

Ha van a magyar drámapedagógusok, gyermek- és diákszínjátszók közt, „ki e nevet nem ismeri”, az csak attól lehet, hogy az illető nagyon fiatal — életkorban és/vagy a mozgalomban. Rozika = Kovács Andrásné = Jászfényszaru = Napsugár Gyermekszínpad és Fortuna Ifjúsági Színpad és Jászberényi Tanítóképző; oklevelekkel kitapétázott próbaszoba, évente egy-két-három új produkció, drámajáték a magyartanításban, drámajáték a színpadi munkában és drámajáték a pedagógusképzésben... Ha afféle „szakmai életrajzot” kellene írni róla, volna még mit sorolni, s már abból is kitetszene, hogy a drámapedagógia egyik „nagy öregjéről” (aki persze dehogyis öreg!), fáradhatatlan és sokoldalú „frontemberéről” van szó. De ezzel még alig valamit mondtunk el a lényegből.

Nem először írok „Rozikáékról”, s most a magyar drámapedagógia első saját lapjának első számában méltóképpen szeretném Öt bemutatni. A „Rozika-jelenséget” kellene megfogalmaznom, s ehhez megpróbáltam őt címszavakba szedni, jóllehet pontosan tudom — s ez az, ami benne a legfontosabb —, hogy e „címszavak” tartalma egyszerre van jelen, egyidejűleg és szerteágazóan hat mindenkre, aki a közelébe kerül.

Rozika, az ember. Nagy, kék, gyermeki szemek, még a legnehezebb, próbáló pillanatokban is csak ritkán eltűnő, kicsit huncut mosoly (olykor nagy kacagások) s mellé hajnalban szedett, friss zöldpaprika, cseresznye, eper: kertjének gyümölcsét éppoly természetesen szokta megosztani velünk, egy szekérben utazókkal, mint tudását, tapasztalatait.

Amikor melegítőben a gyerekek közé telepszik a földre, amikor tréninget vezet vagy továbbképzésen önfeladten, minden szerepet és feladatot vállalva játszik, nehéz elhinni róla, hogy büszke nagymama, aki már kisunokáját is láthatta színpadon!

Aztán Rozika, a tépelődő. A sohasem elégedett. „Mit csináltam rosszul?” „hogy csinálhatnám jobban?” És ehhez természetes társaként az örök kíváncsiság: „ti hogy csináljátok?” „hogy csinálnátok?”

Rozika, a fáradhatatlan (a szó fizikai értelmében is). Szinte érthetetlen, hogy győzi idővel és főleg energiával, hiszen iskolájának egyetlen — drámajátékmódszerrel dolgozó — magyartanára, aki minden felsőtagozatos osztályban külön drámaszakkört irányít — igaz, ma már az általa kinevelt „örög” drámajátékosok segítségével; innen kapja utánpótlását a Napsugár Gyermekszínpad, s aki abból kinőtt, az ugyancsak Rozika néni vezetésével dolgozhat tovább a Fortunában; a Jászberényi Tanítóképzőben drámajátékot oktat (hány, de hány évi kitartó küzdelmébe került, hogy ezt a megtúrt „speckollt” tantárgyként elismertesse!), szervez megyei és regionális színjátszó-találkozókat, júniális népünnepélyt az egész falu számára: egykori tanítványok és szülők a „szponzorok” és a kocsisok, a vendégek és a főzőasszonyok, s olykor még egy-egy nosztalgia-fellépésre is sikerül összetrombitálnia a családanyává-apává cseperedett hajdani színjátékosokat.

És itt rögtön azzal kell folytatnunk, hogy Rozika, a pedagógus. (Bár éppenséggel eddig is egyfolytában erről volt szó). Akinek keze alól immár több, új módon, új szellemben nevelt tanító-generáció került ki.

Akinek tanítványai közül egyre többen válnak „lám-pássá”, a drámapedagógia új apostolaivá szerte az országban. Akinek kárpátaljai turnéin, a mindennap-máshol-díszletezés és a hajnalba nyúló beszélgetések közben is azon fő a feje, hogyan taníthatná meg a vendéglátó pedagógusokat a drámapedagógia és az improvizatív gyermekszínjátzás alapjaira, hogy ezzel a talán legörömszerzőbb s ezért leghatékonyabb módszerrel bővítsék számukra az anyanyelv megőrzésének (vagy inkább visszaszerzésének) lehetőségeit, s nem is nyugszik addig, míg elgondolásait — önerőből — valóra nem váltja. Aki lassan már egy egész falut nevelt fel. És nemcsak színjátszásra. Hanem kultúrára, olvasásra, a színház szeretetére általában.

S itt eszembe kell jusszon, ami talán a legkevésbé közismert vonása: Rozika, a harcos. Csak kevesen tudják, mennyi küzdelembe, megaláztatásba, kényszerű — nem kis vívódásokkal járó — kompromisszumba került, míg kivívta magának azt a tekintélyt, mely immár (nem csak a rendszerváltás óta!) szabad kezét biztosít neki a színpadi munkában, kiharcolta azt a helyet, amely munkája szerint megilleti.

Rozika, a rendező. Aki mindent kipróbál. Aki mindig újat keres. Aki tud mindent, amit az amatőrökkel való munkáról, a színjátszó gyerekek örömről, a színpad lehetőségeiről és a közönségről — elsősorban a kezdettől fogva leginkább magának vallott falusi közönségről — tudni kell. Aki olykor borotvaélen táncol a közönségsikerre kacsingató hatásvadász elemek — szín, fény, csillogás, harsányság, helyzetkomikum, bálnális aktualizálás — és a tiszta, minden részletében izléses, arányosan komponált, ötletdús színpadi telitalálatok között, (és csak nagyon ritkán csúszik rossz irányba arról a borotvaélről), aki a szigorú szakmai kritikától kap olykor elmarasztalást is, de a közönségtől csak tapsokat és ünneplést (nem egy útkon kísértem őket, és magam láttam-hallottam!)

Rozika tehát intézmény. Egy egész élet — szinkron és diakron értelemben egyaránt.

Rozika misszió. Egy részben már beteljesített, részben folyamatosan és szüntelenül épülő misszió. Amibe beletartozik, hogy kinevelte a maga utódait. Lánya, vejei és most már unokái is mellette nőttek fel a színpadon, s mára a színi nevelésben is társaul szegődtek. Mint ahogy társa volt férje is, akit a jászfényszaru színjátszás története éppúgy számon tart és szívében őriz, mint a Rozikával együtt indult régi drámapedagógus-barátok.

Lehet, hogy túl ünnepélyesre, talán kissé patetikusra sikerült ez a bemutatás. Biztos, hogy Rozikának éppúgy megvannak a maga gyöngéi — szakmailag is, emberileg is —, mint bármelyikünknek. De többek között tőle tanultam, hogy a dolgokról az ember a hozzájuk illő stílusban és formában igyekezzék szólni. És Kovács Rozikáról — akivel egyébként olyan jókat lehet hülyéskedni! — itt és most ezeket tartottam fontosnak elmondani.

Amúgy pedig: Kedves Drámatanárok! Igyekezzetek megismerni őt, járjatok el foglalkozásaira, nézzétek meg minél több jászfényszaru produkciót és ítéljétek magatok. Csak épületesekre lesz!

Előd Nóra

## MITŐL VAN HÁNYINGEREM?

### DIRECTOR HAYFEY ÉS TRIANON

A tanáriban beszélgetünk hárman: én, director Hayfey meg a helyettese. Politizálunk, feszegetjük a történelmet. Szóba hozom, milyen kár, hogy Györffy György kitűnő munkájának, „Az Árpád-kori Magyarország történeti földrajza”-nak még csak néhány kötetje jelent meg, mert azt haszonnal forgathatnák most a történelemtanárok. Director Hayfey csodálkozó szemekkel mered rám, hát magyarázkodni kezdek:

— Ott van például Bereg megye! Nagyobbik fele most a Szovjetunióhoz tartozik, és még a településneveket is eloroszosították: Dobroszele (Bene), Zmljevka (Kígyós), Cslnadijevo (Szentmiklós) stb., Györffy kötetében meg lehet találni párhuzamosan az ősi magyar neveket, sőt még a szlovákokat is...

— Szlovákok? Azt miért? — vág a szavamba director Hayfey értetlenkedve.

Nézek egyikről a másikra, director Hayfeyről a helyettesére, de mindkettő választ várva bámul rám. Válaszolok hát röviden:

— Mert majd negyedszázadig Csehszlovákiához tartoztak.

— Hová? Mióta?

— Csehszlovákiához! És Trianon óta! — mondom most már ingerülten.

— Hát... hát... — kezd hebegni director Hayfey — én mindig azt hittem, hogy Kárpátalját a trianoni szerződéssel kapcsolták a Szovjetunióhoz.

Nem bírtam tovább, kifordultam a folyosóra. A gyomromba meg valami belecsavarodott. Director Hayfey ugyanis nemcsak igazgatója iskolánknek, hanem egyetlen történelem szakos tanára is.

szamosszegi Balogh László

### AZOK A BEIDEGZŐDÉSEK

Azok a beidegződések, azok a fránya beidegződések. Jó, ha volt, kevésbé jó, ha van. Vagy ki tudja. Az viszont tény, hogy igen sok energiájába került a fordulat éve körüli embernek, míg készséggé merevítette az addig szokatlant. Az utánuk következőknek lett könnyebb. Beleszülettek a beidegződésekbe.

Az ötvenes évek elejének a vicce. Kovács reggelente, mielőtt elindulna otthonról, keresztet vet, s hangoosan ezt mondja: Tagsági könyv, pártjelvény, slicc, rendben. Indulhatok.

Kovács ezekkel a készséggé alakított elvárásokkal, s a mögé épült életvezetéssel remekül élélhetett az elmúlt negyven esztendőben, még vezető pozíciókban is élhetett, anélkül, hogy közben bármit is kellett volna módosítania, bármi lényegeset, cselekedeteiben, gondolataiban. (A jelvényt, azt a hajtókán belülré is tűzhetette.)

Ha a viccbéli férfiú történetesen pedagógus, s a fentiek helyett vagy mellett azt rögzíti magába, hogy Marx, Lenin, Makarenkó, s mindig ezeket emlegeti, — hivatkozni sem szükséges — mind az egész negyven éven át biztonságosan él a magyar oktatás területén mindenütt, iskolában, intézetben, tanácson, megkapja a soron lévő fizetésemelést, jutalmat és kitüntetést. Ha a viccbéli férfiú semmiféle fogalom és semmiféle név közlését nem automatizálja magában, csak úgy tanít, ahogy őt tanították a két háború között, az ötvenes években és később, a jó porosz és a jó komszomol módszer szerint, biztosak lehetünk benne, hogy azért néki senki rossz szót nem szól és senki nem figyelmezteti, hogy kissé avas a módszered Kovács elvtárs. Tekintélyelvre épülő metodika divik a Tisza, Duna tájon jó sok évtizede immár. Volt idő készséggé rögzülnie a katonás drillre, az alárendeltségre, az iskolai hierarchiára épülő módszernek mind a pedagógusban mind az őket vezetőknél.

No már mostan, ha a mi pedagógusunk 1990-ben tagsági könyvet cserél, s azt hirdeti, hogy ő egy régi polgár, továbbá, hogy reformer és reformkommunista és ellenzéki és ehhez hasonlókat, számíthatunk rá, hogy továbbra is megél a régi elvekből, pedagógiai módszerekből, a porosz-szovjet gyakorlatból, ha történetesen tanít valamelyik magyar iskolában. Bemegy, mint eddig is az osztályba. Az osztály feláll, a hetes jelent, ő meg, hogy tekintélyt mutasson, elrikkantja magát; Hogy állsz fiam! Húzd ki magad, egyenesen ott hátul!

Vagy ha beszélget a gyerek: Majd idefigyelsz, ha állni kell. Óra végéig függőlegesen maradsz!

A mi pedagógusunk, Kovács vagy más már beléphetett mindenféle egyesületbe, szervezetbe, egyházi képződménybe, de nyelvéből nem kellett kikoptatnia a régi beidegződéseket, mint tanári tekintély, jó magaviselet, példás fegyelem, sorakozó, rend a lelke mindennek...

Évnyitón ülök. Énektanárnő üvölt a mikrofonba.

— A Himnuszt pedig mindenki énekl! Megértet-tük! Ne lássam, hogy nem mozog a szátok!

Elképzelek egy október 23-i iskolai ünnepélyt. Valamennyi osztály ott sorakozik a tornateremben. A mi pedagógusunk, Kovács vagy más, méltatja 1956 történelmi jelentőségét, a pesti kamaszok haláltmegvető bátorságát, ahogy szembe szálltak a szovjet tankokkal, s akkor az egyik éretlen osztály mocorogni kezd. Nem bírja az ácsorgást. Odasziszeg a tanár; Ki az udvarra! Ott aztán; körben futás egy-kettő, fekvőtámasz egy-kettő...

No igen, a beidegződések.

Vári Béla

„APÁM LETT AZ A BIZONYOS JÓ TANÁR”

*Minden idők egyik legnagyobb magyar gondolkodója, pedagógiai gondolkodója is, eredményes gyakorló tanár volt. Tanítványai vallottak erről, akiket hódmezővásárhelyi emigrációjában gimnáziumban tanított. A tantárgyi integráció s más reformpedagógiai elképzelések elméleti alapozója pontosan tudta, hiába a professzori szintű tudás, ha nincs út lélektől lélekig, az egyes pedagógustól az egyes tanítványig. Apjára, Németh Józsefre, a középiskolai tanárra emlékezik „A jó tanár” című esszéjében, abból az apropóból, hogy Tersánszky Józsi Jenő idősebb korában már, megjelentetett egy cikket, amelyben Németh Józsefről ír, az egyetlen tanárról, aki benne, a rossz tanulóban felfedezte az értéket.*

„Tersánszky Józsi Jenő rossz tanuló emlékezésében apám lett az a bizonyos jó tanár, aki tanítványait egyenleg kezel, s a rossz jegyű deákban is meglátja a jót, sőt elő is csalja belőle.”

(A jó tanár)

SZEMELGETŐ

a hazai pedagógiai szakirodalomból

Tóth Albert: A pedagógiai vezetés stílusa (Pszichológia a gyakorlatban 45. sz. 1985.

Zsolnai József—Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával?

Zsolnai József: Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés (Tankönyvkiadó 1986/7)

*Közel múltunk néhány pedagógiai vonatkozású könyvére, dolgozatára hívja fel a figyelmet a recenzens. A nevelésben, oktatásban zajló különféle mai vállalkozások, kísérletek, kiderül az ismeretésekből, a 80-as évek hazai reformtörekvéseiből nőttek ki. Jó, ha ez a felismerés tudatosodik bennünk.*

A Pszichológia a gyakorlatban című sorozat egyik, a 45. száma érdeklődésünk körébe tartozhat. Benne Tóth Albert A pedagógiai vezetés stílusa című tanulmányában (Akadémiai Kiadó, Bp., 1985) egy kiválasztott pedagógiai csoportban azt vizsgálja, milyen nevelői magatartásokkal, vezetési stílusjegyekkel jellemezhetők a pedagógusok, és hogy ezek a sajátosságok milyen összefüggésben vannak munkájuk eredményével, esetleges kudarcaikkal, tevékenységük iskolai, illetve társadalmi értékelésével. Tóth Albert munkájához a K. Lewin, illetve Lippit és White által kísérletileg megalapozott demokrata, autokrata, laissez faire stílust vette számításba. Vizsgálódásának előfeltevéseiben szerepelnek az említett kutatók által megfogalmazott következtetések: mint például az, hogy a „demokratikus vezetésnél jobb a légkör, nagyobb fokú az együttműködés, több a baráti megnyilvánulás, erősebb a csoporttal való törődés, nagyobb mértékű a munka iránti érdeklődés és a munkával kapcsolatos alkotó gondolkodás. Autokratikus vezetésnél rossz a légkör, több az ellenséges megnyilvánulás, az elégedetlenség, nagyobb a függőség, csökken a csoport stabilitása, jelentős a végzett munka, de minimális a munka iránti spontán érdeklődés. A laissez faire vezetési stílus anarchiát, fegyelmezetlenséget eredményez, a csoport tagjai elbizonytalanodnak, keveset és rosszul dolgoznak.” A szemrevételezett pedagógusok körében ezek a típusok nem jelentkeztek tisztán. Tóth Albert a következő nevelői magatartásmodelleket tudta elülöníteni egymástól: kirajzolódott egy olyan csoport, amelyik a konstruktív demokratikus típusú vezetési stílust mondhatja magáénak, egy másik, amelyikben az előbbi társul bizonyos tekintélyelvűsége utaló vonásokkal, egy harmadik tagjai ugyanazt engedékenységre, erélytelenségre utaló vonásokkal párosították, és szerepelt negyedikként egy olyan csoport, amelyben a résztvevők a tekintélyelvű vezetési stílust konstruktív vonásokkal vegyítették, az ötödikbe azok tartoztak, akikre a nem konstruktív, engedékeny, erélytelen típusú vezetési stílus jellemző bizonyos demokratikus vonásokkal, s hatodikként különült el azok közege, akik az ún. nem konstruktív, tekintélyelvű-engedékeny, erélytelen típusba sorolhatók.

Tóth Albert elemzését azzal a megállapítással zárja, hogy az oktatási-nevelési tevékenység színvonalának emeléséhez nagyobb figyelmet kell fordítani a leendő pedagógusok kiválasztására, a képzésükre és továbbképzésükre. Javasolja, hogy a felvételi vizsgákon kerüljön sor azon személyiségjegyek vizsgálatára is, amelyek megléte a jó pedagógus-személyiség formálása, kialakítása szempontjából meghatározó. Fontosnak tartja, hogy ezen túl a tanár- és tanítóképzésben ne csak ismeretek közvetítéséről gondoskodjanak, hanem ügyeljenek a személyiségfejlesztő, a nevelővé, a vezetővé válás folyamataira is. Fejlesszék azokat a képességeket, amelyek szükségesek az eredményes pedagógiai munkában, így például gondoljanak a kommunikatív, metakommunikatív, az empátiára való képesség kialakítására, a konfliktusos nevelési szituációk megoldására való alkalmasságra, az interperszonális kapcsolatok kiépítésének elsajátítására, segítsék hozzá a leendő nevelőket alapos önismerethez, önértékelési, értékelési rendszerhez.

**Zsolnai József és Zsolnai László** az antik dialógikus formát felelevenítő munkájában, a **Mi a baj a pedagógiával** címűben komplex módon, mindhárom szempontot felvetve közelít korunk pedagógiai problémáihoz. Miközben megfogalmazza mai nevelésünknek is — s benne az elmúlt évtizedek oktatáspolitikájának és pedagógiai gyakorlatának — kritikáját, felvázolja egy olyan diszciplína körvonalait, amely hozzájárulhatna egy jövőbeli pedagógia elméleti, szaktudományos megalapozásához, ugyanakkor a pedagógiai gyakorlati eljárásokra vonatkozólag is bőséges javaslatokkal szolgálnak a megújulni szándékozó iskolának és a pedagógusoknak. A szerzők felismerve, hogy a pedagógia nem képes kellő mértékben befolyásolni, helyes útmutatásokkal ellátni a nevelés gyakorlatát, s látván, hogy a szakirodalom, miután főként elavult szemléletű, dogmatikus elveket közvetített évtizedeken keresztül, a még oly érdeklődő pedagógusokat is leszoktatta arról, hogy munkájukat az elmélettel is megtámogassák, s a nevelés folyamatában a tudatosságra törekedjenek, hangsúlyozzák, hogy mielőbb szükség volna egy olyan pedagógia (pedagógiai axiológia, ontológia, és episztemológia) kidolgozására, amely az eddigieknél jobban megfelelné a tudományosság követelményének. A közgazdaságtudományra és a jogra utalnak, úgy gondolják, ezek azok a területek, amelyekről igényességet és egzaktásra való törekvést tanulhatna a pedagógia. Fontosnak tartják a pedagógia megújulása szempontjából a pszichológiának és a szociológiának az eredményeit, segítségére lehetnének — mondják — a pedagógiai akciókutatásnak. A szerzők a továbbiakban szemléletváltást követelnek, mind az oktatáspolitikai célok megfogalmazóitól, mind a gyakorlati munkát végző nevelőktől. Heller Ágnes valamint Tordai Zádor nyomán arra ösztönözik, hogy szakítsunk a pedagógia szélsőségesen kollektivistá gyakorlatával, a különféle reformpedagógiákkal és humanisztikus nevelési módszerekkel egybehangzóan érvelnek amellett, hogy középpontba kell állítani az egyén szempontjait. A nevelőnek tiszteltni kell tartania a gyermek emberi méltóságát. „Olyan pedagógiára van szükség, amely az egyedre, a személyre és az emberi nemre, az emberiségre egyaránt figyel.” Más, már az előbbieken is bemutatott szerzőkhöz hasonlóan Zsolnaiék is összekapcsolják e szemléleti módosulást a pedagógusszemélyiség átalakulásának szükségességével. A jó pedagógus — szerintük — nemcsak tanítani, hanem művelni is tudja tárgyát, neveltjét a tanítás folyamatában nem tárgyként kezeli, hanem partnerének tekinti. S ahogyan van orvosi etika, úgy kellene egy pedagógiai etikai kódex is, amely a pedagógus eszköztárából kiiktatná a büntetést. Zsolnaiék felfogása szerint egyéniségeket, szabad, egészséges lelkiéletű embereket csak olyan felnőtt nevelhet, aki maga is szabad egyéniség, és tanítványával kapcsolatos magatartását az őszinteség, a hitelesség jellemzi, aki-nek döntéseit az értékek iránti elkötelezettsége határozza meg.

A szerzők kísérletet tesznek a tanulás lényegének a meghatározására is. „A napi pedagógiai tanulásfölfogás — írják — a mindennapiság szintjén mozog.” Arra hívják föl a figyelmet (ennek ellensúlyozására), hogy a tanulás egységes, az egész személyt, nem csupán lényének részeit érintő folyamat. A pedagógiai tevékenység leglényegének a fejlesztést tartják, a pedagógusnak az a feladata, hogy feltárja az egyének olyan attribútumait, amelyek befolyásolhatók, amelyek által az egyén változtatható, mozgásba hozható. S mindezt úgy kell megszerveznie, hogy a folyamatban beavatódjék a gyermek is a különféle — egyénre szabott — technikák átadásával, a célok fölmutatásával. A fejlődést előmozdíthatja az önellenőrzés-önértékelés megtanítása is. A személyiségfejlődést azzal a fajta tanítással lehet elérni, amely a gyermek számára az alkotás élményét adja, amelyben konfliktushelyzeteket is átél, megismer, és megtanulja a konfliktusok kezelését.

Milyen kultúrjavakat közvetítsen az iskola? — teszik fel a kérdést. A reprezentatív értékobjektívációk el-sajátítása úgy lehet eredményes, ha azokat szembesítik az ún. kváziértékobjektívációkkal, például a giccsel, áltudománnyal. Szakítania kell az oktatásnak az Európa-centrikus világképpel. Kedvezően módosíthatja a fejlődő szemléletet a távol-keleti gondolkodás bekapcsolásával, a természetet legyőzni akaró, átalakító európai ember egyre veszélyesebb beállítottságát ellensúlyozhatja a távol-keletinek ökológiai orientációja. A szerzők igen hiányosnak tartják a gyerekek természetismeretét, éppen ezért hangsúlyozzák az élő természettel való közvetlen kapcsolat fontosságát. Helytelenítik a humaniorák háttérbe szorulását, a természettudományos és a humán ismeretek közötti helyes arány megtalálását sürgetik. A művészeti, a szomatikus nevelésnek, valamint a manuális készségek fejlesztését célzó programok bevezetését is szorgalmazzák.

Az ugyancsak Zsolnai József által szerkesztett **Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés 1. és 2. osztálynak** szóló tanítási programja (Tankönyvkiadó, Bp., 1986/1987) az előbbieket szellemében ismerteti meg olyan módszereket, amelyekkel a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelést a személyiség fejlődésének szolgálatába lehet állítani. A Beszédművelés, kommunikáció, illem című fejezet például légzéstechnikai, artikuláció, ritmus, hangsúly, hanglejtés hangerőváltási gyakorlatokat ajánl, s ezekkel a versmondásra kívánja felkészíteni a gyerekeket. A Zsolnai-féle program versmondás tanítást is tartalmaz, elemzéssel, értelmezéssel egybekötve, egy bizonyos szakszó- és fogalomincs alkalmazásával. Az irodalmi műelemzést célzó ismeretek tanítása, begyakoroltatása mellett a befogadásra mimetikus játékokkal, nonverbális kommunikációs gyakorlatokkal készíti föl már az első osztálytól kezdve a gyerekeket. A játéknak, szerepjátékoknak, szituációs játékoknak, a bábnak a beszédfejlesztésben, a kommunikációs valamint bizonyos szokások, illemszabályok (a kapcsolatfelvétel, a köszönés, a bemutatkozás, a megszólítás, a szándék nyilvánítás, a tudakozódás, az üzenetközvetítés, a szövegalkotás, az élményelbeszélés, véleményalkotás, személyek, műveltsorok leírásának) tanításában is nagy szerepet szán. 11

Dobozi Eszter

„AMI LEGSZEMÉLYESEBB, AZ A LEGÁLTALÁNOSABB.”

*Rogers nevét — és nem az írásait — felkapta mostanában a szakmai divat. Ha felkapta, jól tette. Fontos szerző. Halljuk nevét ilyen összefüggésben: Rogers pedagógia, Rogers szisztéma, Rogers és a személyi központú tanítás, Rogers és az amerikai iskola, Rogers és a Gordon-rendszer, Rogers a tanári személyiség átalakításának hirdetője. Rogers pedagógiai szemlélete rokon a drámapedagógiát művelőkével is; A tanítvány partner; a tanár legyen önmaga. Maszk nélkül.*

„Ami legszemélyesebb, az a legáltalánosabb. Előfordult, hogy miközben diákokkal vagy munkatársakkal beszélgettem, úgy éreztem, ezt ugyan senki sem értheti meg, mert ez, amit mondok annyira sajátom; mégis azt kellett tapasztalnom, hogy ami nekem a legszemélyesebbnek tűnt, beszélgető társaimban az volt leginkább visszhangot. De nem volt ez másként írásaim tanulmányozói körében sem. Így jutottam el ahhoz a meggyőződéshez, hogy ami bennünk a legszemélyesebb, és azt nem álljuk elmondani másoknak, tanítványainknak például, az a legelevenebb hatású. A személyes tehát általános. Ami legszemélyesebb az a legáltalánosabb.”

Rogers: Ilyen vagyok (This is me) 1961.

SZEMELGETŐ  
a külföldi szakirodalomból

C.G. Rogers: Ilyen vagyok (Népművelési Intézet 1982.)  
C.G. Rogers: A tanulás szabadsága a 80-as években  
(A Magyar Pszichológiai Társaság kiadványa 1986.)

A nyolcvanas évek második felére nálunk is ismertté vált C.G. Rogersnek egy korai rövid dolgozata annak a folyamatnak a tanúságával szolgálhat, hogy miként jutott el a kutató, a pedagógiai metodika szerzője az intuíciónál a felismerésig, elméleti munkásságig. Ilyen vagyok című tanulmányában (This is Me. On Becoming a Person, Boston: Houghton Mifflin, 1961) ugyanis nem a kidolgozott és többszörösen ellenőrzött módszert, csupán a születőben levő gondolatokat rögzíti. Sorainak olvasójában talán éppen ezzel ébreszti a legelevenebb élményeket: még gondolat előtti állapotban levő, rendszerré nem formált gondolatainak őszinte vállalásával tárja fel előttünk a pedagógiai kutatómunka rejtélyeit.

Rogers nem preconcepcióval dolgozik, ellenkezőleg: a lehető legteljesebb nyitottsággal fordul a közvetlen tapasztalatok felé, sőt mindennél nagyobb jelentőséget tulajdonít a véletlenszerűen felmerülő ötleteknek, ráérzéseknek. „Ahogy egyre inkább és mélyebben hiszek a totális reakcióimnak, rájövök, hogy ezeket gondolkodásom irányítására is felhasználhatom.” — írja. „Eljutottam oda, hogy körvonalazatlan gondolataimat, melyek időről időre felötlenek bennem, s amelyek valahogy lényegesnek tűnnek, jobban megbecsülöm. Hajlok arra, hogy ezek a halvány gondolatok és sejtések fontos területekre vezethetnek majd el.”

Mindezeknek szellemében önmegfigyeléseire, a munkájával, pácienseivel, tanítványaival kapcsolatos interakciós jelenségek észleléseire hagyatkozva fontos észrevételeket tesz közzé a személyi változás mikéntjéről. S Rogers itt fogalmazza meg a későbbiekben kiteljesedő pedagógiai koncepciójának alapjául szolgáló elveit. Szerinte ugyanis a pedagógiai munka sikerességének legfontosabb feltétele, hogy a tanár képes-e te-

vékenysége folyamán valós személyként működni, s ezzel együtt alkalmas-e arra, hogy tanítványait is a maguk valóságosságában, személyként tudja szemlélni. Viszonyuk egyrészt akkor lesz valódi, ha a tanár, mint írja, „akar és tud is mindenkinek felett önmaga lenni”, másrészt, ha képes olyan „csatornákat nyitni”, amelyeknek segítségével a másik ember magánvilága feltárulkozhat előtte, s így lehetővé válik a másik észleléseinek, érzéseinek megértése, ennek árán pedig a másik személy elfogadása. Rogers olyan tapasztalatokról számol itt be, amelyek szerint a pedagógus pozitív beállítódása, a tanítvány egyéniségének teljes elfogadásán alapuló magatartása hat legkedvezőbben a tanítvány fejlődésére, és az egész tanulási folyamatra.

A Magyar Pszichológiai Társaság a Kultúraközi kommunikáció kreatív megközelítései című munkaértekezlet segédanyagaként jelentette meg 1986-ban Szegeden magyar nyelven Carl R. Rogersnek A tanulás szabadsága a 80-as években című könyvét. Rogers a maga kipróbálta szisztémát mutatja be saját tapasztalatait és a tanítványok feljegyzéseit, írásbeli vallomásait, véleményét feldolgozva. A magyar kiadás előszavában Klein Sándor így vezeti be Rogers munkáját: „Ez a könyv nem egyszerűen csak egy könyv a számomra, sokkal inkább a könyv: az a könyv, amelynek eredetijét olvasva néhány évvel ezelőtt rádöbbenem arra, hogy valami alapvetően rossz általában a mai iskolai gyakorlatban, és amitől egyszersmind az az erős kényszerítő érzésem támadt, hogy szerény képességgemmel és lehetőségeimmel valamit nekem is tenem kell a jobbítás érdekében.” Klein szavaiból kiteszik, vajon mi is a magyarázata annak, hogy Rogers módszerének egyre több híve támad a világnak ebben a térségében is, ahol mi élünk. Az önnön hiányosságaira, tévedésire rádöbbenő magyar pedagógia megújulási készsége és egy már megvalósult, általános és középiskolában, egyetemeken kipróbált példa találkozik itt. Rogers olyan szemléletváltást, olyan új peda-

gógusi magatartást javasol, s a hozzá segítő módszerek gazdag tárházát adja közre, amely valamennyi önmagát megújítani akaró pedagógus számára hasznos lehet. Rogersnek a 40-es években kidolgozott ún. kliensközpontú pszichoterápiája adta tapasztalatoktól sikerült eljutnia a tanítás személyközpontú megközelítéséhez. Mindenekelőtt a tanári személyiség átalakítását kezdeményezi, a tanár vegye le a tanári maszkot magáról, legyen önmaga, legyen a lehető legőszintébb a tanítványaival kialakuló interakciókban. Rogers megmutatja azokat az utakat-módokat, ahogyan a felnőtt ember, a tanár eljuthat önmagához, ahogyan megtalálhatja szerepeinek levedlésével önazonosságát, valódivá válhat. A tanár attitűdjében ehhez a hitelességhez társítja mint fontos követelményt, a diákjaival való kapcsolatát ne a birtokló gondoskodás jellemezze, a diákot különálló emberként fogadja el, meglévő értékeihez bizalommal, hittel forduljon oda. Elengedhetetlen tartozékának tartja a tanári személyiségben az empátiára való képességet. A tanulási folyamatban — javasolja — ne a tanár, az előadó személye álljon a középpontban, hanem a neveltje. Nem is tartja ebben az esetben a tanár elnevezést a legmegfelelőbbnek, így

fogalmaz: „katalizátorok ők, facilitátorok, akik szabadságot, életet és lehetőséget adnak a diáknak a tanulásra.”

Rogers mellett, hogy megrajzol egy szükséges tanármodellt, hasznos tanácsokkal szolgál ahhoz is, hogyan lehet kialakítani a gyerekeknek az önmagukra támaszkodó tanulás feltételeit, hogyan lehet szabadságot adni a diákoknak. Mindenekelőtt a tanárnak afelől kell tájékozódnia, mik azok a problémák, amelyek fontosak az adott tárggyal kapcsolatban. Esetleg teremteni kell olyan helyzeteket, amelyekben konfrontálódhatnak a tanulók, s az így adódó kérdések valós problémájukká válhatnak. Gondoskodni kell ezek után megfelelő forrásokról a kísérletező jellegű tanuláshoz. Rogers mint átmeneti formát javasolja: a tanár ún. szerződésben állapodjon meg tanítványaival a követelményekkel, az értékeléssel kapcsolatban, de úgy, hogy a diák is részt vehessen az értékelésben. „A szerződések arra is jók — mondja Rogers —, hogy motivációt keltsenek különböző tevékenységekre, és megerősítést nyújtanak a kognitív teljesítmények elérése után.”

Dobozi Eszter

## KÉT TOLLRAJZ

### „Melyik pályázatból mennyi pénzt lehet facsarni” Kaposi László az ODE elnöke mondja

Óvakodj azoktól, akiknek nincs humoruk — nem tudom, olvastam-e vagy hallottam eme bölcsességet, mindazonáltal megjegyeztem, mert magam is ekként vélekedtem, igaz a mondás. A savanyúképű, mosolytalan emberek, a megszállott savanarolák nekem semmi jót nem hoztak. (Igaz, a vicces pofák se sokat.) Miért is írom ezt? Mert Kaposi Lászlóról, míg alaposabban meg nem ismertem, gondoltam, hogy ilyesféle. Humortalan próféta.

Az alaposabb megismerés akkor „következett be”, amikor egyszer Dunaszerdahelyen majdnem egy hétig egy szobában laktunk. Azelőtt ugyanis csak akkor láttam, hallottam, amikor tárgyalt, intézkedett, szervezett, ámulatra méltó pontossággal, logikával, mellébeszélést nem tűrő tárgyszerűséggel. Fiamkori, ám benne semmi fiúi elnézés. Tiszteltem hát, és tartottam tőle. Ha felhívott telefonon, s ez még ma is így van, összerándul a lelkiismeretem; csak nem felejtettem el valamit megcsinálni. Mert időközben munkakapcsolatba is kerültem vele.

Pedig ekkorra már tudtam róla, hogy nevetni is képes, meg humorérzéke is van. Ez utóbbiról akkor győződik meg az ember, ha a nézőtérén ül, és Kaposi-rendezte művet néz, szemléz. Hogy a hasát fogná, az túlzás, de fanyar mosoly, irónikus fintor az arcon, intellektuális heherészés, az igen. Kaposi Lacit, aki egyébként hibamentesen rendezte az országos gyermek és diákszínjátszó festsztiválokat Gödöllőn, mindig taps fogadja, ha megjelenik fiatal közönsége előtt, és nemcsak azért, mert valamenyik kedves meglepetését teszi hírré, hanem, mert szigorú, szemüveges filozófus ké-

pe olyankor kisfiúsrá szelődül. Szóval, mert bekövetkezik nála a metamorfózis.

Egyébként kíméletlen, ha munkáról van szó, magával szemben is az, meg másokkal szemben is. Pontosságra kényszeríti a mindenkori zsűrit, a mindenkori vezetőséget, a mindenkori munkatársat, s a mindenkori önnön személyét.

Kaposi Laci eminens mezőgazdászból lett „magacsinálta” népművelő, rendező és drámatanár, hogy idő múltával megforduljon a sorrend, s maga csinálta mezőgazdászból eminens népművelővé és drámatanárrá váljon.

És elnökké. Merthogy most azért e rajz, mert Kaposi László az Országos Diákszínjátszó Egyesület elnöke. Az elnököt mindig is egyesületének ilyen-olyan munkája minősíti, Őt is. Mégpedig az ODE eredményes munkája vagy ha így jobban tetszik, a diákszínjátszás eredménye. Eme művészeti ágazaton belül a diákszínjátszás mutatja fel a legtöbb eredményt. A csoportok létszáma is példásan magas, és a szakmai színvonal is. Az egyesület mindig kitalál valami gerjesztőt, ne lohadjon a diákok és vezetők kedve, találkozt, külföldi utat, táborozást eztm azt. S ami fontos, mindehhez pénzt is.

Mondom Kaposi Lászlónak, beszélgető társamnak, hogy erről szóljon, miként sikerült a folyamatosságot megtartani, újabb-újabb elixírt szerezni. Mire ő:

— A véletlen és a szerencse úgy hozta, hogy három népművelő került az egyesület élére, s mindhárom népművelő mögé egy-egy művelődési intézmény. Három népművelő, aki szereti a diákszínjátszást, meg ezt a nyüzsgést. — És tudnak szervezni — teszem hozzá.



— Meg pályázatokat írni, mert, hogy azon múlik, melyik pályázatból mennyi pénzt lehet facsarni. Enélkül ugyanis nem megy. Mi szerencsés kézzel facsarunk.

Ez a Kaposi-féle elidegenítő effektus.

De tettől még a tény tény, a diákszínjátszó vállalkozások valóban figyelemre és irigylésre méltóak. Megrendezte Gödöllőn az országos diákszínjátszó fesztí-

vált, megrendezte az országos diákszínjátszó tábort. Írásos kapcsolatot is tart az emberekkel. És utat talál a határon túli magyar diákcsoportokhoz is. Személyes életéről semmit nem tudok, még azt se, hányadik esztendejét lépdeli.

Dété

## A SZÍNJÁTSZÁST SOHSE ENGEDTEM EL MAGAMTÓL"

— Beszélgetés Boros Bélánéval, a Debreceni Kölcsey  
Megyei Művelődési Központ színjátszó előadójával —

Most, hogy írom e sorokat, jövök rá, meg se kérdeztem, mi is a titulusa. Annyira megszoktam, hogy ő Boros Anni, megyei színjátszós, mindenkinek Anika. Beszélgetésünk közepe táján teszi a címbeili kijelentést. A mondat maga arra utal, hogy ő Boros Anni, aki 1967-től kezdve — alig, hogy megszáradt a tinta bölcsész oklevelén — dolgozik a jelenlegi munkahelyén, és mindig amatőr művészeti mozgalmakat, csoportokat, gyereket, diákot és felnőttet istápol, többet is egyszerre — most például a színjátszókon kívül a bábosokat is meg az énekkarosokat is — nos ő, Boros Anni egyhez, a színjátszáshoz és az ehhez kapcsolódó területekhez mindig is ragaszkodott, 24 éve folyamatosan.

Boros Anni naivan csodálkozik rá a világra. Éppen ezért optimista.

— Lesz-e szükség amatőr csoportokra, kell-e még valakinek? — kérdezem tőle.

— Az embereknek kell — mondja —. Hiszem, hogy a közösségeket jobban igényli majd a gyermek és az ifjú, mint valaha. Az emberek tudják, hogy szükségük van egymásra. Kiscsoportos együttlétre van szükségük. Az amatőrök meg igencsak küzdeni fognak lehetőségeikért, mert őket még az adott művészeti ág szeretete és a közös alkotás ambíciója is egymás közelébe hajtja.

Boros Anni filigrán, gyorsbeszédű. Járása is gyors. S mintha ott is volna mindenütt, ahol kell. Szerényen. Az ember azt gondolná, hogy aki mozgalmakat, fesztiválokat szervez, csoportok ügyeit intézi, az szuggesztív személyiség, de legalább harsány. Boros Anni egyik sem. Ő mindig a háttérből van jelen, miként egy szürke eminenciás asszony. És így érzi jól magát.

Faggatózásomra, hogy miként viseli ezt a nyüzsgő létezést annyi éve már, mi örömet talál benne, — eltűnődik, aztán ezt mondja.

— Az amatőrök általában szeretettel honorálják a segítő szándékomat, s ez jó. Meg aztán közösségben dolgozom. Olyan munkaközösségben, amely majdnem mindig baráti közösség is. Ez nekem régen is fontos volt, s ma is. — És baráti munkatársai közül megemlíti Thuróczy Györgyöt, akinek a színjátszó csoportjában játszott is hajdanán, Várhidi Attilát, Arany Er-

zsébetet, a korán elhunyt társak közül Harangozó Attilát és Bicskei Gábort.

— És tudod — mondja — én igencsak örülök annak is, hogy alkalmam nyílik, itt jobban, mint másutt, érdekes emberekkel találkozni, a legkülönbözőbb társadalmi rétegből. Én véletlenül lettem népművelő — teszi hozzá —. Amikor végeztem, nem jutottam tanári álláshoz. Aztán itt maradtam.

Az amatőr színjátszók szerencséjére — mondom én — és írom én felelősséggel. Negyven éven át tanácsos volt tagadni a személyiség meghatározó szerepét.

Ma már tagadható a tagadás is, s én vallom; miként alakul egy mozgalom sorsa itt vagy ott, országban, megyében, kisközségben, függ attól, hogy az adott irányító, befolyásoló posztion miféle személyiség tevékenykedik. És tevékenykedik-e?

Hajdú-Biharral szomszédos megyéket hozhatnék ellenpélda gyanánt.

Boross Anni volt és van. S mert van, az idén is volt gyermekszínjátszó találkozó Debrecenben. Másutt, a szomszéd megyékben meg nem.

Boross Anni optimizmusában erő rejlik. Napjainkban különösen, amikor értelmiségi körökben világvége hangulatot illik árasztani.

— A művelődési központunk működik — mondja a beszélgetésünk végén a maga gyors tempójában —. A várostól is, meg a megyétől is kaptunk támogatást. Januárig tehát dolgozhatunk. Hogy utána? Azt nem tudom elképzelni, hogy az állam kitérne a művelődés támogatása elől. Az egyszerűen nem lehetséges.

Boross Anninak nemcsak nagy, de kis családja is van. Férje jogász és futballbíró, fia magányt kedvelő matematikus hallgató, lánya szociológia iránt érdeklődő bölcsész.

Ő meg Boross Anni, továbbra sem engedi el magát a színjátszást.

Dété

## ÍGY RENDEZTEM KISEGÍTŐ ISKOLÁBAN

*Móka János gyógypedagógus. Csurgón tanít. Nevelői munkájában évek óta alkalmazza a drámapedagógiát, mégpedig oly módon, hogy az összeérjen a színjátszással. A szerkesztőnek szerencséje volt látni két előadását is, a Csalóka Pétert és a Ludas Matyit, s igencsak hitetlenkedett, hogy valóban elmaradott gyerekekkel művelte-e a csodát? Az alábbiakban a szerző leírja rendezésének fontosabb mozzanatait. Mi két tényezőre hívjuk fel olvasóink figyelmét, az egyik, hogy Móka János tudja, csak olyan színjátékot játszhat el a gyerekeivel, amelyik kielégíti azok igazságérzetét, és hogy helyzetgyakorlatokkal kell előkészíteni a színjátékot, a másik, hogy neki, magának is testközelben kell lennie, ha szükséges, játszani is velük, és hogy a mozgásból kell kiindítani a megélést és megértést. (Figyelemre méltó felismerésként Meyerhold biomechanikai módszerére hivatkozik.)*

**Hogyan, milyen elképzelések alapján készültek el a Csalóka Péter és a Ludas Matyi c. előadások.**

Amikor elkezdtem alkalmazni a különböző drámajátékokat, nem nagyon volt szándékomban gyerekeimmel színjátékot bemutatni, hogy mégis úgy döntöttem, az annak köszönhető, hogy őket ezzel lehetett nagyszerűen motiválni a drámajátékos tevékenységre, amit különben szívesen csináltak, de akkor még nem ismerték, tehát némi ellenállással is találkoztam.

Első dolgom a színjátékhoz szükséges feltételek, körülmények számbavétele volt, majd ennek megfelelően a koncepció kidolgozása és megvalósítása.

Tudomásul kellett vennem, hogy színjátszóim értelmi fogyatékosok, s akik majd megnézik az előadásunkat — akkor még nem gondoltam, hogy az iskola falain kívül is bemutatkozunk — ugyancsak ilyen gyerekek lesznek. A szintér pedig valamelyik osztály terme lehet csak, ahol a túlszűfolttság miatt szinte semmire sincs hely. Ezekhez a körülményekhez kellett alkalmazkodnom.

Mivel a rám bízott gyerekek nevelését az előadásnál is fontosabbnak tartottam, ezért minden elképzelésemben ők, személyiségük sajátosságai domináltak. Tudtam, hogy nehezen rögzítenek szöveget, hogy az elvont erkölcsi példázatokot nem értik, szeretik a mesét, ha a mesében a jó győz, s a rossz veszít. Azzal is tisztában voltam, hogy a drámai szövegből is csak a konkrét, első jelentést, első réteget tudják felfogni, a konkrét cselekményt (reálsituációt), a szöveg mögötti tartalmat nem, vagy csak részben. Ismertem teherbíró képességüket is.

Ennek megfelelően kellett megválasztanom az eljátszandó művet, amit Weöres Sándor: Csalóka Péterében és Fazekas Mihálynak Schwajda átdolgozta Ludas Matyijában meg is találtam.

A Csalóka Péterben meg volt a lehetőség, hogy jelenetként — a gyerekeknek „becsapásonként” — más-más szereposztásban játszassam el, s így igénybevehetőségüknek megfelelően mutassuk be. Kielégíti a gyerekek igazságérzetét is, ami az azonosulást segíti, s a motiváció szempontjából nem mellékes. A Ludas Matyi ugyan csak izgalmas, érdekes volt a gyerekeknek is. De hogyan osszak szerepet? Ki játssza el Matyi szerepét? Vállalkozó lett volna, de ekkora szöveg megtanulását, másrészt az előadáshoz szükséges ilyen tartást, koncentrált figyelmet egyikőjüktől sem várhattam el. Megoldást a Ludas Matyi szerepében belüli szerepcsere adta. Végig egy Matyit játsztam, csak amikor építésznek, majd orvosnak csap fel, ezeket a „másodlagos” szerepeket adtam más gyerekeknek. Ezután már azt a dramatikus pontot kellett megtalálnom, amikor szerepet cserélnek, s ez sikerült is.

Az eljátszandó darabok megtalálása után a játék színterét kellett kitalálnom, valamint a formáját. Sok töprengés után rájöttem, hogy legalkalmasabb játéktér az aréna színpad lehet. Ennek előnyei az én szempontomból a következők voltak:

— A játék sajátosságát megőrizhettem, tehát ebben a térben ténylegesen játszhattak a gyerekek. Pontosabban akkor léphettek ki-be a „mintha”-szituációnál (játéknál), amikor az kíváncsú volt, illetve amikor a szöveg nem jutott eszükbe, vagy más gond jelentkezett. Én is nyugodtan beléphettem, vagy a gyerekek a szerepből kilépve segítséget kérhettek, kaphattak tőlem. A nézőket sem zavarta az ilyen kitérő, hiszen testközelben voltak a szereplő gyerekekkel, mivel az aréna szélére, körben a közönség elé ültettem azokat, akiknek éppen nem volt jelenésük. Amikor sorra kerültek, felálltak, s ezzel már szerepüket is alakították, indulhatott a játék, de amíg ültek, ők is nézők lehettek, vagy átöltözhattak az újabb szerepre. Ezért szinte az „igazi” nézők is játszhattak a darabban, a játéktapasztalataikat élhették meg, olyan érzést sugallt a dolog, mintha ők maguk mentek volna be a játéktérbe.

— Az aréna színpadon nem kell díszlet, s ha mégis, azt a testükkel is eljátszhatják, ugyan úgy, mint amikor az iskola udvarán játszanak.

— A jelmezek is csak jelzettek lehetnek: egy sapka, kalap, szoknya, vagy kendő elég ahhoz, hogy elinduljon a néző képzelete. Ezt csak elrontani lehet, ha nem játszik a gyerek, hanem viselkedik. Akkor azonban akár milyen naturális jelmez sem ér semmit.



— Ahhoz azonban, hogy beinduljon a néző gyerekek képzelete, elő kellett készíteni, megfelelő atmoszférát kellett teremteni. Ezért az előadást azzal kezdtem, hogy játszottam velük: két kört rajzoltam a padlóra krétával, a nézők közül két vállalkozót kiválasztottam, ismertettem a szabályt, bekötöttem a szemüket, s végül két részre osztottam a közönséget, egyik fele az egyik, másik fele a másik gyereket biztathatta. A szabály egyszerű volt, be kellett sétálni a saját körébe bekötött szemmel, a közönségtől várhattak segítséget, amik csak egyszerű vezényszavak lehettek. A játék természetesen igen aktívra tette a gyerekeket. Ezután jöttek be a színjátékosok. Ismertettem a szerepeket és bemutatkoztak a szereplők. Majd ott a játszó térben öltöztek fel a szerepek megfelelően. Így történt a Csalóka Péter esetében. A Ludas Matyi történetét mindenki ismeri, a szerepeket is, ebből következett, hogy néhány aktivizáló kérdés után, a néző gyerekekkel osztattam ki azokat, majd ismertettem az eredeti szereposztást. Amikor is túl voltunk, jöhetett az öltözés, öltöztetés.

Amíg azonban idáig eljutottunk, előbb be kellett tanítani a darabot, s ehhez a megfelelő módszert kellett kitalálni, ami a mi gyerekeink körében is hatásos.

Sztanyiszlavszkij pszichodeinamikus eljárása sajnos nem járható út, ugyanis az értelmi fogyatékosok ismeret-szerzési szintjét a konkrét cselekvésbe ágyazottság jellemzi, ami nem alkalmas az „átfogó cselekmény” ok-okozati összefüggésén alapuló feltárására, még segítséggel sem. Engem azonban szolgálhat egyik-másik szerep értelmezésében. Sztanyiszlavszkijnak volt egy olyan gondolata is, hogy a szót a cselekményhez kell illeszteni. Ez indított el a helyes irányba. Mi lenne — gondoltam —, ha én minden szerepet felépítenék magamban, elképzelném, s ennek megfelelően cselekménysort alkotnék, koreográfiát, amit betanítanék a gyerekeknek. Ennek veszélye abban van, hogy könnyen bábokká, marionett figurákká változtatom a játszókat. Itt jött segítségemre Mejerhold biomechanikus módszere. Ő ugyanis azt vallotta, hogy a színész játéka „csupán ingerlékenysége megnyilvánulásának koordinációja”. I. V. Iljinszkij írja: „ha félelmet ábrázol, nem azzal kell kezdeni, hogy megijed (átéli a félelmet), majd futásnak ered, hanem előbb kell futásnak eredni (reflex) és csak azután megijedni, miután futni látja magát. Mai színházi nyelven ez azt jelenti — mondja Mejerhold: „a félelmet nem átél-ni kell, hanem fizikai cselekvéssel kifejezni a színpadon”.

Másrészt a pantomim Johann Jakov Engel által kidolgozott analógiai elve igazolta elképzelésemet: „a külsőleg észlelhető mozgás belső mozgásoknak felel meg — a test megfelel a léleknek”.

Debrecezeni — Rencz: „A pódiumi színjáték típusok dramaturgiája” című könyvből pedig azt tanultam meg, hogy annak a koreográfiának, amit ki fogok találni, önmagán túlmutatónak, a darab „átfogó cselekményét”, mondanivalóját szolgálónak kell lenni. Ezzel már nemcsak a mese megvalósulását, a történet kibontakozását, hanem felnőtteknek szóló gondolataimat is kifejtettem anélkül, hogy a néző gyerekek élményét rontanám.

A feladat tehát a következő volt:

1. Tökéletesen elemezni a szerepeket.
2. Ennek megfelelő mozgássort komponálni, koreografálni, aminek funkciója:
  - az egész darab mondanivalóját szolgálja,
  - játszókat biomechanikus úton hozzásegítse a szerep megéléséhez, a játékhoz,
  - a nézőket asszociációra serkentse.
3. Felkészítő munka: improvizációk, szituációs játékok, amik a szerepeket előkészítették, s egyben a szereposztásban is segítenek.
4. Kitalált mozgássor betanítása. Még mindig nem tudták a gyerekek, melyik darabot is játsszák majd, csak a beállított mozgássorból sejtették, ki milyen pozitív vagy negatív figurát alakít, hogy egymással szerepen belül milyen viszonyban lesznek.
5. A darab ismertetése, ha a koreografált mozgás már rögződött és időre történt a lejárása. Meglepően gyorsan tanultak ezek után szöveget.
6. Mozgássor — szöveg egymáshoz illesztése. Ez igen nehezen ment, mert a gyerekeknek több felé kellett figyelniük. Ilyenkor újabb szituációs játékokkal segítettem őket. Pontosítások, igazítások ideje volt ez, a helyes ritmus kialakításáé.
7. Önálló életet kezdett élni a darab, a gyerekek kezdtek elszakadni a mozgássortól, szövegtől, sokszor hozták el, elvettek belőle. Ez volt legfényesebb bizonyítéka annak, hogy játszottak és nem bábként lejárták, amit kellett.
8. Végső ritmus beállítása.

## A GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS ÁLLAPOTÁRÓL

A gyermekszínházi játék a nevelés eszköze. Comenius óta tudjuk. Személyiségfejlesztő, közösségi hovatartozást erősítő, kommunikációs készséget alakító.

A gyermekszínházi játék ezen túlmenően színházértést segítő tevékenység is. A korszerű drámatanítás eszköze, amennyiben ráirányítja a figyelmet az írott drámán túl az előadott alkotásra, azok komplex folyamatára.

A gyermekszínházi játék a humán értékek megtartásán és kialakításán munkálkodó tevékenység, életszemléletet formálhat, ráirányíthatja az érdeklődést orszá-

gos és világméretű gondokra. A nemzetközi szövetség pl. pályázatot hirdetett Hollandiában; Mentsük meg a természetet! címmel.

A gyermekszínházi játék értéktanteremtő tevékenység is, s mint ilyen maga is létrehozhat esztétikai minőséget, de közvetítheti is azt.

A gyermekszínházi játék, mint minden más művészet, a diktatórikus rendszerekben az ideológiai hatalom manipulációs eszközévé is válhat. Demokráciában azonban — szükségszerűen — különböző felnőtt szemléletek hordozója, különböző nevelési szándékok köz-

vetítője. Éppen ezért alkalmas nézetek ütköztetésére is — viták előzeteseként.

Hazánkban a gyermekszínházi csoportokat, iskolákban és művelődési házakban elsősorban azért mátkodtették, hogy szolgáltatást végezzenek társadalmi és politikai ünnepeken. Ehhez még a műfajt is kialakították, az oratóriumot, Alig volt iskola, ahol legalább szakkör formájában nem működött volna ilyen csoport, rendszerint a rendezésben járattan nevelő vezetésével. Ez a megállapítás az utóbbi 40 évre jellemző volt. Ám létezett a felnőtt színháziást utánzó szindarabjátszás is egészen a hetvenes évekig.

Minőségi változás akkor következett be a gyermekszínháziásban, amikor megismertük a drámapedagógiát, s kiderült, hogy e pedagógiai módszer gyermekközponitú lévén, alkalmas arra, hogy eredményesen épüljön be a színházi próbák folyamatába. A hetvenes évek elején ezzel a módszerrel olyan alkotások születtek, amelyek felzárkóztak a humánus szemléletű, gyermekcentrikus európai vonulat szintjére.

A korszak szokása szerint az 1970-es évektől kezdve két évenként országos fesztiválon mutatkozhattak be a legeredményesebb csoportok az Úttörő Szövetség által szervezett — politikai és műfaji kötöttségeket kizáró — pécsi fesztiválon. A találkozóknak szakmai segítője, s az azt kísérő drámapedagógiai szemináriumok szervezője a Népművelési Intézet, illetve jogutódja volt. Az utóbbi években már külföldön is sikerrel szerepelnek magyar gyermekszínházi együttesek.

Ez a korszerű szemléletű színháziás azonban nem vált általánosan elterjedté, mivel a drámapedagógiai metódus nem kapott sem OPI-s sem minisztériumi támogatást. Így csak helyenként, a személyes kapcsolatok révén terjedt a módszer, s a korszerű gyermekszínháziás is.

Most, a rendszerváltás után a következőképpen diagnosztizálhatjuk a helyzetet: A gyermekszínházi csoportok és szakkörök zöme, mintegy 600-700, válságos helyzetbe került. Azok elsősorban, amelyek eleddig ünnepi szolgáltatást végeztek. Nem tudják, vannak-e még és mivégre, kellenek-e még az iskolának vagy leiródnak. Az iskolavezetésnek, számtalan helyen, kisebb gondja is nagyobb annál, hogy ezek sorsával törődjön. Kell-e még ünnepegni, és mit? S kell-e akkor ünnepi műsor? Az új ünneplésről központi döntés nincs, az igazgatók zöme meg régi ember, így aztán jobbnak látszik a hallgatás. Két évente, korábban, hirdettek országos versenyeket. A rendszerváltással ez megszűnt. A gödöllői művelődési központ Soros pénzből a Társaság segítségével ezt még megrendezhette 1990-ben, de ez a pénz is kimerült. Már pedig a csoportok számára a pályázati rendszer nagy húzóerő volt. Presztízs értékű húzóerő. Ad-e valaki pénzt még hasonló országos gyűlekezésre? Eddig volt két központi intézmény, amelynek érdekében állt a gyermekszínháziás gondozása; az Úttörő és az Országos Közművelődési Központ. Az egyiknek megszűnt a pénzosztó szerepe, a másik meg lemondott róla. Az OPit meg sohasem érdekelte az órákon kívüli művészeti tevékenység. A régi gazdák tehát elfogytak, elkoptak. A központokban is meg a megyékben is. Egy-egy művelődési központ, ahol még működnek a régi funkciók, s a régi emberek, nos ott még találni

egy-egy gyermekszínházi találkozó és tanfolyamot, de a legtöbb helyen merkantilista szerveződéssé válik a művelődési intézmény.

S ne feledjük, immár kiadója sincs az amatőröknek. Szakkönyv, műsorfüzet, nem kifizetődő a vállalkozóknak. Szakmai segítség nélkül pedig semmiféle színháziás nincs. nemhogy korszerű.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság felvállalta a címben megfogalmazott munkája mellett a gyermekszínháziással kapcsolatos szervezési, szakmai tennivalókat is, azt a feladatkört, melyet korábban az OKK MI Drámai Osztály a végzett egy teljes státuszos munkakörben.

A vállalást indokolta, hogy a gyermekszínháziásnak eddig is a drámapedagógia volt a pedagógiai és a metodikai alapja, meg az, hogy a Társaság tagjai közt eddig is sok volt a rendező, olyanok akik korábban oktatnak is rendezői kurzusokon.

Meg aztán lelkiismereti okok is közrejátszottak a döntésben. Ha a pártállam régi intézményei könnyű szívvel mondtak is le a nevelésnek erről a fontos területről, nem hagyhatják, hogy megszűnjön egy nagyműtű tevékenység, csak azért, mert a régieknek nem kell, az újak meg még nem látják, mi az érdekük. Segítsen hát a Társaság!

Hogyan tovább gyermekszínháziás?

— Tudatosítani kell a nevelés és művelődés kisebb nagyobb irányítóiban, hogy a gyermekszínháziás mindekelőtt nevelési eszköz és lehetőség, tehát arra való, hogy beépüljön az iskola és a művelődés rendszerébe. Egyenlően kell kezelni más tárgyakkal, pedagógiai módszerekkel, művészeti tevékenységgel.

— Ez a meggyőző munka az OKInál és a Minisztériumnál kell, hogy kezdődjék. De szükség lesz jól érvelő publicisztikára, rádió és TV műsorra és személyes meggyőzésre.

— Szükségesnek látszik, hogy továbbfolytatódjék a decentralizálódás, hogy a Társaságnak megyei csoportjai jöjjenek létre, olyan vezetőkkel, akik szervezni képesek a megye gyermekszínházi életét is.

— A hagyományos és bevált csatornákat tovább kell ápolni. Építenünk kell régi szövetségeseinkre, az MMK-ban dolgozó színházi partnerekre.

— A Társaságnak ki kell dolgozni a postgraduális rendezőképzés új szisztémáját, figyelembe véve az előd eredményeit. A tanterv készítésnél gondoskodni kell arról, hogy a főiskolai nevelőképzésben a drámapedagógia tantárgy folyamányaként jelen legyen a színházi rendezőképzés is.

— A Társaságnak, szövetségeseinek segítségével el kell érnie, hogy korszerű forgatókönyvek, műsorfüzetek jelenjenek meg, s az improvizációs technikáról szóló könyvek éppúgy kézbe vehetőek legyenek, mint a jó fajta versgyűjtemények.

— Szükség volna a gyermekszínházi találkozó reformjára, olyan fesztiválokra, amelyeken a gyermek van a központban s ahol a versengés háttérbe szorul. Monstre összejöveletek helyett lokális és regionális találkozók volnának az ideálisak, táborozási körülmények között.

— Az 1991-92-es tanévben országos gyermekszínházi pályázat kiírására volna szükség, esetleg a televízióval közösen. Ehhez támogatást kell kérni a közművelődési és más alapokból.