

BEKÖSZÖNTŐ

Kezdetben, amikor még Magyarországon drámapedagógia nem létezett, volt a SZÍN LAP. Az amatőr színjátszók és a rendezők között terjedt. Megjelent évente négyszer. És élt két évet. Aztán ÉVKÖNYVben számoltak be a szerkesztők; mi említésre méltó történt a színjátszók házatáján. Az ÉVKÖNYVben már a drámapedagógiáról is olvashatott az érdeklődő. Három alkalommal, nem többször. Majd a SZÍN-KÉP, a Köznevelés melléklete csurgatott minket érintő hírt, beszámolót olykor-olykor. Ezt kiegészítendő, kapta kézbe a LEVELET majd az ÚJ MASZKOT az olvasó, hogy le ne maradjon a drámapedagógiai és színjátszó eseményekről.

És most itt a DPM, a drámapedagógiai és gyermekszínjátszó magazin.

Az új bekezdést, kedves olvasó nemcsak az teszi indokolttá, hogy új gondolat keresi frásos formáját, hanem hogy olyan, az eddigiektől merőben eltérő periódikát forgathat a szakmabéli, amelyet eleddig hiába próbált volna, lévén hogy ehhez hasonló nálunk még el nem hagyta a nyomdát, és nekünk ezt van szerencsénk „felvezetni”. Független és önálló szakmai orgánus birtokosa lehet a drámapedagógia, a reformpedagógia, a gyermekszínjátszás iránt érdeklődő pedagógus, olyan olvasó aki maga alakíthatja a lapot, olyan előfizető, aki teleírhatja a lapot, olyan terjesztő, aki szerkesztheti a lapot.

Írjuk együtt, terjesszük együtt! — ez volt olvasható már a DPM-et beharangozó szórólapon is. És ez; a Magyar Drámapedagógiai Társaság lapja. Ilyen sem történt még; közgyűlés határozott, miféle legyen a periódika profilja, ki feleljen érte, hogy árusítsák és mennyiért, hogy annak magazin jellege legyen, tartalmazzon tudósítást, interjút és életképet, legyen benne módszer-leírás, könyvismertetés és közérzet-rögzítő rövidpróza, tudhassa az olvasó mi történik külföldön és itthon, s adassék hely játékleírásnak is, elemzésnek is.

Hogy milyenre sikeredik, az idő dönti el meg az olvasó. Az olvasó, aki írja is meg terjesztője is a lapnak. Mindazonáltal félve és féltve bocsátja útjára a DPM-et a drámapedagógiai és gyermekszínjátszó magazint, a MAGAZINT a

Szerkesztő

Magyar Drámapedagógiai Társaság levele a művelődési miniszterhez.

Kedves Miniszter Úr!

A személyiségközpontú drámapedagógiai módszer husz éve kezdett gyökeret ereszteni hazánkban. Művelői mára egyesületbe tömörültek, jelentős magyar nyelvű szakirodalmat hoztak létre, fordításokból, kísérletek leírásából, s május végére megjelentetik első szaklapjukat is. A drámapedagógia népszerűsödésével oktatási devalváció jelei is jelentkeznek, a szakképzettségről ugyanis ma senki nem ad ki bizonyító értékű okiratot.

Arra kérjük tisztelettel Miniszter Urat, tegye lehetővé, hogy a drámapedagógiai szakképzettség szakvégezettséget is jelentsen, másként, tegye lehetővé, hogy a drámapedagógia mint pedagógiai módszer és szaktárgy bekerüljön a művelődési ágazati szakképzési jegyzékbe.

Mire jogosíthat a drámapedagógiai szakvégezettség? Mindenekelőtt arra, hogy a végzettséget megszerző drámatanár alkalmazza a tárgyát módszerként tanítási órákon és más közösségi összejöveteleken, óvodától a középiskoláig, tantárgyak keretében és önálló drámajáték órán, tanintézetben, művelődési közösségben egyaránt.

A drámapedagógiai szakvégezettség jogosítványt adhat arra is, hogy birtokosa taníthassa a drámapedagógiát felnőtt pedagógusok és népművelők körében továbbképzési kurzusokon valamint nevelőképző főiskolákon és egyetemeken. (Ez utóbbi cél eléréseért minden bizonnyal többlet elméleti és gyakorlati ismeretek bizonyítására lesz szükség.)

A végzettség megszerzéséhez szükséges szakismeretek (szakirodalom) rendelkezésre állnak. Drámapedagógiai tanterv is készült már, nyomtatásban is ismeretes. (Gabnai Katalin alkotta.) Speciális tanterv ugyancsak rendelkezésre áll főiskolák, gyógypedagógiai iskolák részére is.)

A drámapedagógia alkalmazása most születő világunkban igencsak fontos lehet, partneri létezésre szoktatja a tanárt és a diákot, a demokráciával élni tudásra. A hátrányos helyzetűeknél segít a konfliktusok oldásában, kreativitást fejlesztő tréningjeivel viszont minőséget tud hozni.

Kedves Miniszter Úr! A szakképzési jegyzékbe történő felvételtől azt reméljük, hogy a módszer és szaktárgy polgárjogot nyer iskoláinkban, azáltal, hogy a Minisztérium az oktatási intézmények tudomására hozza ebbéli döntését. Remélhető, hogy ily módon bekerül a drámapedagógia a rendszeres pedagógiai képzés, továbbképzés programjába.

Azt kérjük tisztelettel, hogy bizassék meg a Magyar Drámapedagógiai Társaság mint e téma szakembereit magába gyűjtő szervezet a vizsgaanyag kidolgozásával és a vizsgáztatás megszervezésével. Tekintse Miniszter Úr társaságunkat e témakörben konzultáló partnerének.

Kedvező döntését várja tisztelettel:

Budapest, 1991. április 23.

Debreczeni Tibor
elnök

KIEMELÉS KARÁCSONY SÁNDORTÓL

„AZ ÖREG DEBRECENI TANÁROK EMBEREK VOLTAK”

Karácsony Sándor a XX. századi magyar pedagógia történetének egyik legnagyobb egyénisége újra hatni kezd. Olvasva műveit „A magyar észjárás”-címtől például, rájövünk; van hazai forrás, amelyből meríthet a humánus pedagógiai gyakorlat elsajátítására szomjazó lélek. A módszereskedést ugyan elvetette Karácsony Sándor, de nem vetette el az önmagát vállaló és megvalló tanítói magatartást, a tanítványt becsülő mellérendelési elvet. Mintha Rogers is tanult volna Karácsony Sándortól, s mintha Slade is arra az egyetemre járt volna, amelyikre a magyar mester.

„Öreg tanáraink módszere abban különbözött a fiatalokétól, hogy őszintén adták bele a közös munkába egész egyéniségüket. A fiatalok németes módszereskedése úgy viszonylott az ő őszinte odaadásukhoz, mint ahogy a magyar szavak jelentésének szemléletessége a német szavak jelentésének elvontságához viszonylik. Az öreg debreceni tanárok emberek voltak. Szusztogtak, vicceltek, haragudtak, és latinul meg görögül tudtak. A fiatalok két lábon járó „nevelés és tanítás”-absztrahálások voltak, nem is nagyon derült ki, tudnak-e, nem-e.”

A magyar észjárás (Magyar Hírmondó hasonmás kiadás a Magvető Kiadótól/1985) XLI

NYITVA A KAPU A DRÁMAPEDAGÓGIA ELŐTT

Kérdésekre válaszol Zsolnai József, az OKI Főigazgatója

Az elmúlt évtizedek közoktatása igencsak mostohán kezelte az olyan törekvéseket, amelyről úgy vélekedett, hogy veszélyezteti az ún. szocialista nevelést, másként, amely nem egyezik a porosz-orosz iskolarendszer gyakorlatával.

Megtúrt módszernek tekintette a drámapedagógiát is, noha ez a metodika akkorra már a világ számos országában bizonyított, hogy eredményesen képes harmónikus személyiségek formálására, kreatív képességek fejlesztésére, a magyar iskolarendszerbe mégse — vagy éppen ezért — nem férhetett be. Hogy mégis terjedt, s egyre többen érdeklődtek iránta, az annak volt köszönhető, hogy a drámapedagógia honi felfedezői, művelői, akik a közművelődés területén dolgozó pedagógusok voltak, saját hatáskörükben a gyermek- és diákszínjátszó rendező tanárok közegeiben terjeszthették a módszert; kísérleteztek, tanfolyamokat vezettek, kézikönyveket írtak, szakmai munkaközösségeket működtettek.

Ma, amikor a demokratizálódó oktatási rendszerben elvileg minden lehetőség megvan arra, hogy az óvodától a felsőoktatásig, a pedagógusképzésig zöld utat kapjon a drámajáték tanítás, arról kérdeztük Zsolnai Józsefet, az Országos Közoktatási Intézet főigazgatóját; miféle szerepet kap a drámapedagógia a mai magyar iskolában?

— Optimista vagyok e tekintetben, hiszen az új, a készülő oktatási törvény minden jó módszer, program számára biztosítja a működési lehetőséget. **A drámapedagógia, azaz a drámajáték-tanítás, alternatív, választható programként akár azonnal megjelenhetik az oktatás piacán...** — válaszolja a főigazgató.

— Úgy gondolja Tanár úr, hogy van erre fogadókészség iskoláinkban, támogatná ezt az igazgatók és a tantestületek?

— A drámapedagógiát az anyanyelv vagy más tárgyak oktatásába már eddig is be lehetett csempészni, én azonban azt szeretném, hogy lehetséges legyen ezt legitimizálni. A nehézség abból fakad, hogy a tantestületek egy része ma még nem tartja fontosnak az iskola humanizálását, az önkifejezés, a kommunikáció szocializáló szerepét, a szociális képességek fejlesztését. De tételezzük fel, hogy felismerik a jelentőségét, de mert nem látnak látványos gyors eredményeket, hiszen a drámapedagógiának is legalább 3-4 évre van szüksége ahhoz, hogy mérhető legyen a hatása, kedvüket veszítik. Az igazgatókban, pedagógusokban nincs elég türelem a kiváráshoz. A színjátszásban, a gyermekszínjátszásban a produkció meggyőző. Éppen ezért én fontosnak tartom, hogy a drámapedagógia mellett a gyermekszínjátszás is jelen legyen az iskolai nevelő munkában.

— Mit javasol Tanár úr a drámapedagógusoknak, a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak, miként folytassák tevékenységüket?

— Legyen nagyobb a propagandájuk, győzzék meg az iskolákat arról, hogy **a drámapedagógiát ugyanazok a jogok illetik meg, mint a többi tantárgyat.**

— Jónéhány magyar iskolában már bizonyítottak a drámatanárok. Kísérleti vagy állandó jelleggel több helyen is folyik drámapedagógiai nevelés-oktatás.

— Igen, tudom, ezért is hangsúlyozom, le kell írni a tapasztalatokat, el kell készíteni a drámatanítás tantervét, ki kell dolgozni a program választásának feltételeit. Ez volna az első lépés. Aztán a Társaság előterjeszthetné a már elkészült programot, hiszen ők tömörítik azokat az elméleti és gyakorlati szakembereket, akik felelősséggel vállalhatják az említett alternatív tantervi program elkészítését. Arra azonban fel kell készülni, hogy az iskolákban még ezután is többféle akadály tornyosulhat. Kell a megfelelően felkészült ta-

nár, helyiségre, órakeretre van szükség. A legjobb időben lép a nagy nyilvánosság elé a Magyar Drámapedagógiai Társaság. Törekvéseik előtt nyitott a kapu.

A felsőbb szervek ma már nem fogják akadályozni a drámapedagógia iskolai alkalmazását. Nem csak a készség oktatási törvény adja meg ehhez az iskoláknak a legnagyobb szabadságot, de más mellett a Nemzeti Alaptanterv is, amely olyan kommunikációs kultúrát követel meg az oktatási intézményektől, hogy az maga készíthet vezetőket, pedagógusokat arra, hogy módszerüknek válasszák a drámapedagógiát. A közoktatás új szabályozása kiszélesíti az iskolák lehetőségeit. Most kell betörni az igazán jó programokkal, módszerekkel. Ha a Magyar Drámapedagógiai Társaság szakembereinek van elég szellemi és fizikai ereje ahhoz, hogy elfogadtassák magukat, most megtehetik. Nemrégiben fejeztük be A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja címet vi-

selő átfogó munkánkat, — mutat a főigazgató az asztalán egy vaskos dossziéra. — Az elsőt, a minisztériumi megmértetésen már túl vagyunk, s ott igen jó volt a koncepciónk fogadtatása. Nézze csak, itt van benne a drámapedagógia is. Amikor a humán műveltség szerepét, jelentőségét elemeztük, alternatívaként felsorakoztattuk a drámajáték tanítást is, legkésőbb a gyermekek 10-12 éves koráig terjedően. Ebben a munkában azt is megfogalmaztuk, hogy a drámapedagógiának be kell épülnie a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe, a fejlesztő intézetek munkájába, a program készítésébe is.

Látja, engem már nem kell meggyőzni. Kíváncsi, hogy minél előbb legyen a kötelező vagy a szabadon választható tantervi programok között a drámapedagógia is. Szükség van rá.

Váczy Zsuzsa

EGY ANGOL DRÁMATANÁR ESETE MAGYAR PEDAGÓGUSOKKAL

A történet végén kezdem. David Davis Birminghamból, drámatanár, főiskolai adjunktus, az angliai drámapedagógiai szövetség egyik vezetője, támogatásáról biztosította a Magyar Drámapedagógiai Társaságot, folyamatos kapcsolattartást szorgalmazott, tapasztalatcserét, szakfolyóiratokat, szakkönyveket ígért, s mindezt annak a feszültségeket nem nélkülöző, ám szellemi kalandban sem szűkölködő 3 napos nyári továbbképzésnek a végén, Szentesen, amikor is közös értékelésre kerülhetett sor.

Az elején azonban és közben is..., de tartsunk sorrendet. Magyarországra érkezik egy angol értelmiségi, egy tanfolyamra jön, magyar pedagógusokhoz, drámajátékot tanítani és oly módon kezd neki a tanításnak, mintha hazai pályán volna. Azt oktatja és úgy, amit és ahogyan otthon. Kezdőknek. S ebből következik a baj. Egyrészt, mert a hallgatói nem kezdők, másrészt, mert más érdekli őket, mint amit David nyújtani óhajt. David nem érzékeli eléggé, hogy itt a körülmények mások, mint Albionban, s mivel mások, egy pedagógiai módszertől is mást várnak az itteniek, s nem azt, amit Birminghamban. Gyakorlati segítséget például és nem rendszer-ismertetést. David a táblához ment, krétát használt, pontokba szedett mondatokat írt fel arról történetesen, miként kell építkezni, amikor az improvizatív drámajátékot tanítjuk. David a drámapedagógiát úgy oktatja, mint egy tantárgyat; miként lehet eljutni egy vázlatról a kompozícióig, a rögtönzéses szituációtól a színjátékos kidolgozottságig.

Angliában 1920 óta művelik ezt a módszert, önálló tantárgyként tanítják az iskola alsó fokozatától kezdve az egyetemig. Nevelési eszköz is, de a színházértést segítő és a drámajátszást oktató szaktudomány is. David idejövén az utóbbit akarta cselekedni. Nem gondolhatta, mivel nem tájékozódott eléggé, s nem tájékoztatták azok, akiknek ez dolga lett volna, hogy a Magyarországon munkálkodó pedagógusok elsősorban nem a szaktudományra kíváncsiak, hanem arra a pedagógiai módszerre, amely a nevelésben hasznosítható, hogy ők azt várják a nagyon várt angol mestertől, hogy a metodika fogásait ismerteti meg velük, a mód-

szert, a megélhető és megtapasztalható, melyet iskolai gyakorlatukban alkalmazhatnak.

Egyikőjük nem is bírta sokáig, szót kért, s elmondta: nekik azért van szükségük a drámapedagógiára, hogy megtaníthassák a gyerekeket a demokratikus létezés játékszabályaira, a mellérendelésre, a partneri kapcsolatteremtésre, a magabiztosságra, a szükséges önbecsülésre, a kisebbségérzés érzés kiküszöbölésére. Majd hozzátette, ne felejtse David, Magyarországon az emberek csak most kezdenek szabadulni 40 év diktatúrájából, alávetettségéből.

David Davis fogékonynak bizonyult és nyitottnak. Sőt örvendezőnek. Hát persze — mondta — ha valamivel, ezzel az improvizációra épülő módszerrel igen csak lehet gyakorolni a demokráciát. És váltott.

Improvizációs játék kezdődött, melyben David a játékmester, aki időnként szerepekbe is bújik. A résztvevők — kíváncságra — családokká formálódnak. A családban apa, anya, a politikailag ellenzéki 18 éves gyermek, valamint egy 14 év körüli kisebb, aki felnéz a bátyjára. (7 család születik) Indul a játék. Terített asztalt ülnek körül a kisközösségek tagjai, a szülők — ez megintcsak játékmesteri igény — megpróbálják lebeszélni nagyobbik gyermeküket arról, hogy tüntessen, más véleményt harsogjon stb. (Megjegyezzük, hogy minden család maga döntötte el a történelmi időt és helyszínt, a konfliktus okát és a családon belüli érzelmi kapcsolódásokat.) David, a játékmester egyszercsak közli, hogy elmúlt egy esztendő, a diktatórikus hatalom lecsap, az ellenzéki fiút elviszik és elmeegógyintézetbe zárják. A valóságban a nagyobbik fiút átirányítják egy másik terembe, amelyik maga a bolondokháza. A családnak évi egyszeri látogatást engedélyeznek, s erre most kerül sor. Az intézet messze van. Egy napig is zötykölődnek a vonaton. Van idő a családtagoknak megbeszélniük, ki mit mondjon, ki mit adjon át, miként bíztassák a fiút kitartásra. Ám a helyszínen, a külföldről hozott igazgató ismerteti a rendszabályokat. A családtagok csak egyenként mehetnek az ápolthoz, levelet nem adhatnak át, a csomagot is le kell tenni a várószobában. Érvekre és kérésekre el-

utasító választ kapnak a hozzátartozók. Minden katonás, minden rideg, mondhatnánk embertelen. A félelem ráakodik a játékosokra. Valóságosan is. S ami ezután következik; a lázadó nagyfiúkat az elmeosztályon elektrosokkos kezelésben részesítették, s narkotizálták, a hozzátartozók tehát megrendülten tapasztalják, hogy a gyerek immár semmit nem fog fel a külvilágból, nem érzékeli a hozzátartozók jelenlétét sem, s minden előzetes emgbeszélés értelmetlenné vált. A kétségbeesett hozzátartozók sorra felrugják a szabályokat, sírnak és panaszkodnak, mire az igazgató — David alakítja — berekeszti a látogatást, s a hozzátartozókat elvezeteti.

Talán a téma is okozza, hogy mindenki azonosul a szerepével. A játékosok valóságosan is sírnak és kiborulnak. A látvány megrendítő. Az angol mesternek is az. Erre ilyen fokú átélésre, megélésre nem számított.

S amikor folytatni akarja a játékot, a hallgatók, immár másodszor is fellázadnak. Képtelenek tovább játszani — mondják — már az eddigiektől is kimerültek.

S Davidnak megint szembesülnie kell valamivel, amire nem gondolt. Itt, Kelet-Európában, ahol közvet-

lenül vagy közvetve majdnem mindenki megélte a kiszolgáltatottságnak, a megnyomorítottságnak az állapotát, a játék, ha ilyen témájú, vérre megy, pontosabban az idegekre. Erről Magyarországon nem lehet Brecht módjára improvizálni, mint szeretne volna David, itt csak teljes átéléssel, azonosulással, Sztanyiszlavszkij módján lehet rögtönözni.

És David újra váltott. Értően és jól. Sikeresen egyítette az elméletet, a pedagógiai vonzatú gyakorlatot és a nekünk való témát. Figyelt a hallgatóira, s azok is rá. Elkezdtek tanulni egymást. És megérteni egymás másságát, amely ez alkalommal nem másból, mint kinek-kinek a társadalmi, politikai és családi múltjából eredezett, abból, hogy mi csak most tanuljuk azt, amibe David már beleszületett, a demokráciát, s abból, hogy mi még mindig félünk a visszarendezés lehetőségétől.

Nos, hát ezek után került sor arra a cikk elején emlegetett kéz- és segítségnyújtásra.

Debreczeni Tibor

MARUNÁK FERENC:

MI IS AZ A DRÁMAPEDAGÓGIA?

Szerzőnk tanár Monoron. Ez alkalommal szakdolgozatának egy részét közöljük. Írását a hazai és külföldi szakirodalom tárgyyszerű felhasználásával készítette, s ez mintegy summázata is a drámapedagógiának; miféle nevelési cél érdekében alkalmazható, hol és hogyan? A módszerrel most ismerkedők és a módszer különböző összefüggéseit buvárlani szándékozók egyaránt hasznos ismeretek birtokába juthatnak, olvasván a dolgozatot.

A fogalom tisztázása azért látszik fontosnak, mert pedagógusokkal beszélgetve többször tapasztaltam, hogy ha a dramatikus nevelés került szóba, azt egyértelműen a magyar szakos nevelők által alkalmazható módszernek és feladatnak vélték. Összekeverve, egybemosva ilyenkor a dramatikus neveléssel a következő fogalmakat:

1. Dráma (mint irodalmi műalkotás, mely dialógusban megírt szöveg, és melyben a dialógusok a jelen időben változó kölcsönös viszonyokat hordoznak.)
2. Dráma (mint színjáték — szereplők által előadott színpadi mű-, mely a metakommunikációs és nem verbális jelekre épülő utánzásokon, közléseken, jelentéseken alapul.)
3. Dramatizálás (mely alatt irodalmi művek — elsősorban epikus műalkotások — olyan átalakítását értjük, hogy az szereplők által megjeleníthető legyen).

Pedig mindezeknek a dramatikus neveléshez csak annyi közük van, amennyiben

- e fogalmak is magukban őrzik az ógörög „drán” igét, mely azt jelenti: tenni, cselekedni valamit;
- a dramatikus nevelés során felhasználjuk a dramatikus folyamat jellegzetes elemeit, amelyekkel a színházművészet is él;
- a dramatikus nevelés során spontánul is létrejöhetnek olyan esztétikailag is értékes, színjátékszerű „műalkotások”, melyek közönség előtt bemutathatóak lennének, de nem ez a dramatikus nevelés célja;
- a dramatikus nevelést a színházművészet is (és így a gyermekszínházi játszás is) felhasználja a színészi képességek fejlesztésében.

A drámapedagógia kifejezés a hetvenes évektől terjedt el a hazai szakirodalomban. Maga a kifejezés az angol nyelvterületről került hozzánk — és mint arra a hazai szerzők is utalnak —, ott is több elnevezést használnak ugyanannak a nevelési folyamatnak a megjelölésére; leggyakrabban azonban „creatív drama”-ként emlegetik. Ez lehet az oka annak, hogy hazai elnevezésében is különböző fogalmakkal találkozhatunk: kreatív dráma; improvizatív dráma; nevelési dráma; alkotó dramaturgia.

A drámapedagógia tehát a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember (gyermek) ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek. A drámapedagógia eszköze: a drámajáték.

„Drámajátéknak nevezzük minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lehetők fel.

A dramatikus folyamat kifejezési formája a megjelenítés, az utánzás, megjelenési módja a fölidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze pedig az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés."

A drámajáték elnevezés gyűjtőfogalom: egyaránt jelent különböző készségeket fejlesztő gyakorlatokat és szerepvállalást igénylő társas rögtönzéseket.

Fejlesztő hatásuk abban rejlik, hogy cselekvést, aktív közreműködést követelnek minden résztvevőtől; a résztvevők e cselekvések során nem valóságos (elképzelt) körülmények során valóságos érzelmeket élnek át; így a drámajátékok tulajdonképpen átmenetet képeznek a konkrét tapasztalástól az elvont tapasztaláshoz vezető úton.

A drámapedagógia célja az, hogy a gyermek a drámajátékokban való aktív részvétellel:

- a körülötte levő (tárgyi) világot
- saját külső és belső világát
- a körülötte levő (szociális) világot

— cselekvés közben —

- felfedezze, megismerje
- elhelyezze benne magát
- kapcsolatot létesítsen
- hasson rá

A drámajátékok alkalmazói nem a tanulást akarják játékkal helyettesíteni, hanem a játékban, mint az emberi tanulás egyik formájában rejlő tanító, nevelő erőt igyekeznek felhasználni az iskolai nevelés, oktatás céljainak elérésére. Hisz több e módszert alkalmazó pedagógus, népművelő véleménye az, hogy ezek a játékok alkalmasak a közösségi, alkotó ember személyiségjegyeinek (a másokra odafigyelő, empátiával bíró; önmaga képességeivel tisztában levő; önmagát építő; gyors helyzetfelismerő, gondolkodó- cselekvő készségekkel bíró ember) kialakítására.

Önálló tantárgy-e vagy több tantárgyban is hasznosítható módszer-e a dramatikus nevelés? Amerikában és Angliában mindkét felfogásnak vannak hívei. A mi viszonyaink között azt tartjuk megvalósíthatónak, ha a dramatikus játékokat a pedagógusok több tantárgy óráin alkalmazzák más módszerekhez kapcsolva. Bár vannak az iskolai nevelésnek olyan területei is (osztályfőnöki óra; szakkör; fakultáció), ahol egész éves egymásra épülő tevékenységet jelenthet a drámajátékok sora.

Az eredményes dramatikus nevelés feltételei:

1. A játékok alkalmazása az oktatásban nem cél nélküli játszadozást jelent. A megfelelő játékokat mindig a **pedagógiai cél alapján választjuk ki.**

2. A játékok kiválasztásában nemcsak a cél, hanem a **gyermekek életkora** is meghatározó. A dramatikus játékok alkalmazását az iskolában minél előbb (1-2 osztályban) jobb elkezdni. Ekkor a gyermek számára még természetes és mindennapi játékaikat átszövő állapot a kettős tudat; az utánzás, a képzelet szabadsága; a mese „minden lehet”-je; a spontán szerepjáték. A 9. életév után a gyermeki képzelet reprodukív lesz (csak hitelesnek vélt valóság-egységekkel dolgozik), és ez magában hordja az elszürkülés, a fantázia, a képzelet beszűkülésének veszélyét, amit sokkal nehezebb kijavítanunk, mint folyamatos fejlesztő gyakorlatokkal megelőznünk.

3. A gátlásos, a szorongó, a mások előtt nehezen megnyilatkozó gyermekek érdekében a játékok **fokozatosan** kell, hogy kövessék egymást: mindig olyan gyakorlattal kezdjük, melyet az osztályban mindenki egyszerre tud csinálni, ezt kövessék a csoportos feladatok, majd legutoljára az egyéni (a többiek előtt) végzett szereplések. A másik, amit jó ha betartunk: kezdjük a rögtönzéses feladatokat szavak, beszéd nélkül, némajátékkal. Ezzel egyrészt rávezetjük a gyerekeket, hogy testünkkel is mennyi mindent vagyunk képesek kifejezni, másrészt a nyelvi képességekben elmaradottabb tanulók is bátran vesznek részt a játékban.

4. A gyermekek számára **nyugodt és kritikamentes légkört** kell biztosítani.

Ha a játékokat követi is elemzés, ez nem jelentheti a teljesítmények bírálatát! Nem azt kell megbeszelnünk, hogy ki hogyan játszott el valamit (hisz nem színészeket akarunk képezni), hanem azt: Mit érzett? Mire gondolt közben? Mit fedezett fel magában? (Azt — gondolom — hozzá sem kell tennem, hogy ezek a játékok nem alkalmasak számonkérésre, osztályozásra.)

5. A dramatikus játékhöz megfelelő nagyságú, általában kör alakú **játekter** szükségeltetik.

Sajnos osztálytermeink csak a padok széthúzása után alkalmasak erre a tevékenységre. (Még jobb, ha rendelkezésünkre állnak különféle nagyságú dobogók, esetleg könnyebben beszerezhető színes műanyag üdítő, sörös ládák.

6. Játékaink során egyik legfontosabb alapelvünk legyen: **semmit ne mutassunk be előre a gyerekeknek!** A célunk az, hogy a gyerekek mindent saját emlékeik, saját képzeletük alapján teremtsenek meg a játék során, és ne a mi elképzelésünket másolják.

A kreativitást az önálló alkotás, és nem a reprodukálás jellemzi. Nagyon fontos azonban a helyzetre, a várható élményre való felkészítés, lelki ráhangolás.

7. Utoljára hagytam a legfontosabbat: a dramatikus nevelés **új típusú pedagógusokat** követel. A játék sajátosságából adódik, hogy a hagyományos, direkt irányítás itt háttérbe szorul, és indirekt módszerek kerülnek előtérbe. A játék irányításában a pedagógusnak demokratikusnak, nyitottnak, érzékenynek kell lennie, és tudnia kell együtt játszania a gyerekekkel.

Elkezdni a drámajátékokkal való nevelést tehát nem túl nehéz; felelősséggel folytatni viszont, mint minden nevelő munkát, már nem is olyan egyszerű: itt is szükség van állandó felkészülésre, sikereink és kudarcaink önmagunkkal történő szembesítésére.

(következő számunkban folytatjuk)

„EZ NAGYON SZOMORÚ ÓRA VOLT.”

— Drámajátékos osztályfőnöki óra —

— Foglalkozás-leírás —

Békásmegyeri Pais Dezső

Általános Iskola

fejlesztő osztály,

létszám: 19

1991. január 23. 10-11,30 óráig

1991. január 30. 10-11,30 óráig

A tanárok váratlan helyzet elé kerülnek.

A honfoglalás kori életszokások apropóján szeretnének a közösségi együttélés problémáival foglalkozni, azonban a feldúltan érkező osztályfőnök és izgága csapata, az ötödikes fejlesztősök változtatásra kényszerítik őket. A három túlkoros de mindenképpen túlsúlyos fiú majdhogynem agyonvert a szünetben két „kollégát”, akiket egyébként máskor is verni szoktak. Nem bír velük — mondta Anna néni —, a hagyományos eszközöket már kimerítette, semmi eredmény.

A feladat kettős. Ki kell deríteni a verekedések visszatérő motivációit, s ismerni kell a verekedések lefolyását. A többi majd kiderül.

Pedagógiai cél lehetne; erkölcsi véleményalkotásra készíteni az osztályt, az agresszorokban kialakítani valamiféle belső féket, belátást. S ha sikerülne, a verekedők és áldozatok között bizonyos kompromisszum készséget.

Kiegyensúlyozott családi háttérrel rendelkező gyerek az osztályban szinte egy sincs. Általában dekoncentráltak. Ha újfajta inger nem éri őket, 5-6 perc után képtelenek fegyelmезetten viselkedni. Ez jellemző a 80%-ukra. Túlmozgások, akkor szólnak, ha valami eszükbe jut, szélesen hadonásznak. A 20% meg nagyonis csendes, elhúzódo, vagy tompa, tohonya. A foglalkozást, egy váratlan ötlettel, a tanárok a Moreno nevéhez fűződő képzeletbeli vonal kihúzásával kezdik. A szokásos kör közepén két szélső pont, két végletes tulajdonság. Ilyenek: magányt kedvelő — csak társaságban érzi jól magát; megbocsátó — haragtartó; szelíd — ingerlékeny; elhúzódo-verekezős. Ki milyennek tartja magát? Álljon a képzeletbeli vonalhoz. Kiki döntse el, magába nézve előbb, hol a helye!

Nem kellett nógatni őket, hiszen alkalom nyílt szereplésre. Márpedig ezek a fejlesztős gyerekek szeretnek szerepelni. Két csoportban állnak a vonalra, hogy láthassák egymást. Ez pedagógiai szándékból történik így, hiszen a tanárok szeretnék elérni, hogy beszélgetés, vita kerekedjék a játékból; hasonlóképpen ítélik-e meg egymás tulajdonságát vagy eltérően, s ez miben különbözik attól, mint aki maga jelölte ki a helyét.

Az eredmény meglepő. A tanulók önértékelése majdnem pontos, a verekedők vállalják önmagukat éppúgy, mint a langymelegek, avagy az elhúzódo. S ha a kép nem egyezik az övékével, szólnak: miért ide álltál, s nem oda, s azt is megmondják, miért másutt a helye. Szó szót követ és ráfordul a beszéd a délelőtti verekedésre is. Az agresszorok nem rejtekeznek, mintha még büszkéek is volnának rá, hogy ők ilyenek.

Lejátsszanak-e a verekedést, ahogy történt? — hangzott a kérdés és ajánlat. Hogyne, készségesen. Vá-

lalkoznak rá, mégpedig ugyanazok: Gyula, Kálmán, Sanyi. Akik verekedtek. S azok is, akiket vertek: Dagi és Ádám. Kétszer játsszák el tehát a megveretést. Meg-egyezőnk abban, hogy mindent csak mimben.

Minden az órán kezdődik. Az áldozatok, akiket emezek valamiképp felbosszantanak, visszasértenek. A Dagi úgy, „a kurva anyád”, Ádám a kicsi és vékony szellemesen, csúfolódva. Kálmánnak szól a sértés, de a szünetben, mert haverok, már hárman verik az egyet. Akit vernek, behúzza a fejét, kézzel védi a szemérmét, közben káromkodik, a másik jajgat és sír, majd amikor földre kerül, az összegömbölyödött testet meg is rugdossák kissé. A kiabálásra odamegy a tanár vagy valaki, az áldozatok az érdeklődés középpontjába kerülnek, a verekedők szintén. Az előbbi sajnálják, az utóbbit megbüntetik. Ez így történik minden esetben, s mindenki ezt tartja természetesnek. Dagiék is megszokták, Kálmánék is.

Eljátsszanak-e fordítva is a verekedést? — hangzik a kérdés, úgy, hogy az áldozat a verő, s az egyik verekező a megvert. Az akció ugyanúgy zajlik le, mint az előbb. Mintha ritusa volna. Az áldozatot játszó agresszor éppúgy húzza össze magát, épp úgy káromkodik és jajgat, míg az iménti megvert ugyanúgy üt és rúg.

A tanárok azért játszatják el fordítva is a verekedést, mert abban reménykednek, hogy az áldozat helyébe került verekező képes annak állapotát megélni, s jobb belátásra jut. Ám nem így történik. Megrendelülésnek semmi nyoma.

Kiderül viszont, hogy az áldozatok ily módon szeretnek központba kerülni, s ezért nem is nagyon bánják, ha verik őket. Az is nyilvánvaló, hogy az osztályt uraló erők nem érzik bűnnek agressziójukat. Ők csak a provokálásra válaszolnak. Erejükkel. Így tartják természetesnek.

Azt sem tekintik kivétlivelőnek, hogy hárman ütnek egyet. Galéri szabály ez, mint ahogy a verekedés-ritusban szabály az ütés és a rugás is. Más improvizációs játékoknál kiderült, hogy szenvedélyesen nézik a horror filmeket és a krimi, no meg a keleti sportágakat. Az igazsághoz tartozik még, hogy a második verekedés-játéknál majdnem elszabadult a pokol, a felügyelő tanárt játszó kislányok ugyanis nem tudták lecsillapítani a verekedőket. Sírásos hiri lett belőle. A tanároknak kellett közbelépniük, s maguk is megijedtek.

Szerettek volna még valami megoldást kicsikarni; tegyenek engedményeket, netán fogadalmat, hogy máskor nem ezt csinálják és nem így, hogy megbeszéljük inkább és kompromisszumot kötnek, hogy az egyik nem

provokálja a másikat, amazok nem élnek fizikai erejükkel stb. A fiúk, hogy a tanároknak kedvibe járjanak, udvariasan fogadkoztak is. De sejtethető volt, hogy ez inkább gesztus a részükről. Hogy mit könyvelhettek el eredménynek? Annyit legfeljebb, hogy megismerték a motivációkat, s azt, hogy a büntetést nem ott kell kezdeni és nem úgy, ahogy az iskola szokta volt hagyományos módszerekkel.

Újabb pedagógiai célkitűzés:

Rádöbbsenten a fiúkat arra, hogy cselekedetük törvénybe ütköző, következményekkel jár, el kell érni, hogy működésbe lépjen a lelkiismeret, jelentkezzék a büntudat. Jöjjön el a nagy „ahá élmény”, a katarzis. Módszer gyanánt pedig alkalmaztassák az „életjáték”, a művészet-hatás — mechanizmusával.

A gyerekeket nem a körkörös tér, hanem egy hagyományos osztálykép várja. Nekik ugyanúgy kell beülniük a padokba, mint a hagyományos órán. A tanár ugyanúgy jelenik meg előttük, ugyanolyan módon, mint a többiek, ugyanúgy követelik, hogy jelentsenek, mint ahogy megszokták. A foglalkozásvezetők egyike közli velük, hogy most egy másik iskola másik ötödik osztályában vannak, hogy a tanáraik is szerepet játszanak, egyiküket Gizi néninek, másikukat Géza bácsinak hívják. A tanulók, akikkel újra fel akarják göngyöltetni a verekedést szintén nem azonosak önmagukkal, Istvánnak, Sándornak és Attilának hívják őket.

A foglalkozásvezetők úgy tervezik, hogy a konfliktust kiélezzik. A gyerek, akit ebben az osztályban megverték, olyan szerencsétlenül esik el, hogy agysérüléssel a műtőasztalon fekszik. Úgy döntenek, hogy felléptetik az áldozat anyját is, hogy szembesítsék a verekedőkkel. Magát a verekedést a folyosó-felügyelő Géza bácsi játszatja újra, úgy, amiként ő látta azt. Eszerint a végzetes ütest nem is az mérte, akit megsértett az áldozat, hanem az egyik haverja. Eldöntötték, hogy erősen figyelik az osztályt, s ha úgy érzik, a rádöbbenés nem elégséges, menet közben továbblépnek. Híradás jön a kórházból, hogy a gyerek meghalt. S ha szükséges, újra megjelentetik az anyát is. Majd felléptetik az igazgatót is, az ő tiszte közölni, hogy a folyosói verekedésnek nem csak a halál a következménye, de rendőrségi vizsgálat is, fiatakorú börtön vagy javító intézet. Közli azt is, hogy minden bizonnyal Géza bácsi ellen is fegyelmi vizsgálat indul, miért nem akadályozta meg a halálos végű verekedést s örülhet, ha csak elbocsátják az állásából.

Majd, — döntöttek a drámatanárok — szülői értekezlettel zárják a foglalkozást, a tanulók lesznek a szülők, s megbeszélik az esetet, tudnak-e mentséget találni a bűnösök védelmére.

Mi történt a valóságban? A történetet, ahogy tervezték, végigjátszották. Végig kellett játszani. A reagálást ugyanis nem számíthatták ki előre.

A máskor viháncoló gyerekek megfegyelmeződtek, mihelyst beléptek a könyvtárba. A székektől, melyek más-ként helyezkedtek el, mint ahogy megszokták. A hagyományos porosz modell fogadta őket. Úgy kellett leülniük, hogy szembe kerültek a katedrával, a tanárral, aki miután elmesélte a szerepjátszást, szigorú volt és feszes.

A hírre, hogy Tóth Karcsi, így neveztük az áldozatot, élet halál között van, az osztály 70%-a megdöbben. Hogy ilyen is lehetséges. Szinte látható, miként helyettesítik be a hírt saját élményeikkel; alig fél éve hogy közülük valaki egy iskolai verekedésből kifolyólag majdnem lebénult... Mint utóbb kiderült, a történetet valóságosnak fogadták el, elhihetők, olyannak, amely a megnevezett iskolában valóban megtörtént. S ettől az elhihetőségtől rendültek meg. Egy srác bohóckodott, három-négyről nem lehetett tudni, miként érez és vélekedik. A rekonstruált verekedést, a folyosó-felügyelő tanár intenciója alapján ugyanazok vállalták akik legutóbb is verekedtek. Egy kivételével. A bohóckodó gyerekekre bízzák a harmadik ütleget abban a reményben, hogy az események hatása alatt az illető is magába néz. Tévedtek, Zsolt ugyanis úgy védekezett a stressz hatás ellen, hogy megpróbált mindvégig kívül maradni, s bár utóbb kiderült, hogy hatott rá a játék, majdnem tönkretette az elképzelést. Megizzasztotta a többféle szerepet játszó tanárokat.

Az előzetes tervtől eltérve a verekedés eljátszása után osztálygyűlést iktatnak be, miként látták és látják a drámát a többiek. Hát úgy mint azt szokták a valóságban is látni. S már vitába torkoltna, posványba az egész, béküljenek ki ajánlják, amikor gyors döntés, jöj-jön be az anyuka, s közölje az osztállyal, hogy meghalt Karcsi. Így történt.

A hatás külön pszichológiai elemzést érdemelne. A hír váratlanul éri őket. Többen vannak, akik a padra borulva feljajdulnak. Sokak hangja fájdalmas. Vannak, akik mintha színészkednének, vagy mintha ezzel al-cáznák megdöbbenésüket. Pontosan nem tudni, de valódi drámai hatást lehet érzékelni. Mintha felfognák, jóvátehetetlen baj történt. Előttük az anyuka, akinek volt gyereke, s most már nincs. S azért nincs, mert a folyosón szokvány-verekedés történt. Különösen feltűnő a megrendültség a két valódi verekedő srác, Gyula és Kálmán arcán. Úgy tűnik, ők komolyan megélték valamit.

Azon már nem is csodálkoznak, hogy a bűn bűnhődése a javító intézet vagy más rendőrségi eljárás. Nem tiltakoznak.

Akkor sem tiltakoznak, amikor ők maguk játsszák el a szülői értekezleten a saját szüleiket. Nem keresnek mentséget a gyerekeik azaz önmaguk számára.

A teátrális mozzanat, az egyperces néma felállás az elhunyt iskolatárs emlékére, betetőzi a hatást. Katarzis van a levegőben.

Még két megjegyzés. Zsolt a bohóc, még a végére is produkál egy figyelemfelhívó attrakciót; eljátssza, hogy majdnem összeroskad a fájdalomtól.

Meghökkenette őket, hogy a verekedésnek a folyosó-felügyelő tanár is vesztese. Erre többször is rákérdeztek, hogy ez igaz-e?

Óra végén többen odamentek a foglalkozásvezetőkhez tudakolni, hogy ez melyik iskolában esett meg? Majd azt mondták, szó szerint ezt: „Ez nagyon szomorú óra volt.”

Megjegyzés: Nem ment ez hiba nélkül, kitészik a beszámolóból, de úgy tűnik, valami újból felfedeztetett; a tragédiának is van nevelő hatása.

A görögöktől még mindig van mit tanulni!

KIEMELÉS P. SLADE-TÓL

„A GYERMEK A DRÁMAJÁTÉKBAN FELFEDEZI AZ ÉLETET ÉS ÖNMAGÁT”

Peter Slade, a drámapedagógia egyik legnagyobb hatású elméleti és gyakorlati mestere. Angliában iskolát teremtett. Az alábbi idézetben cél és módszer sűrűsödik. És milyen fontos, amit megfogalmaz.

„A gyermek a drámajátékban — a görög eredeti kifejezés szerint, a cselekvésben — ha még nincs elrontva, felfedezi az életet és önmagát, mégpedig a létezés fizikai és érzelmi szintjén. A gyakorlatok segítségével ez a felfedezés izgalmassá és személyessé válik. S mivel a drámajáték csoportban zajlik, közösségi élmény birtokába is jut a gyermek. Ahhoz, hogy a személyiség kívánt fejlődéséhez nélkülözhetetlen önismeret és életismeret birtoklásáig eljussunk, két tulajdonságot kell a drámajátéknak kifejlesztenie; az egyik az **abszorpció**, hogy képesek legyenek a gyerekek elmélyülni (felszívódni, abszorbeálódni) a játékban, a szerepben, a szituációban, úgy, hogy közben minden eltérítő gondolatot kizárnak, kirekesztenek magukból, a másik az **őszinteség**, hogy képesek legyenek becsületesen jelen lenni a játékban és szerepben, azaz ne mutogassák magukat, ne jópofáskodjanak. Annyit hozzanak önmagukból, amennyi az elmélyüléssel és őszinteséggel valóságosan bennük van.”

(Slade, Peter: Child Drama. London. 1954.)

GABNAI KATALIN

A RÖGTÖNZÖTT JÁTÉKTÓL AZ ÉLETJÁTÉK KÜSZÖBÉIG

AZ ÍGY RENDEZTEM GYEREKEKKEL kötetből (1983) emeltük át Gabnai Katalin műhelytanulmányának alább közölt részét. A kötet ma már hozzáférhetetlen, a tanulmány viszont időszzerű.

Hamarosan eljön az az idő, amikor kézikönyvek serege sorjázhatja majd azokat a gyakorlatokat, amelyek megkönnyítik a drámajáték-vezetők napi munkáját. Már most rendelkezünk néhány olyan kiadvánnyal, amelyekben a különböző típusú játékok és gyakorlatok rendszerezve szerepelnek, végszükség esetén pedig maga a játékvezető is kitalálhat olyan játékvariánsokat, melyek csoportjának szükségesek és érdekesek lesznek.

A játékosok ritkán kérdezik meg, hogy egy-egy gyakorlat mire jó: örülnek, ha érdekes, sziszegnek, ha nehéz, abbahagyják, ha unalmas. A vezető azonban meg kell hogy kérdőjelezzen minden játékot: mire jó ez? És még azon kívül?

A készségfejlesztő játékok hasznát ma már nem vitatja senki. Ám ezek egynémelyike hamar mechanikusá válik, ha nem találunk hozzá olyan hordozó szerkezetet, olyan drámai mozzanatot, amelynek eljátszása, újratereztése újra és újra érdekessé lesz játszóik és nézőik előtt egyaránt. A dramatikus improvizáció, legyen az némajáték vagy szöveges rögtönzés, összegyűjti, munkába állítja, s miközben szinte vizsgáztatja, tovább is fejleszti mindazon készségeket, melyeket az előkészítő gyakorlatok során már felébresztettünk. S az igazi örömök sora itt kezdődik.

Hogy is kezdődik ilyenkor a játék?

A szerepvállalás pillanata után megjelenik valami (pl. báb) vagy valaki, megjelennek valakik, itt és most, a semmiből teremtdődik egy új világ, s tart egészen addig, amíg a „mintha” szabályai érvényesek, s az elindított cselekvésütem — melynek térbeli és időbeli ritmusképlete jó esetben tökéletesen harmonikus az akció indulathullámaival — befejeződik.

Az egész néha olyan egyszerű, hogy a szemlélő maga sem érti, mi rázta meg, hiszen az előtte álló színész csak felemelte a kezét s aztán leeresztette. Talán nem is a szemlélőnek kell ezt értenie, hanem annak, aki a hatás kiváltására tudatosan törekszik.

Megalkotok, létrehozok egy drámai egységet, melynek elemei együttvéve elindítanak egy asszociációs sort a tudatban, olykor a tudathatáron, s tudnom kell, mi az a mozzulat, mi az a hang vagy mondattöredék, mely a közönség gondolatait az általam kívánt irányba továbbblendíti. Ez a rendező dolga s a színészé.

Már egészen kicsi gyereknél, nyolc-kilenc éves kor körül meg lehet kívánni, hogy — saját örömeire is — érezze és tartsa a dramatikus rögtönzés ideje alatt azt a ritmust, mely hol térben, hol időben hozva létre sűrűsödési pontokat, biztos szerkezetet ad a játéknak, ívet a cselekvésnek.

Meseszerűen egyszerű ez. Valami — egy folt a fehér papíron, egy hang a csendből kiváltan, egy felöltő indulat az emberben, egy felismerés, egy tárgy a szobában, figyelmem középpontjába kerülén — elkezd lenni. Telik az idő, kiegészítésre vár, valakire vagy valamire. S mikor az megjelenik, már egy új állapottal van dolgunk, mely ha meg-megbillen valahol, újbóli történést kíván, egészen addig, míg egy átmeneti nyugalmi helyzet be nem következik.

Arányokat és irányokat magyarázunk. Felhívjuk a figyelmet a harmóniára, és megmutatjuk a díszharmonia erejét, hogy a szerkezetépítés izgalmas munkáját játékként kedveltessük meg, s a rendteremtés s a rendszeralkotás öröme a csoport közös kincsévé váljon.

A drámaépítés szabályai szinte önként tárulnak fel a játékok előtt, s mit sem von le a munka meghittséből, ha ezeket olykor megpróbáljuk épp működés közben tetten érni.

A dramatikus rögtönzést előkészítő és javító (!) játékokból nézzünk meg néhányat! Mindenekelőtt és nagyon hangsúlyosan fel kell hívnunk a figyelmet a mozgás elsődlegesességére a drámai akciók során. Gyerekekkel könnyen és azonnal, felnőttekkel kissé nehezebben tudjuk ezt az elvet elfogadni.

Ha lehetne, érdemes lenne valami kiáltványfélélt intézni a kollégákhoz, valahogy így: Becsüljétek meg a némajátékot! Győződjetek meg a mozgás elsődlegességéről, s mindig ebből induljatok ki, mert ha a szóban bízotok, úgy jártok, mint azok a hajdani tanárok, akik minket gyötörték végszavakkal, s az általatok összetákolt színjáték zétesik, és nem lesz ember, kinek öröme teljék benne.

Közvetítésünk üzeneteket mozgással, s győződünk meg róla, helyesen értelmezték-e azokat. Miért nem értették? Mi volt pontatlan? A megfigyelés? Vagy a bemutatás? Mi volt rosszul hangsúlyozott?

A némajáték kihagyhatatlan előiskola. De már ehhez is szükséges, hogy a játékos tudja, merre van keze-lába, hogy pontos testtudata legyen. Ezt szolgálják a jól ismert előkészítő gyakorlatok, a ritmusjátékok és a tánc is. Ahogy a szavak kiejtését, úgy a mozdulatok formálását is meg kell tanulnunk. Mindent nem bízhatunk kreatív impulzusokra! Örömet és biztonságot jelent egy meghatározott pontos mozdulat visszaadása, ismét-letése vagy épp felismerése. A tér szerkezetének felismerése, alakítása elképzelhetetlen térbeli biztonság nélkül. S míg a mindenkori munkák alapozó szakaszában van szükségünk a némajátékra, megessük, hogy közben, mikor már régen szöveggel folyik a játék, vissza kell nyúlnunk a beszéd nélküli gyakorlatokhoz, hogy tisztáz-zunk vitás kérdéseket.

A dramatikus rögtönzést segítő játékok

— Az utca két oldalán szemben lévő ablakokból vagy a folyó két partjáról állapodjunk meg abban, hogy mikor, hol találkozunk, milyen játékot fogunk játszani.

— Ha kisebb szájműtét után nem beszélhet, hogyan fogja a a páciens mozdulatokkal, gesztusokkal a tük-röt, fésűt kérni, hogyan kérdezi meg, hogy milyen idő van kint? Hogyan kérdezi meg azt, hogy szülei meghall-gatják-e a rádiómesét, vagy hogy mit csinál a nővére, aki nem jöhet el a kórházba?

— Valaki padoszomszédjától csak mozdulatokkal elkéri a radírgumit, a ceruzát, a vonalzót, a könyvet vagy más tárgyat, egy bizonyos színes ceruzát is.

— Megbeszéli a színházban a ruhatárossal, a jegyszedővel, az ülő nézővel, hogy üljön odébb, hogy ne kell-jen az egész soron végigmenni.

— Titkos megbeszélés a másik csoport közelében. A résztvevők meg akarják lepni barátaikat, nagyon kö-zel vannak, ezért nem beszélhetnek, csak mozdulatokkal, mimikával beszélnek meg a teendőket.

— A családtagok az éppen elalvó csecsemő mellett érintkeznek egymással.

— Édesapa éppen elaludt, anyának jelezzük, hogy már minden feladatunkat elkészítettük és szeretnénk el-menni a színjátszó csoportba. Nem kell-e valamit hozni vagy valamit elintézni az édesapának (telefonálni a munkahelyére, az orvoshoz menni, valamit vásárolni)? Rögtön vagy elég a színjátszó körből visszajövet?

— A gyermekcsoport képeket akar készíteni a víziszármazások életéről. Lassan gázolnak a nádasban; a ta-laj süllyedni kezd. Hogyan hívják segítségül a barátokat úgy, hogy ne riasszák fel az éppen megjelenő mada-rat?

— A csónak beakadt a nádasba, hasonló körülmények között. Hogyan evezünk vagy dolgozzunk a rúddal a lehető legcsendesebben?

— Egyetlen szóra cselekedjünk, pl. „jéé” vagy „no szervusz”, minden egyebet mozdulattal fejezzük ki. (A fiú elvesztette óráját; vendégek érkeztek; a virágcserep az ablakból az utcára esett; a tanuló a táblánál egyest kapott; a kész rajzra ráömlött a tus.)

— A kisgyermek a lépcsőházból vidáman rohan a szoba nyitott ajtajához, ahol apja fekszik; figyelmezteti kifejező mozdulatokkal, hogy legyen csendben, jelezzük mozdulatokkal, hogy apuka beteg, mi fáj neki, lehet, hogy éppen elaludt, viselkedjék minél csendesebben.

— Ugyanannak a gesztusnak, mozdulatnak a változatai: lágyan mutatunk a heverőre, ahol beteg apánk fek-szik; készségesen mutatjuk az orvosnak, hogy hol van a kanál; parancsolóan a kutyának, mely zavarja a ven-déget, „földhöz!” a jól idomított kutyának.

Az utánzással bemutatott cselekvések, tárgyak, állatok stb. felismerése után hamarosan sor kerülhet cselek-véssorok bemutatására, rövid történetek eljátszására. Ha úgy látjuk, hogy a csoport tagjai nehezen tudnak ren-det teremteni a történetben, s egymásra csúsznak a jelenetek, elmosódnak a fordulatok, s nem értjük miről is van szó, javító játékként iktassuk be a diásorok bemutatását. Itt a fotók komponálását kérjük, melyek a tör-ténet legfontosabb pillanatait vetítik elénk öt-hat képben. először mi adjuk a feladatot, később a játékok vá-lasztják a történetet. Könnyítésként vagy nehezítésként megszabhatjuk, hogy mennyi idő alatt játszódhat le a történet, pl. a futóverseny finise kb. fél perc alatt, az ismerkedéstől a házasságkötésen át a válásig kb. 20 év alatt stb. A fő fordulópontok kiemelésével ez a játék is a szerkezet tudósítását segíti elő.

A tér-szerkezet, a tömegjelenetek tagoltságának játéka a csoportkép vezényszóra. Gyors helyzetfelismerést, döntést, nagyfokú alkalmazkodóképességet igényel ez a gyakorlat.

Két csoportra oszlunk, egy-egy csoportban öten-hatan, de legfeljebb nyolcan-kilencen legyenek. Az első csoport a terem végében szétszórta helyezkedik el, míg a második csoport kitalál magának egy tucat „helyre, helyszínre utaló elnevezést” (pl. piac, temetés, műtő, bíróság, kórház, óvoda stb.), s ezt a vezényszót közli a többiekkel. Az első csoport ugyanis — míg a második behunyja a szemét — a vezényszó elhangzását követő két-három másodperc alatt fog olyan „fotót” alkotni, mely az adott helyről, helyzetről készülhetett volna. A játékvezető felszólítására kinyitják szemüket a többiek, megismerik, megvitatják a keletkezett képet, s indul a következő kép. Sokszor megesik, hogy ha a játékosok nem figyelnek egymásra, a tribün mögött is fut egy ló zokéssal együtt, egy hangversenyteremben egyszerre három karmester is lesz, egy repülőgépen pedig négy-öt pilóta. Ne engedjünk semmiféle megbeszélést, igazodjanak el a játékosok, s egyezzenek meg egymással töredéki idő alatt, hang nélkül.

Minden korosztálynak javasolható a reklámkészítés, csupán ügyesen kell kiválasztani, mit reklámoztatunk, bár legtöbbször a csoport maga dönti el. Egészen egyszerű és fantasztikus feladatokat egyaránt adhatunk. Például egy fogkrém, egy ruhaféle, egy üzem, egy hivatal reklámja, de lehet reklámozni például marslakókat, a csoport valamelyik tagját stb. Fontos, hogy a játék ötletes, jó ritmusú, gördülékenyen kivitelezett, poénra kihegyezett legyen.

Ilyen és ehhez hasonló játékok seregével fontos szabályok megtartását tudjuk megtanítani, mi több, érték-ké tenni.

Ha nagyon őszinték akarunk lenni, az első improvizációk idején az is sikernek számít, ha senki sem áll ki a játékból, senki nem mentegődzik, s a játék nem áll le. Mindegy, hogy sületlenségek történnek, mindegy, hogy mást fejezünk be, mint amit elkezdtünk!

Az első szabály: **abba ne hagyj! Mondj valamit, tégy valamit! Bármit, csak meg ne szakadjon a játék!**

A második szabály betartása sokkal több időt vesz igénybe a tanulás során, hiszen oly gyakori az a csoporttag, aki belső bizonytalanságának enyhítésére, sikerének nyugtázására vagy energia- és koncentrációhiány miatt elveszíti a partnerével való kapcsolatát, kileskel a játékból, megszakítván a színjáték lényegét jelentő kapcsolatot, megbontván a dráma áramkörét. Tehát: ne nézz ki! (S ha lesz elegendő dolga, nem is fog kinézni.)

A harmadik szabály: **a tér okos és izgalmas, de hiteles használata.** Azaz: ne zsúfolódj, ne takarj, ne csak síkban mozogj, kezdj valamit a térrel függőlegesen is stb.

Mondjuk, hogy a negyedik szabályhoz is felmő a csoport, s ezt aztán gyakorolhatja egy életen keresztül, mert ez a következő: **ne hazudj! Sem gesztusaiddal, sem szavaiddal ne kövess válságos megoldásokat! A hiteles játék elérésére diadalmas érzés lesz.**

Az ötödik szabály már szinte tudomány vagy inkább már a művészet része: **ne legyenek fölös szavaid, tanuld meg a sűrítés tudományát, időben, térben, szereplőkben gondolkodva építsd a játékot, s csak a legszükségesebbet használd! Légy könnyed és pontos!**

Ezek azok az alapkészségek, melyek birtokában már meg lehet próbálkozni önálló dráma építésével, melynek szintén megvan a maga sajátos menete az anyaggyűjtéstől a szerkezet ácsolásáig s az ellenőrző műveletekig.