perc)
- *A pórujjárt varjú* – 2. osztály (45-60 perc)
- *Mesterek szigete* – 3. osztály (2x45 perc)
- *A gögös királyné* – 3. osztály (2x45 perc)
- *A favágó és a három aranytojás* – 4. osztály (2x45 perc)
- *A titokzatos ember* – 4-5. osztály (2x45 perc)
- *A vulkán* – 4-5. osztály (2x45 perc)
- Valamint osztályfőnöki órák témaköreihez kapcsolódó foglalkozások 3-4-5. osztályosoknak – igény és előzetes megbeszélés szerint, osztálykeretben.

A foglalkozásokat *Szűcsné Pintér Rozália* drámapedagógus tartja, aki igény szerint a foglalkozás után elemzést, beszélgetést, tájékoztatást is ad a látottakról, illetve a drámapedagógia módszereiről.

(Az 1-2. osztályos foglalkozásoknál fokozottan figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat, így bemutató foglalkozások alkalmával csak néhány „megfigyelő” pedagógus jelenléte megengedett.)

A foglalkozásokért fizetendő tiszteletdíj a foglalkozásvezetővel való megbeszélés tárgyát képezi.

További információk közvetlenül a foglalkozásvezetőtől kérhetők a 88/322493-as telefonszámon.



**A VEGYEDÉ-nél megrendelhető kiadványok:**

**MÁTYÁS KIRÁLY LUSTÁJA** (Vegyed-e füzetek 1.) – gyermekszínházi rendezőknek és a drámapedagógia iránt érdeklődőknek. A kiadvány hat forgatókönyvet tartalmaz (szerkesztői instrukciókkal).

Ára: 280 Ft

**ADD TOVÁBB!** – mintegy 110 hat-hét éveseknek szóló drámajáték található a kötetben.

Ára: 332 Ft

„TÜKRÖS TAVASZ KÖZELEDIK...” (Vegyed-e füzetek 2.) – a tavaszi ünnepekhez kapcsolódó versek, műsorok. A foglalkozások és a jelenetek 6-14 éveseknek szólnak.

Ára: 280 Ft

**MÉLTÓ ÜNNEPET!** (Vegyed-e füzetek 3.) – *március 15.* megünnepléséhez ad programajánlatot. Célja a hagyományos megemlékezés – az ú.n. ünnepi műsorok – helyett olyan mintát adni, amellyel az általános iskolásokat bevonva, megmozgatva, emberközelibbé tehetjük a régmúlt eseményeit.

Ára: 280 Ft.

**MÉLTÓ ÜNNEPET! 2.** címmel jelenik meg az *október 23-ával* foglalkozó kiadvány, előreláthatólag nyár elején. A kötetben vers- és dokumentumválogatás található majd.

*A kiadványok megrendelhetők: VEGYEDE 8201 Veszprém, Pf. 418. (Postaköltséget külön számolunk fel!)*

## V. Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó (1996)

A Magyar Drámapedagógiai Társaság, a megyei döntők és a területi fesztiválok szervezői ötödik alkalommal hirdetik meg az országos gyermekszínházi találkozót.

*(Az 1995-ös találkozón 511 gyerekcsoporthoz szerepelt 10120 fővel.)*

A pályázók a helyi bemutatkozás után 1996-ban is felmenő rendszerben juthatnak el a megyei fórumra, a területi döntőkre, majd az országos döntőre.

A találkozóra az általános iskolások érdeklődésének megfelelő előadással lehet pályázni – műfaji és tematikai megkötés nélkül.

A műsoridő alsó tagozatos csoportnál a 15 percet, felső tagozatosoknál a 25 percet nem haladhatja meg. A szervezők kérik a műsoridő pontos betartását.

Jelentkezni a megyei művelődési és ifjúsági központoknál, információs irodáknál vagy azok jogutódainál lehet (Budapesten a Marczibányi Téri Művelődési Központban).

A megyei bemutatókra március - április hónapokban, míg a területi találkozókra április 15-től május 13-ig kerül sor. Az országos döntő 1996. május 31–június 2, között lesz Ajkán. Jelentkezési határidő: 1996. február 15.

**A csoportok jelentkezését az alábbi intézmények és szervezők várják:**

**Baranya Megyei Művelődési Központ**

**Pánicsné Bácsai Márta**

7601 PÉCS, Széchenyi tér 9.

☎ 06-72-311-036; 310-251

4032 DEBRECEN, Hunyadi u. 1-3.

☎ 06-52-419-638

**Pest Megyei Közművelődési Információs Központ**

**Nagy András László**

2000 SZENTENDRE, Pátriárka u. 7.

☎ 06-26-312-795; 310-860

**Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ**

**Boros Anita**

9701 SZOMBATHELY, Ady tér 5.

☎ 06-94-324-516; 312-535/ifjúsági iroda

**Csongrád Megyei Közgyűlés**

**Pedagógiai és Közművelődési Szolgáltató Intézete**

**Bogdán Lajos**

6726 SZEGED, Közép fasor 1-3.

☎ 06-62-431-499; 431-599

**Megyei Közművelődési Intézet**

**Németh József**

8200 VESZPRÉM, Komakút tér 3.

☎ 06-88-429-310; 429-510

**Tolna Megyei Közművelődési és Szolgáltató Iroda**

**Németh Éva**

7100 SZEKSZÁRD, Mártírok tere 10.

☎ 06-74-316-722; 312-017

**Megyei Művelődési Központ**

**Bóka Mária**

8000 SZÉKESFEHÉRVÁR, Marx tér 1.

☎ 06-22-313-175

**Kölcsey Ferenc Művelődési Központ**

**Boros Béláné**

**Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ**

**Bösze Katalin**

8900 ZALAEGERSZEG, Kisfaludi út 7-11.

☎ 06-92-314-580; fax: 314-296

**Megyei Művelődési Központ**

**Fabulya Lászlóné**  
5600 BÉKÉSCSABA, Luther u. 6.  
☎ 06-66-327-385

**Bartók Béla Megyei Művelődési Központ**  
**Varga Gyula**  
9002 GYŐR, Czuczor G. u. 17.  
☎ 06-96-326-522

**Heves Megyei Művelődési Központ**  
3300 EGER, Knézits u. 8.  
☎ 06-36-312-545

**A Közművelődés Háza Közhasznú Társaság**  
**Tóth Zsóka**  
2800 TATABÁNYA, Szt. Borbála tér  
☎ 06-34-316-644

**Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Színjátszó Egyesület**  
**Érsekcsanádi István elnök**  
3525 MISKOLC, Széchenyi út 35.  
☎ 06-46-354-811

**Megyei Művelődési Ház**  
**Sívadó Sándor**  
4400 NYÍREGYHÁZA, Hősök tere 5.  
☎ 06-42-411-822

**Kecskeméti Ifjúsági Otthon**  
**Józsa Kata**  
6000 KECSKEMÉT, Kossuth tér 4.  
☎ 06-76-486-821

**Nógrád Megyei Közművelődési Központ**  
**Móczik Erzsébet**  
3100 SALGÓTARJÁN, Rákóczi út 36.

☎ 06-32-311-760; 410-022

**Megyei Művelődési Központ**  
**Darabos Zsuzsanna**  
7401 KAPOSVÁR, Somssich Pál u. 18.  
☎ 06-82-310-828

**Megyei Művelődési és Ifjúsági Szolgálat**  
**Zádori Judit**  
5001 SZOLNOK, Pf. 198.  
☎ 06-56-424-310; 344-614

**Újpesti Gyermekek és Ifjúsági Ház**  
**Tóbiás László**  
1042 BUDAPEST, István út 17-19.  
☎ 16-97-166

**Kispesti Munkás Otthon**  
**Kiss Ágnes**  
1191 BUDAPEST, Teleki u. 50.  
☎ Fax: 282-9752

**Óbudai Művelődési Központ**  
**Majoresik Elemér**  
1032 BUDAPEST, San Marco u. 81.  
☎ 216-1300; 215-5741

**Ferencvárosi Művelődési Központ**  
**Váradi István**  
1096 BUDAPEST, Haller u. 27.  
☎ 216-1300; 215-5741

**Marczibányi Téri Művelődési Központ**  
**Juszcák Zsuzsa**  
1022 BUDAPEST, Marczibányi tér 5/a.  
☎ 212-5660; 212-0803

### **A területi találkozók helyszínei és szervezői:**

**Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye**  
Debrecen – Kölcsey Ferenc Művelődési Központ

**Heves, Nógrád, Komárom-Esztergom és Pest megye**  
Vác – Madách Imre Művelődési Központ

**Jász-Nagykun-Szolnok, Csongrád, Békés és Bács-Kiskun megye**  
Szolnok – Megyei Művelődési és Ifjúsági Szolgálat

**Győr-Moson-Sopron, Veszprém, Vas és Zala megye**  
Zalaegerszeg – Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ

**Fejér, Tolna, Baranya és Somogy megye**  
Paks – Városi Művelődési Központ

**Budapest**  
Marczibányi Téri Művelődési Központ

### **Az országos döntő rendezője:**

Ajka – Nagy László Városi Művelődési Központ

Magyar Drámapedagógiai Társaság  
1011 Budapest, Corvin tér 8.  
☎ 214-35-21



**Szaunder Erik angliai levele**

## Angliában meghalt a TIE!!?

Miután pénzügyi nehézségekre hivatkozva a brit kormány 1993-ban megszüntette a városi színházak részeként dolgozó TIE-társulatok finanszírozását, a Coventryben működő Belgrade TIE kivételével minden egyes színház elbocsájtotta a TIE-színészeit, vagy áthelyezte őket a „nagyszínházi” részlegbe.

1995 decemberében Coventry városi önkormányzat közölte a színházzal, hogy el kell bocsájtaniuk a TIE-társulatot (12 álláshely). A színház vezetősége tiltakozott, mire az önkormányzat azt mondta, hogy vagy elbocsájtják őket, vagy bezárja az egész színházat!

(A helyi újságban pedig megjelent egy hír, miszerint a TIE-társulat veszélyezteti a városi színház létét...)

A színház dolgozóinak többsége „természetesen” a TIE ellen szavazott. Az országos színész-szakszervezet (EQUITY) egy ideig halkán morgott a döntés ellen, de a színház bezárásának hírére ők is visszakoztak, sőt közleményben felszólítottak mindenkit, hogy a tárgyalások időtartama alatt senki ne kössön munkaszerződést a TIE-társulattal. Az eredmény: végleges döntés született arról, hogy 1996. március 31-i határidővel életbe lépnek az elbocsájtások.

A társulat tagjai most új megoldásokat keresnek: állami pénzeket fognak megpályázni, alapítványokhoz fordulnak stb. Egy biztos: mint színházi TIE megszűntek létezni. Ezzel vége az utolsó ilyen társulatnak is. A döntés egyébként meglehetősen szimbolikus, hiszen mint tudjuk, a Belgrade volt a világ első TIE-társulata...



## Tábori előzetes

A Marczibányi Téri Művelődési Központ **ORSZÁGOS GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ ÉS KÉZMŰVES TÁBORT** rendez általános iskolás gyerekek számára – előreláthatólag Bánvölgyén.

Időpont: 1996. július 8-17.

A tábor költsége: kb. 12 ezer Ft/fő. (A szervezők testvérek számára kedvezményt biztosítanak.)

Táborvezető: Szakall Judit. Szervező: Juszcák Zsuzsa (1022 Bp. Marczibányi tér 5/a. tel.: 2125504)

## Kerekasztal-tábor

A hagyományos „játszószínházi” tábort (9-14 év közötti gyerekek számára) ez évben két turnusban rendezi meg a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ társulata.

Az első turnust a távolról érkezőknek, azoknak, akik szállást is igényelnek, míg a másodikat a Gödöllőhöz közelebb lakóknak, akiknek megoldható a napenkénti bejárás.

Időpontok: *I. turnus: 1996. augusztus 21-25. (bentlakásos, egész napos program)*  
(részvételi díj: 6950 Ft)

*II. turnus: 1996. augusztus 26-30. (foglalkozások naponta 8-16 óra között)*  
(részvételi díj: 2750 Ft; ebéddel, tízóraival együtt 3950 Ft)

A tábor helye: Gödöllői Művelődési Központ, Kerekasztal

A részvételi alapidőből – az étkezés nélküli költség – **25 % kedvezményt** ajánl a társulat (a táborhoz megszerezni remélt pályázati támogatás terhére) az alábbi két esetben:

- a) Amennyiben egy családból több gyermek jelentkezik.
- b) Nagycsaládosoknak: amennyiben három vagy annál több gyermek él a családban.

Mindkét tábor résztvevőinek létszáma maximált: 30 fő.

Jelentkezés, további információk a Kerekasztalnál (2100 Gödöllő, Szabadság út 6. tel.: 06 28 320977/113-as mellék). A szervezők túljelentkezés esetében a beérkezési sorrendet veszik figyelembe!!!

A jelentkezés a részvételi díj (vagy legalább az alapidő 50%-ának) befizetésével érvényes.



Az **Országos Diákszínjátzó Találkozó** döntőjének helyszíne és időpontja: Csurgó, 1996. április 25-28.



A **VIII. Európai Gyermekszínjátzó Találkozót** Hannoverben rendezik meg 1996. július 14-28. között. A házánkat képviselő gyerekek és szakmai vezetőik kiválasztására a Magyar Drámapedagógiai Társaság kapott felkérést.



Egyesületünk két tagját – Fabulya Lászlónét és Kovács Andrásnét – kérték fel a **Bolyai Nyári Akadémia** szervezői a nyári kurzus programjába bekerült drámapedagógiai képzés vezetésére.



**Ahogyan/I. (előadások a magyarországi személyközi kommunikációról)** címmel kiadványt jelentetett meg a Marczibányi Téri Művelődési Központ. A kötetben az 1993 decemberében megrendezett – azonos elnevezésű – konferencián elhangzott előadások olvashatók.

Ízelítő a szerzők névsorából: Bagdy Emőke, Buda Béla, Csepeli György, Erdélyi Zsuzsanna, Nánay István, Ranschburg Jenő, Wacha Imre és még sokan mások.



A **Pécsi Harmadik Színház** – a Soros Alapítvány támogatásával – rendezvénysorozatot tart **SZÍNHÁZ ÉS DRÁMA A TANÍTÁSBAN** címmel.

1996. március 18-22. között a színházi nevelés és a drámapedagógia iránt érdeklődők a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – jelenlegi – teljes repertoárját, kilenc foglalkozást tekinthetnek meg.

(A Harmadik Színház ez évben drámapedagógiai tanfolyamot is szervezett, amelyen több mint 30 fő vesz részt.)

# A Marczibányi Téri Művelődési Központ SZÍNHÁZ-DRÁMA-NEVELÉS

## című sorozatának eddig megjelent kötetei:

1. Dramaturgiai olvasókönyv (szerkesztette Duró Győző és Nánay István)	280 Ft
2. Bolondos királyság, királyi bolondság (színjátékok gyermekszínjátékosoknak)	240 Ft
3. Gabnai Katalin: Drámajátékok	360 Ft
4. Kaposi László: Játékkönyv	250 Ft
5. Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete	420 Ft
6. Jonothan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában	300 Ft
7. Drámapedagógiai olvasókönyv (szöveggyűjtemény)	450 Ft
8. Színház és dráma a tanításban (tanulmányok)	300 Ft

A kiadványok az intézményben megvásárolhatók, illetve megrendelhetők (a postai szállítás díja a megrendelést terheli).

\*\*\*

## A Magyar Drámapedagógiai Társaság irodájában (I. ker. Corvin tér 8. 406-os szoba) a következő kiadványokat, könyveket lehet megvásárolni:

Drámapedagógiai Magazin 5-6-7-8-9. szám	100 Ft/db
Drámapedagógiai Magazin 1994-es különszám	100 Ft/db
Drámapedagógiai Magazin 10. szám	150 Ft/db
Reformpedagógiai olvasókönyv	480 Ft/db

### Debreczeni Tibor kiadványaiból kapható:

Debreczeni: Drámapedagógiai órák	300 Ft
Egy amatőr emlékezése	120 Ft
Kreatív játékok	200 Ft

Az irodában minden nap 9-12 óráig tartózkodik ügyintézőnk, Vankó Krisztina (telefonszám: 214-35-21).

\*\*\*

## Pályázati kiírás

A Magyar Drámapedagógiai Társaság pályázatot ír ki az alábbi témakörökben:

1. Tanítási drámaóra-tervezet („komplex” drámavázlat) készítése
2. Népmesék dramatizálása
  - 2.a. Magyar népmesék
  - 2.b. A világ népeinek meséiből

Pályázni csak eddig még nem publikált, fesztiválokon vagy szakmai találkozókra be nem mutatott alkotásokkal lehet.

A jelírt pályaműveket három példányban kérjük beadni, legkésőbb 1996. március 31-ig. (Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1011 Budapest, Corvin tér 8.)

A pályázatokat – kategóriánként külön – a kiíró által felkért szakemberekből álló zsűri értékeli.

A pályázat díjazása mindkét kategóriában:

- Tanítási drámaóra-tervezet („komplex” drámavázlat) készítése – 1. díj: 30 ezer Ft; 2. díj: 20 ezer Ft; 3. díj: 10 ezer Ft
- Népmesék dramatizálása (mindkét témakörben!) – 1. díj: 30-30 ezer Ft; 2. díj: 20-20 ezer Ft; 3. díj: 10-10 ezer Ft

A díjak – a zsűri döntése szerint – más felosztásban is kiadhatók, illetve visszatartathatók.

A pályázatot kiíró egyesület fenntartja a legjobb pályaművek kiadásának (első közlésének) jogát; a kiadásról külön szerződést köt a díjazottakkal.

# TARTALOM

Gavin Bolton: A tanítási dráma újragondolása	1
A négyéves „tanító” szak képesítési követelményeiből (a „drámapedagógia/bábjáték” funkciója)	7
Szakmai továbbképzési lehetőség Angliában	11
Norah Morgan – Juliana Saxton: Gondolkodási modellek	12
Dorothy Heathcote: Három szövőszék vár rám (II. rész)	15
Steve Ball: Színház az egészségnevelésben	17
Ken Taylor: Maria története	22
Vatai Éva: Hollókirály	25
Romankovics Edit: Átváltozás	29
Vadócz Pálné: Szükséges-e az óvodai matematikában a dráma módszereinek alkalmazása?	32
Tánczos Erzsébet: Hunor és Magor	34
Az V. Weöres Sándor Országos Gyermekszínházról	37
Szauder Erik angliai levele	39
<b>Melléklet:</b>	
Ujváry Zoltán: Dramatikus népszokások (Bevezető, 2. rész)	1
A Hollókirály (gaszkon népmese)	9

## DPM – DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN

A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája

A szerkesztőség címe: 1011 Budapest, Corvin tér 8. (telefon: 214-35-21)

Megjelenik évente kétszer, májusban és novemberben

Felelős kiadó: Szakall Judit

Támogató: Parlament (társadalmi szervezetek költségvetési támogatása)

Csekkszámlaszámunk, amelyre az éves tagdíjat és a DPM megrendelési összegét befizethetik az érdeklődők: OTP I. ker-i.

Fiók, Budapest, Alagút u. 3. MNB 501-6594-2; számlaszám: 218-98017