

TÁJÉKOZTATÁS

Az alábbi szövegezésű levelet küldtük el a pedagógiai intézetek, tanító- és tanárképző főiskolák, művelődési központok vezetőinek.

Tisztelt Intézményvezető!
Kedves Kolléga!

A Magyar Drámapedagógiai Társaság segítséget szeretne nyújtani minden olyan intézménynek és szervezetnek, amely valamilyen formában foglalkozik dramatikus neveléssel, drámajátékkal, vagy érdeklődik eziránt.

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium 3/1993. (II.2.) sz. rendelete lehetővé tette drámajátékvezetői szakvégtettség megszerzését, és a vizsgáztatás jogával a Társaságot ruházta fel. Ilyen vizsgáztatás általában minimum 120 órás tanfolyamok záróaktusaként folyik.

A rendelet megjelenése óta eltelt másfél év alatt közel 200 kollégánk szerzett drámajátékvezetésre jogosító bizonyítványt.

Szeretnénk tudatni mindazokkal, akiket érint, hogy Társaságunk, mely a drámapedagógusképzés és a Magyarországon folyó drámapedagógiai tevékenység színvonalának biztosítására és szakmai védelmére jött létre, kizárólag azoknak a drámajáték-vezetőknek a munkájáért vállal szakmai felelősséget, akik a fent megnevezett rendelet alapján, a Társaság által kidolgozott követelményrendszer szerint, a Társaság vizsgabizottsága előtt tettek vizsgát, s erről bizonyítványuk van.

Ennek birtokában a drámajáték-vezetők a drámajáték eszközrendszerét alkalmazhatják saját oktató-nevelő munkájukban, illetve oktatási és művelődési intézményekben drámajáték-foglalkozásokat (szakkör, játszóház, dráma-nap stb.) vezethetnek.

Amennyiben felnőttek (pedagógusok, óvónők, gondozónők, animátorok) számára rendezendő drámapedagógiai tanfolyam szervezése iránt jelentkezik igény, a tanfolyamvezető személyének egyeztetésében a Magyar Drámapedagógiai Társaság készséggel áll a szervezők rendelkezésére.

Budapest, 1994. október 31.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság
Oktatási Bizottsága nevében:

Debreczeni Tibor
a Társaság elnöke

Gabnai Katalin
az Oktatási Bizottság elnöke

Falvay Károly

Népi gyermekjátékaink és a fejlesztő pedagógia

Hagyományos gyermekjátékaink a mai napig nem érdemelték ki sem a társadalom-, irodalom-, nyelvészettudományok, sem a pszichológia, sem a neveléstudomány elmélyült érdeklődését. Sajátos emlékeiket kizárólag a nyelvészet-, néprajztudomány rögzítette és jelentősebb részüket, mint emlékanyagot publikálta is.

A nevezett tudományágak büne azért is égbekiáltó, mert a neveléstudomány munkatársának Kiss Áronnak a „dicsőségét” a néprajztudomány magáénak érzi, a többi érdekelt pedig mindezt, a neveléstudománnyal együtt, nem érzi magáénak. Groteszk tüköre tehát a fenti tudományágak mindegyikének, hogy e témakör mai napig leghíresebb és legteljesebb gyűjteményét nem az összefüggéseket leginkább áttekinteni képes néprajztudomány, hanem a nevelésügy egyik kiválósága: Kiss Áron szorgalmazta, gyűjtötte, szerkesztette és adta közre már több, mint száz évvel ezelőtt 1891-ben. Bár gyűjtő tevékenységének számos említésre méltó folytatója akadt, művének értékét nem az említett szakágak emelték tudományos rangra, hanem a zenetudomány, Bartók, Kodály és munkatársaik közreműködésével. Százestendő óta az érintett legfontosabb tudományágak egyike sem tette meg a kíváncsok lépéseket az összegyűjtött óriási nevelési tapasztalatokat magába foglaló játékgyűjtemények értelmezése és felhasználása érdekében. Pedig Kiss Áron és követői e nagyértékű nemzeti kincs összegyűjtését éppen emiatt szervezték meg, és a magyar nevelésügy hasznosítása számára ezért mutatták fel. Kiss Áron gyakorló nevelőként mindehhez a kor színvonalán álló külön „Játéktanító Vezérkönyvet” is írt.

Ebben az évben ünnepeljük e kötet megjelenésének százéves évfordulóját.

Tiszteletünk és megemlékezésünk jeléül idézzük fel az ebben megfogalmazott gondolatait és célkitűzéseit: „Az iskola a nevelés természete szerint nemcsak a lélekkel, de a testtel is tartoznék foglalkozni. Ma azonban úgy áll a dolog, hogy a szellemi neveléssel túlságba is mentünk, míg a testi neveléssel nagyon hátra vagyunk. Ezért a sok panasz a túlterhelés miatt. Úgy vagyunk, mint mikor a gözparipa után két annyi kocsi akaszt a gépész, mint amennyit az megbír. Ezt ma már belátja mindenki. A bajt azonban csak felismertük, de segíteni nem tudunk rajta. Mindenik szüle büszke rá, ha épkezláb gyermeke van, de hogy meg is tartsa ilyennek, arra furcsa következtetéssel sajnálja az időt. Az ismeretek ugyanis megszáporodtak, s az a küzdelem, melyet a megélhetésért folytatunk, kényszerít bennünket, hogy fegyvertárunkat egyre-másra szaporítsuk... A neveléstudomány a módszer fejlesztésével éveket takaríthat meg a tanulás számára, de bármilyen óriási haladást tegyen is, a túlterhelést csak akkor szüntetheti meg, ha a nagyobb teher megbírására képessé teszi a gyermeket... a testi erőt kell fejleszteni, a testet kell alkalmassá tenni arra, hogy a nagyobb testi-lelki erőfeszítéseket megbírja”.

Úgy tűnik, a társtudományok átengedték a terepet a néprajztudománynak, s elintéztnek vélték a teendőket e tudományág méhecske-szorgosságának további gyűj-

tgető és leíró tevékenységével, játékszervező törekvéseivel.

Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a néprajztudomány kutatói Borsai Ilonkával, Lajos Árpáddal, Igaz Máriával, Együd Árpáddal, Haider Edittel, Györgyi Erzsébettel és sokan másokkal együtt erőfeszítéseket tettek népi hagyományaink életben tartására. A Kodály-i tekintély-háttér azonban ezt a törekvést csak az óvodai körülmények között (Forrai Katalin révén) és az iskolán kívül tudta biztosítani. Burka Endre is, mint az elmúlt évtizedekben a testi nevelés egyik meghatározó személyisége, teljesen tisztában volt e hagyományos játékok nagy nevelő-, fejlesztő képességével. Mégis írásaiiban csak periférikusan foglalkozik e játékokkal. Nem véletlenül. Népi játékaink legélesebb „nemzeti ellentáborát” — eléggé el nem ítélt módon éppen a testnevelés iskolai irányítói között kell keresnünk...

Múltunkkal éppen úgy együtt élünk, mint a jövőnkkel. Ezt az alapvető körülményt a néprajz és más tudományágaknak, valamint a nevelés-ügynek is tudomásul kell vennie.

Sőt még mást is, amit a legfrissebb kutatások mutatnak. Háromi József Kossuth díjas agybiológusunk Ornstein amerikai pszichológus megállapításait idézi: „Szerinte a nyugati kultúra túlságosan balfélteke centrikus, amennyiben túl nagy súlyt helyez a nyelvre és a logikus („ésszerű”) gondolkodásra. Ez viszont azt eredményezi, hogy a nyugati ember intellektuális képzése során túlhangsúlyozott az elemzés szükségessége, aminek egyenes következménye, hogy az egész, illetve a tényleges problémamegoldás helyett sokszor egymáshoz nem is kapcsolódó résztöredékek vizsgálatára fecsérli a rendelkezésre álló energiákat... A keleti (ázsiai) kultúrában sokkal nagyobb súlyt kap — Ornstein szerint — a jobb félteke intelligenciája, ami a nyugati racionális, technológiai gondolkodásával szemben inkább intuitív, meditatív, misztikus és — nyugati mércével — sokszor tűnik irracionálisnak.” Ezeket a különbségeket a japán példával illusztrálja, akik túltettek nyugati „mestereiken”. „Emellett továbbra is megtartották a jobb féltekés gondolkodás olyan előnyeit, mint az intuíción, a környezettel való szoros, kölcsönös kapcsolatot (fejlett vizuális kultúra, filozófiai kapcsolat, egészséges irracionális és a meditatív készség...” Háromi füzi hozzá: „ahogyan a japánok a kétféle gondolkodásmód között egészséges egyensúlyt tudtak kialakítani a balféltekés gondolkodás intézményes fejlesztése útján, ugyanúgy a nyugati kultúrának is több súlyt kellene fektetni (s így a miénknek is, — szerző megj.) a jobb féltekés képességek fejlesztésére”.

A népi gyermekjátékok szövegeinek a költői képek meghatározó tulajdonsága a többértelműség. A kínai ezért mondja, hogy „egy jó kép többet ér, mint tízezer szó”. A keleti kultúránkból eredően származik nyelvünk óriási képalkotó tulajdonsága, sajátossága. Innen van e játékok rendkívüli szerepe a gyermek jobb féltekés fejlesztésének lehetőségeiben, amiben ugyanakkor nem azonosak a sportjátékokkal, melyek sokkal inkább a

balagyféltekés működést kívánók. Nem beszélve arról, hogy a sportjátékok nem is ennek az életkornak a játéka. Az agybiológus is ezért hangsúlyozta a jobbagyféltekés fejlesztés fontosságát.

E népi „fejlesztési pedagógia” következményeiből származik, hogy a gyermek már kicsiny korban a neki megfelelő képi színvonalon és értelmezésben a körülötte lévő világ, a nagy természet működéséből tanul el alapvető összefüggéseket, ritmikus, a későbbiekben is könnyen előhívható formában. Ezekre csak később lesz szüksége, amikor már nem lesz ideje ennek a megtanulására. Ekkor már a megtanult ismeretek összefüggéseinek a feldolgozásával, elmélyítésével kell töltse az időt.

Ezzel elérkeztünk a „népi fejlesztő pedagógia” alapkonceptiójához, amire már *Losonczi István* is rájött 1770-ben *Nagykörösön*. Ekkor jelentette meg Hármaskis Tükör című iskoláskönyvét, mely példátlan módon legalább egy évszázadon át versbe szedve tanította meg a gyermekeket a legfontosabb ismeretekre is. A híres, máig példaképként emlegetett nagyműveltségű reformnemezdek ezen az iskoláskönyvön nőtt fel szerzte az országban. Az elmúlt évtizedekben pedig odáig jutottunk, hogy gyermekeink még a minimálisan kötelező versismertekkel sem rendelkeznek, tempótlanul beszélnek, gyenge, gyakorlatlan a memóriájuk stb.

Egondolattal vissza is kanyarodunk az írásunk elején idézett kissároni gondolatokhoz, népi gyermekjátékaink mozgáskultúrájához. Ezek négy különböző életfeltétel játékos gyakorlását teszik lehetővé:

1. Az erőérzet kiművelését,
2. A térbeli mozgáshoz szükséges egyensúlyérzék ki-gyakorlását,
3. Az időritmus ösztönös és tudatos érzetének elsajátítását,
4. Az alkotó készségek fejlesztéséhez szükséges képzelőerő és érzelmi élet elősegítését.

1. Az erőérzet

A fizikai erőérzet valamilyen formában mindig mérhető. Csak racionális gondolkodásunk a mennyiség-érzékeltet túlhangsúlyozó képzeleti teremtmények meg a minden téren eluralkodott teljesítmény-szemléletet.

A nyugati és a keleti kultúrák között az emberi erőérzet fontosságának megítélésében, különösen napjainkra, fontos ellentét kialakulása figyelhető meg. Az általuk gerjesztett ipari forradalom jóléti társadalmakat hozott létre, és ezzel együtt fizikai erőnlétet nem kívánó kényelmes életmódot. Hasonló ipari fellendülés indult meg a keleti kultúrák országaiban is, de ezek felfutása lényegesen gyorsabb és tartósabbnak is ígérkezik. A felgyorsulás sikerének hátterében és tartós folyamatában eddig senki nem vizsgálta a keleti életforma és az abban található sajátos erőérzet-filozófia (pl. yoga, küzdőjátékok széleskörű elterjedtsége stb.) jelentőségét.

A hazai gyakorlatban az erőérzet általánosan alacsony színvonala igen szomorú képet mutat. A katonai szolgálatra alkalmatlan ifjúság 1975-ös 35%-os hihetetlenül magas részarányának mai, 20 évvel későbbben további 10%-os, jelenleg 45% körüli állapotával jellemezhető. Ezzel áll szemben a népességünk szűk rétegét kitevő „élsportolónak” aránytalanul magas, kiváló sportteljesítménye. A szembetűnő ellentét vizsgálata összefüggéseinek, következményeinek elemzése máig nem történt meg. Ma már az iskolában „testkultúrát” tanítanak. A testi nevelés, erőgyűjtés, mozgékony-ság, játékos-ság,

együttműködés a harmadik testnevelési óra bevezetésével maradt az eddigiekben.

2. A térben mozgás elsajátítása

Az emberi test a földi gravitáció feltételei között alakult ki. Egész létezése az egyensúly állapotával a legszorosabb összefüggésben van. Biztonságos elsajátítására az élet első hét nyolc éve áll mindenki rendelkezésére.

Az egyensúly elsajátításában a járás központi szerepet játszik. A járás életkorral összefüggő kialakulása tudományos szintű ismeretekkel a mai napig nem megnyugtatóan rendezett. Gyermekjátékainkban ugyanakkor a biztonságos járás a meghatározó mozgás.

A járás három egyensúlyi helyzet ritmikus változtatása. Agyi irányítása és a mozgáskivitelezés az erőfeltételeknek és a nevelés igényeinek van alárendelve. Gyermekjátékainkban két fő elem fordul elő: a lépés és annak sajátos változata, a *forgó lépés*. Az első 7-8 év mindenféle fejlesztő pedagógiája ezért a járással összefüggő egyensúlyérzet biztonságos rendezése körül kellene, hogy összpontosuljon, melyhez a járáson kívül más, de elsősorban ebbe az irányba ható erőfejlesztés és játékos mozgásérzetek csatlakoznak.

3. Az időritmus ösztönös és tudatos érzete

Az időritmus olyannyira összeforrott az emberi nyelv, azaz a beszéd-, mint közlési rendszerrel, hogy számos nyelv írott betűhangjai pl. a holdváltozás, vagy más hasonló ciklikus jelenség időritmusának felelnek meg. Hogyne felelne meg az idő ritmusa az olyan alapvető emberi mozgásnak, mint a járás? Gyermekjátékaink szinte kivétel nélkül...a járás 2/4-es ritmusát követik, ami egyben a helyes magyar beszéd egészséges tempója és szótagritmusa is. Fontos szerepet kap ebben az időritmus metrikussága, ami a Kodály-i koncepciót megvalósító Forrai Katalin óvodai ének-zene módszertanában az „egyenletes lüktetés” elnevezést kapta.

A helyes fejlesztő pedagógiának, mint a gyakorlat megmutatta, újabb és újabb hatékony módszerek után kell kutatnia. Ilyen hatékony módszernek bizonyult pl. a mozgáskutatás következő folyamata, melyet Ritmikus mozgás-énekes játék c. könyvem tapasztalatai alapján dolgoztam ki az egyenletes lüktetés mozgásérzetének elsajátításához: *a/ A gyermek erőteljes tapsolással (a saját, és nem a felnőtt tempójában) el kell sajátítsa biztonságosan a szövegritmusa és a tapsolás egységét. b/ Ezt követően hangsúlyos dobantó helyben járással át kell vinni a taps-érzetet a lábérzetre. (a gyermeknél ez agyi irányításfejlődési probléma). c/ Ennek a ritmikus járásnak a megérzése után lehet elindítani balra és nem jobbra! a körbenjárást, mint a társas együttműködés alapvető feltételét. Ennek a hangsúlyos járásnak a mondókaritmussal koordinált együttesége vezet el az ún. „egyenletes lüktetés” járásban megjelenő alakíthatósághoz. Mindezt kombinálni kell a folytatásban olyan mondóka-szövegekkel, melyekben a gyermek megérzi a négy-negyedes, nyolc-negyedes váltásokat a szótag- és a járás ritmus változataiban. Az ún. lánversekben (pl. a „fejnóta”) megtalálható a ritmikus mozgások gondolati megfelelője, melyek mint memóriafejlesztő készségek is működnek.*

4. Az alkotó készségek fejlődése

Ezek a készségek az agybiológiai kutatások szerint túlnyomórészt az ún. „néma” vagy jobboldali félteke működésében találhatók meg. Sajátossága e félteke haté-

kony működésének az érzelmi indíttatás, ami nélkül eredeti, új gondolatokat megmozdító készségek nem indulnak meg. Nem hagyhatók figyelmen kívül a genetikai adottságok sem, de az érzelmi nevelés és érzelemmel telített környezet sokat nyújthat az alkotó készségek kibontakozásához.

Kodály zenei elképzeléseiben erre érzett rá. Sajnos az ő ráérzésével egyidőben, vagy méginkább ő előtt nem volt, aki a mozgás és a zene ritmikus együttességének a fontosságát érzékletesen és tapasztalatokkal is alátámasztva képviselte volna. Az egyénben megjelenő mozgás és koordinált zenei ritmus ugyanis rendet teremt a beszéd szórítmusának közlési folyamatában. A gyermeket ezzel gondolati fegyelemre neveli. Emellett és ezzel együtt megteremti a társas mozgás és viselkedés együttes lehetőségét, együttes tevékenységét. Mindennek a gyermek szocializációjában, azaz természetes, szerves közösségre nevelésében van rendkívüli jelentősége. Lehetőséget és módszert ad a nevelő nélküli önszerveződés és önirányítás optimális megoldásához.

Az érzelmi nevelésnek nem az egyetlen, de kétségtelenül igen hatásos módja, az énekes mozgásos játék. A képi látásmód fejlődésében számos más lehetőség is helyet kap: a mesevilág, az élő környezet állat és növényvilága, mely egyre inkább a képernyőn, és nem a valóság természeti élményén keresztül épül bele a gyermek érzelmi világába. Így nem más, mint konzerv eledel. Legyen bármilyen ízletes, sohasem közelíti meg a friss táplálék ízét, zamatát, élményét.

Az a világkép, ami a gyermek mese-, játék-, és mozgásvilágában még egységben jelenik meg, nem folytatódik az iskolában. Nincs aki ezt a világot átvezetné abba a folyamatba, abba a világképbe, amiben ma élünk. A legkorszerűbbnek tartott társadalmak üzleti és politikai körei pedig az utóbbi évtizedben figyelemre méltóan váltottak. David M. Lewis a Harvard egyetem tanára Millenium c. frissen megjelent impozáns kötetében az emberi kultúra örök egységére figyelmeztet.

A kétszeres Kossuth díjas geológus Szádeczky Kardos Elemér a mai tudományosság eredményeivel kísérte meg a nevelésben annyira nélkülözött korszerű világkép-egység megfogalmazását. „A jelenségek univerzális kapcsolódása címmel megjelent poszthumusz kötet felkeltette a nemzetközi tudományos világ érdeklődését.

A fejlesztő pedagógia a gyermek megszületésétől kezdve folyamatban gondolkodik. Mégis minden óvónő tudja, hogy gyermekre koncentrálnak nevelési törekvései nem folytatódhatnak az iskolában.

Fejlesztő pedagógiáról, iskolai vonatkozásokban pedig csak akkor lehet beszélni, ha megteremtődnek a tanárcentrikus ismeretátadás helyett a gyermeki, ifjú önszerveződés, önfejlesztés lehetőségei, készségei, módszerei, tapasztalatai.

Az óvodában folyik ma egyedül igazi nevelés. Időszerű lenne erről elgondolkozni.

A magyar drámapedagógia és a gyermekszínhátság két jelentős reformer személyiségét vesztette el az elmúlt esztendőben.

THÜROCZY GYÖRGYÖT

**a kiváló nevelő-rendező, a Debreceni Alföld Színpad alapítóját,
akinek egyik legutolsó műhelytanulmányát a DPM 5. számában
tanulmányozhatta az olvasó.**

SZEGI LÁSZLÓT

**az ugyancsak debreceni rendezőt, társaságunk tagját,
gyermekszínhátság fesztiválok humánus szakértőjét,
rendezőképző tanfolyamok tanárát.**

**Hatásuk az, ami megőrzi őket, hatásuk, melyet nevelői kapcsolatban,
rendezésekben, írásokban, személyes barátságokban gyakoroltak
szűkebb és tágasabb környezetükre, tanítványaikra, munkatársaikra,
szeretteikre, ránk.**

Fájdalmas, hogy nincsenek.

Művészeti nevelés és a pedagógiai reformok

A szerző, az OKI munkatársa, a korábbi évtizedekben számos művészetpedagógiai tábori irányított és támogatott. 1991-ben az ALTERN füzetek (3)-ben Világkerék címmel kötetbe gyűjtött néhány művészeti táborról szóló leírást. A füzet elé írt bevezetőjét — kisebb rövidítéssel — azért közöljük, hogy olvasóinknak módjában legyen művelődéstörténeti környezetükben elhelyezni a magyar drámapedagógiai kísérleteket.

Művelődéstörténeti vázlat

A 70-es, 80-as évek avantgard törekvéseinek pedagógiai forrásvidék a századelővel életrekelte „reformpedagógiák” azon szárnya, melyet munkaiskolának, munkáltató iskolának, aktív iskolának nevez a neveléstörténet. Olyan pedagógiákról van tehát szó, melyek a tanulási folyamatot alkotófolyamatba rejtik. Úgy is mondhatnánk: közvetlenül funkcionálissá teszik a tanulást, a megszerzett tudás hasznosságának, érvényességének — idegen szóval: relevanciájának — közvetlen, szinte azonnali átélését a tanulás egyik legfontosabb elemévé avatják. E tevékenységszervezés lényegi filozófiája az, hogy a „dolog” létrehozása érdekében kell megtanulni tudásokat és technikákat (nem pedig az „oktatóiskola” elvont logikája szerint — úgy mond: „hitelbe” — azért, hogy „okosabbak legyünk”). Valójában a „dolog létrehozása” közben sajátítják el a tanulók — elsősorban gyerekek — a szóbanforgó tudásokat és technikákat. E pedagógiák szerint a funkció tehát (lehet) tanulás, ám a tevékenység maga nem az, hanem tárgyi cselekvés, legalábbis modellezi a tárgyi cselekvést. Időnként ráadásul nem is modellezi, hanem „in vivo” releváns társadalmi cselekvésként jelenik meg a tanulói tevékenység is, mondhatni munkaként. (Más szavakkal: teljesítményként, sikeres emberi kommunikációként, probléma-ügykonfliktus megoldásként.)

A 70-es években alternatív pedagógiaként színrelépő hazai „szocialista nevelőiskola-munkaiskola” törekvései erre a teoretikus alapzatra épültek.

A praxis a termelőmunka esetében — ez köztudott — megannyi zsákutcát is megjárt. Ugyanekkor a tárgyi cselekvés értékvilága és eszközrendszere viszont a „művészeti nevelés — esztétikai cselekvés” egynemű közegében problémátlanul valósulhatott meg. (Ezt a tapasztalatot a munkaiskola nevelésfilozófiája elméleti síkon egyébként még alig elemelte.) Míg a szellemi munkának, humán szolgáltatásnak az „iskolai termelőmunkába” applikálása ellen a „nevelőiskola” hazai teoretikusai — némiképp doktrínájuk rabjaként — sokáig berzenkedtek, ezalatt valóságos sikerélményektől is biztatva mégiscsak beépítették a nevelési tevékenységek gyakorlati rendszerébe. Szakszerűen megőrizték ezenközben a tevékenységnek az esztétikumtól való meghatározottsága sajátosságait.

A művészeti alkotás mint tárgyi cselekvés, az objektivációban értelmét lelő esztétikai karakterű tevékenység régóta fontos eleme egy progresszív művészeti-esztétikai nevelésnek. Mondhatni nemcsak kiegészítője, de alternatívája az irodalomról, zenéről, művészetről szerzhető tudás „iskolás” megtanításának. A diákszínjáték, a kóruséneklés, együttes muzsikálás, az osztályterem s az iskola otthonosságát megteremtő belsőépítészeti-dekoratív gyakorlatok, iskolaújságok, olykor iskolai könyvki-

adás, kiállításrendezés, műfordítói és költői versenyek — újabban videoújságkészítés — mind-mind hagyományokban is gazdag reprezentánsai egy korszerű iskolai életnek. Ahol átgondolt pedagógia volt jelen az iskolában, ott nem ráaggatott — olykor tanárnak, diáknak nyűgként előírt — „extrák” voltak mindezek, hanem szervesen igazodtak nemcsak egy nevelési, hanem még egy (bár korszerűen felfogott) szakszerű tanítási-tanulási folyamatba is. Mondhatni „beépültek a tanmenetbe”. Tantervi követelmények teljesítéseként tervezték és regisztrálták őket akkor is, ha ezeket a foglalkozásokat nem az órák szigorú légköre, hanem a színház, a műterem, a zenekari próbaterem, az alkotóműhely hangulata, levegője jellemezte.

Hozzá tartozik az igazsághoz, hogy a hazai művészetpedagógiában kimutatható újabb térnyerése e felfogásnak nem állt feltétlenül összefüggésben a munkaiskola-teóriával — olykor legfeljebb alternatívitásuk jegyében találkoztak. Az persze tagadhatatlan, hogy hazai és kelet-európai megjelenésének legitimizációjához a „Német ideológia” idilli jövőképe a művészkedő szakmunkásról nagymértékben hozzájárult. Voltaképpen a marxizmus-reneszánsznak nevezett eszmeáramlat elegyedett itt a neofolklorizmus romantikus-nosztalgikus posztmodern üdvtanával — a kapcsolatok tényekkel igazolhatók. (Kérjük az olvasót, ne tekintse előbbi minősítéseket ironikusnak, legfeljebb annyiban, hogy a bevezető tanulmány szerzője, a gyűjtemény szerkesztője cselekvő részeseként a bemutatott törekvéseknek ifjúkora iránti rezignációját kísérel meg elpalástolni némi öniróniával.)

Az is igaz, hogy a legavantgardabb törekvések mind-egyikében az együttes alkotás, a közös cselekvés, a közös teljesítmény felértékelődése támogatást nyert a fenti kollektivistá eszmerendszerektől. Ugyanekkor — esztétikai teremtsérről lévén szó — ritkán volt mindez személyiséggellenes. Ez talán maradandó sikerének is egyik kulcsa.

Végezetül e gondolatkörben említjük, hogy — szakirodalmi tájékozódásunk szerint — nem is kizárólagosan kelet-európai, úgy mond szocialista pedagógiai programokban tört felszínre a 70-es években a reformpedagógia módszertani válasza (mert hiszen erről van szó): a projekt-módszer. (Spersze — intenek erre a gyűjtemény lektorai — a forrásvidékek közt felismerni a „tapasztalati tanulás”, a „csoportmunka”, a „kooperatív tanulás” pedagógiai ideológiáját is attól függően, hogy „mely közeten melyik eszme tudott könnyebben átszivárogni”.)

Művészeti avantgard és neoavantgard

Hogy azonban a 70-es évekre szemmel láthatóan világba borultak a komplex művészeti projektek, ahhoz a művészet struktúrájában lezajló változásokra is szükség

volt. Az avantgard új hullámában, hullámaiban igen jellegzetes a művészeti objektívációnak, a műtárgynak, a műalkotásnak profanizálódása, a „szentség” kétségbevonása. Ezzel összefüggésben nem is csak egy alternatív műtárgyfelfogás került a művészetben hangsúlyos helyre, hanem az alkotó folyamatnak is új értelmezése. Az improvizáció felértékelődése — nemcsak a dzsezz-ben, vagy a pop-rock ágazatokban, de képzőművészetben, olykor irodalomban is szembeszökő jelenség. Mint ahogy ellenkultúrából a kultúrába integrálódott az a művészmagatartás is, mely magát a folyamatot tekinti a művészeti objektívációnak. Elfogadottá vált a neoavantgard reprezentatív műfaja a performance vagy a happening. Szükségszerűen társult az improvizativitáshoz az interdiszciplinaritás, a komplexitás is.

Mindezzel szoros összefüggésben értékelték fel az esztétikai cselekvés más, úgymond nem „produkcióközpontú” formái is. Hazánkban ilyen művészeti programok testetöltése volt a táncházmozgalom, a játszóházi tevékenység, és a „creativ drama” (majd később meghonosodott nevén, drámajáték, drámapedagógia is).

A felsorolásból is kitűnik, hogy itt egyszerre voltak hazai „kitermelésű” művészeti divatok, és volt, egy „feuilletturópai” import is (nem lebecsülendő adalék, hogy a „creativ drama” egyszerre származott közvetlenül Angliából, de legalább annyira cseh közvetítéssel is érkezett). Sinkó István szíves figyelemfelhívásából tudom, hogy Münchenben évek óta működik a PA (Pädagogische Aktion — pedagógiai kör), magam Párizsban figyelhettem meg a Pompidou Centrum animátorainak gyermekfoglalkozását: Kinek-kinek egy széket kellett „sajátjaként berendeznie”, vagy hullámpapírból megépítenie kunyhó-önmagát.

A felsorolásban észre kell venni azt is, hogy egyszerre voltak tradicionalista (populista) divatok, törekvések és egyszerre technicista (elitista) törekvések — gondoljunk az elektronikus művészeti akciók terjedésére. Hogy függetlenül megjelenési formájától, közös életelmény termékéről volt szó, arról igen szépen tanúskodott a neofolklorista nemzedék, a „nomád nemzedék” egykorú önvallóása 1977-ből.

Archaiikus minták

A kreatív kultúrhistóriai-művészeti-történelmi ismeretterjesztés hagyományainak ne lennének említésre méltó mélyebb rétegei? Dehogynem! Először is említsük az egykori híres kollégiumok iskoladrámáit. Azután például a jezsuita iskolák osztályainak felosztását, ahol a tanulók hosszú időre rómaiakká és punokká váltak. Vetélkedéseikben a két ókori nemzet harcát idézték. Az újkori „iskolai köztársaságok” őseinek, Martin Plata svájci intézményét (1761) tartja a neveléstörténet. Sajátos „kreatív projektnek” kell tekintenünk egyébként a néprajzi gyűjteményekből ismert alakoskodó játékokkal egybekötött népszokásokat is, ahol a házról házra járó gyerekek régés-régi események szereplőinek bőrébe bújtak a betlehemezés vagy a gergelyjárás idején (s játéuk egyszerre szolgálta a település mindennapi-ünnepnapit — is). Vagy csak egyszerűen katonásdit játszottak — hasonló funkciók rejtett kényszerének téve eleget —, mint Móra Ferenc Kuckó királyának pajtásai. A modern pedagógia kezdeményezései közül figyeljünk fel arra a tényre, hogy a János vitéz és a Toldi mindmáig — immár több mint egy évszázada! — szerepel a 10-11, illetve a 11-12 évesek tananyagában. A mindenkori tantervkészítők

szerint a gyerekek ebben az életkorban élnek meg igazán a tündérmese-világot és a lovagkört. Ebben a játékos azonosulásban látják az oktatási sikerek legfőbb forrását.

Hangsúlyosan kell szólnunk a 20-as, 30-as évek magyar reformiskoláinak törekvéseiről. Domokos László-né Új Iskolájában különös hangsúlyt helyeztek arra, hogy a tanulók tanulmányaik során beleéljék magukat a tananyagban szereplő irodalmi, történelmi hősök szerepébe. Ennek a pedagógiai áramlatnak sajátos folytatása volt Leveleki Eszter bánki gyermeküdülője. Pipeclandot többen is ismerik a mai olvasók közül. Pipeclandon volt olyan nyaralási ciklus — mondják a visszaemlékezők —, amikor minden évben „más társadalmi korban” éltek a nyaraló gyerekek. Nyárról nyárra, korról korra haladtak.

A kultúrhistóriai játékok hagyományai között tartjuk számon a magyar úttörőmozgalom koalíciós első korszakát. Ez a korszak egybeesett az 1848/49-es szabadságharc centenáriumával. Mint köztudott, ekkor — a centenáriumi emlékezés jegyében — alakultak ki a mozgalomnak legfontosabb jelképei, utalásai az egykori hősök példájának „újrajátszására”. (Ezt a tradíciót egyébként a mai világban leginkább a Rakó József vezette „Magyarország Felfedezői” nevet viselő alternatív gyerekmozgalom őrzi.) A módszertani kincstárban kell számon tartanunk a cserkészletben felhalmozott játéktadíciókat, alighanem elsősorban a regösökét. (Nem véletlen, hogy mögötte a tradicionalizmust és a reformpedagógiát szintetizálni képes Karácsony Sándort találjuk!)

Két évtized a szakirodalom tükrében, s ami e tükörből (ezideig) kimaradt

A hetvenes években a korábban elemzett okok egybefonódása nyomán e törekvések felerősödtek az iskolai oktatásban és a közművelődésben is. Előbbiekben Mezei Éváé volt az úttörőszerep, aki az „alkotó dramaturgia” külföldi tapasztalatait ültette át történelemtanítási módszerek közé a Bogáncs utcai iskolában. Kísérleteiről beszámolt annak idején a Valóság hasábjain. A tapasztalatok jelentős mozzanatait az Országos Oktatástechnikai Központ kölcsönözhető videokazettán is rögzítette Szimulációs játékok a történelemtanításban című továbbképzési anyagában. Ez idő tájt kezdődött a képzőművész Sinkó István és a gazdaságtörténész Rév István izgalmas kísérlete a budapesti Városmajor utcában. A kísérletben a gyerekek világteremtő „nagyjátéka” eleinte öntudatlanul ismételte-teremtette újra az emberi társadalomfejlődés első nagy lépéseit. Ez volt a Kaktusz-sziget, a gyerekek történelem-filozófiai modelljátéka. Az iparművész Szép Ilona pedig a környezetjátékok tervezését készítette el — egy Robinsonád-játékban — a technika tantárgy továbbfejlesztésére. A szentlőrinci kísérleti iskola szelleme és programja — a Gáspár László-nével összefonódott teória — sokat segített abban, hogy Gesztesy Zsuzsa tevékenysége a komplex projektek irányában kibontakozzék, virágba boruljon.

A Fővárosi Pedagógiai Intézetnél 1974-ben megjelent Szabadidőmodellek című Kereszty Zsuzsa által szerkesztett kötetben olvasható a szerkesztő Tűzvirág-törzs című játéka. Ez az adalék arra utal, hogy a napköziotthonos klubmozgalom is érdeklődéssel tájékozódott a kreatív játékok, projektek iránt. Tihanyi Katalinnak Gyermekszemmel az ókor világában, Pócze Gábornak Beteg a tenger elnevezésű játéka már a Budapesti Művelődési Központ Gyermekfoglalkozások Budapesten című kiadványában jelentek meg 1981-ben. A nyári napköziből izgalmas indiánkalandot formálni — nos, a (legújabbkori)

elsőség itt — tudomásunk szerint — a hódmezővásárhelyieké. *Mónus Ferencné* gyermekkönyvtáros dolgozott ki terjesztésre érdemes tervezetet. A tábor programja 1981-ben az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat Visszaelzések című kötetében jelent meg (az indiánosdi sikeres, publikus változatait játszották *Harmath István* fotóriporterrel a budapesti Martinovics-hegyen, Gödöllőn, Salgótarjánban éveken át). Az említett kötetben olvasható *Makai Éva* játéka, a Csupaszem, mely a városi, honismereti portyák egyik szép példája.

A múzeumpedagógiai akciók (*Granasztói Szilvia*, *Mészáros Emőke*, *Csók Márta* és mások foglalkozásai), továbbá a *Kamarás István*hoz és „homálybogyó” barátaival nevéhez fűződő olvasótáborok államalapítás-játékai mind itt említendők. A játszóházak mozgalma szerencsésen ötvözte a kézműves-népművelő mozgalom és a dramatikus játék legjobb törekvéseit. Ennek olvasható dokumentumai: *Békey Lászlóné* Művelődéstörténeti játszóház Nagykörösön; *Balogh Beatrix* Várjátékok; valamint a Népművelési Intézet Játéka sorozat kiadványai. Figyelemreméltó dokumentumok a kecskeméti Szórakoténusz kiadványai, nemkülönben újabban a Guzsalyas című folyóirat (kiadja a Budapesti Művelődési Központ). Ez utóbbi adta ki 1985-ben Játsszunk tábor címmel történelmi játékyűjteményét. A Múzsák Könyvkiadó sorozata, a Kaptár nélkülözhetetlen segítség a játszóházaknak — a magyar népművészettől az indiánosdiig.

A Tájak, Korok, Múzeumok mozgalma olyan különös ötvözte a kreatív kultúrhistoriai játéknak, hogy érdemes részletesebben szólni róla. A pecséteket gyűjtő, jelvénytípusok játéka olyan sikereket ért el, hogy szervezőinek a közösségeket mozgósító, bonyolultabb játékformákat kellett kitalálni. Így született a Vándorkönyv-játék. Ennek során felelevenedtek a céhes iparosok évszázados vándorlási hagyományai.

A kultúrhistoriai komplex játéktábor iskolát teremtett. A 76-tól 83-ig ívelő csillebérci sorozat után Zánkán honfoglalás-, és reneszánsz tábor volt, szolnoki pedagógusok rendszeresen reneszánsztábor szerveznek — most már az ország különböző részein, a TKM-táborai egy-egy újabb korszakot választanak minden esetben, 1991-ben, a Széchenyi-bicentenáriumi ünnepén eljutottak a XIX. századig. A módszer irodalma gyarapodik, a programok terjednek. A tábori körülmények között — mi tagadás, kedvező feltételkörnyezetben — elsajátított módszertani kultúra átszívárog a tanév mindennapjaiba.

Ha a mozgalmi vagy közösségi keretekben megvalósuló történelmi játékok fellendülésének forrásait keressük, akkor ezek között megtaláljuk Bogáti Péter két, az ötvenes évek végén megjelent ifjúsági regényét is. Két ifjúsági regény, érdekes vidám olvasmány — egyben valószínűleg módszertani enciklopédia! A könyvek: Az ágasvári csata és A Hóvirág másodkormányosa jelenti. Számunkra különösen az utóbbi regény a fontos. Arról van szó, hogy három diákcsoport az iskola névadójának, Vörösmartynak a nyomába ered, és végigutazza a Balatont. Voltaképpen több napig tartó óriási akadályversenyen vesznek részt. Különböző titkos feladatot kapnak, és titokzatos jelenésekkel — betyárokkal, remetével, végvári katonával találkozhatnak. Tőlük kapják a soron következő utasításokat. (Ez utóbbiak persze mind a játék beavatottjai, nevelők és színészek áruházában.)

Ezt a játékot kísérte meg újrátjátszani 1963-ban a 3362. sz. Petőfi Sándor úttörőcsapat szigligeti táborában. Az éjjeli riadó után betyárok „rabolták el” a gyere-

keket, majd mikor látták, hogy „csak diák urak”, jóvátételül „körbekísérték” őket a Balaton történelmi vidékein. Szinte ugyanebben az időben játszottak hasonló módon a 10. sz. József Attila regőcsapatban, a Központi Úttörőegyesület mozgalmi programjain. E játékok időtálló legjava nyomtatásban is megjelent (az Úttörőünnepély, a Játéksarok, az Ünnepigéző című kötetekben), javítani igyekeztünk az iskolai ünnepélyek módszertani kultúráját is. Az 1848-at idéző improvizatív-kreatív játékok korabeli megvalósítói közül idézzük fel a XII. kerületi Esze Tamás Otthont.

(Megjegyzem, hogy a játérendszer hasonló felfogását volt módomban megismerni és játszani 1986-ban a dániai Vordingborgban, az II. Európai Gyermekszínház Találkozó nemzetközi csapatával. Minden bizonnyal közös pedagógiai forrásvidékről van szó ezúttal is.)

Mint említettem, a csillebérci művészeti táborokban 1976-tól egészen bonyolult játékrendszerek, mondhatni, kísérleti kipróbálására is sor került. Tudomásom szerint, ez a megoldásegységes eredeti hozzájárulásnak tekinthető a módszertani kultúra e családjához. A táborozás egész ideje a tábor egész tere egy, a program szellemiségét idéző keretjáték alapjává válik, a játék szigorú dramaturgiája sodorja az eseményeket, a projekt közepontjában valamely objektum-objektíváció közös megteremtése áll. E cél — visszafelé — értelmet ad az apró, akár egyéni részlegeknek is.

Emlékeztet „akadályversenyt” rendeztek 1976-ban az I. országos népművészeti táborban (Az üveghegyen is túl címmel megjelent a hivatkozott Játéksarokban). A játékos vándorúton a csoport legfiatalabb tagjának, a „legkisebb fiúnak” vezetésével a gyerekeknek próbát kell tenni, hogy kiszabadíthassák a sárkány fogságába esett királylányt.

A csillebérci táborok legtöbbször a népművészet képviselői múltba kalandoztak, a Fiatalok Népművészeti Stúdiójának lelkes fiataljai, Sebőék, Vidákék, Landgráf Kataék, Zsurávszkyék mellett sikerült Jánosi Sándort is a szakvezetők között tudni. A résztvevő pedagógusok felkészítésében Andrásfalvy Bertalan is részt vett. A játék egyre bonyolultabbá vált, a táboridő „kerék egy esztenét” jelképezett, a tábor terei pedig a haza jeles tájegységeit. Az 1978-as népművészeti tábor „szerepjátékos akadályversenye” Németh Imrének Reguly Antaltól szóló regényét rekonstruálta. Az ősi szó nyomában címmel jelent meg a Játéksarokban. A játékban a gyerekek legjobban a medveüppen és a táltos jelenését kedvelték.

1979-ben játékaikban a jövő nagyvárosaiban és orbázisain jártak a táborozók. Képzletben megalkották egy XXI. századi állam alkotmányos rendjét. A kifejező eszközök, technikák közt megjelent a film is — Takács Vera irányította ezt az altábor, Szika Filmvárosát.

1983-ban pedig ókori attikai városállamokká alakultak a csillebérci altáborok, a táborozó úttörők pedig elképzelt nevű, társadalmi szerepű és foglalkozású görög polgárokká. A csillebérci művészeti táborok játékaiknak csaknem teljes gyűjteménye megjelent a Kalandozások múltban és jövőben, illetve a Korok, évszázadok, kalandok című kiadványokban (mindkettőt az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat adta ki), a görög tábor teljes anyagát *Váradi István és Trencsényi László* szerkesztésében a Tankönyvkiadó adta ki (Ókori görögök — mai gyerekek címen).

A népművészeti táborokról szóló gyűjtemény igen fontos, elméletileg is jelentős tanulmányt közölt. *Zelnik*

Józsefnek A cselekvés játékos lehetőségei című írása szélesebb összefüggésben mutatja ki a játék, az alkotás és a kultúra elsajátítás kapcsolatát. A népművészeti típusú projektek a tárgyi cselekvés, a kézműves tevékenység fontosságát igazolták, szinte kopernikuszi fordulatot hoztak a „kulturaközvetítésben” — egyébként, korántsem maradtak a „manuális tevékenység” korlátai között, a kultúra egészéhez nyitottak ablakot — gyerekek számára különösen kitártat!

A csillebérci kezdeményezéseket később az ún. Kazinczy-táborok és a szegedi Kincskereső-táborok is folytatták (utóbbiak tapasztalatait az Ünnepigéző című műsorfüzet és a Kincskereső táborvezető kézen című kiadvány rögzítette.)

A történeti helyzetjátékokat illető áttekintésünk nem lenne teljes, ha az ifjúsági irodalom olyan alkotásait nem említenénk, melyekben — a gondolat játékaként — napjaink hőse más korok világába is eljut. Az „Egy jenkí Arthur király udvarában” műfajt teremtett. Nap-

jaink magyar iskolásgyermekei leginkább Varga Katalin regényét, a Micsoda esztendő? ismerhetik. A történetbeli Fakanál űrs az ötödikes történelemanyagba foglalt kultúrákban kalandozik.

A történeti játékok gazdag gyűjteményét 1986-ban adta ki az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. A már említett csillebérci táborok anyagai mellett a kötetben volt újraolvasható Mezei Éva „korszaknyitó” tanulmánya, itt jelent meg először Sinkó István—Rév István Kaktusz-szigete is...

Ezen olykor szórványos, többnyire rossznyilvánosságú kezdeményezések mégiscsak utat törtek a mindennapi iskolákban is némi alternatívitásnak. A pedagógusszakma legjavát nyitottá tették a projekt-módszer és rokonai iránt. Az egykori táborvezetőket ma megtalálni „profi” alternatív mozgalmakban, legyen az Freinet-pedagógia, legyen saját élményű tanulás, legyen drámapedagógia...

MÓDSZEREK

Michel Fustier

A kreativitás gyakorlata — Könyvismertetés és szemelvények —

A KÖNYVRŐL

A szerző Párizsban jelentette meg művét 1976-ban. Könyvét az író csoportvezetőknek és csoportszervezőknek, valamint pszichológusoknak szánta. Akkor, amikor évekkel ezelőtt lefordítottuk ezt a könyvet, úgy véltük, hogy hasznosan forgathatják abenne rejlő gyakorlatokat drámapedagógusaink is, azok elsőként, akik nagyobb diákokkal és felnőttekkel foglalkoznak.

A kreativitást a szerző, ahogy bevezetőjében írja úgy tekinti, mint a személyiség kiteljesedését segítő szellemi tréninget, mentális gimnasztikát, mely által alkalmassá tehetjük magunkat arra, hogy hajlékonyan alkalmazzuk ismereteinket, hogy javítsunk kapcsolatainkon és képessé váljunk az eredetiségre. A kreativitás fejlesztésével tehát pedagógiai és mentálhigiéniai problémák megoldását segíthetjük elő.

Másfelől — írja a szerző — a kreativitás problémamegoldó tevékenység, olyan gyakorlatsor, amelynek segítségével a társadalom szociális, kulturális, gazdasági megújuló képességét is fejleszthetjük. E tekintetben a kreativitás az invenció megszerzésének metodikájához is kapcsolódik.

A kreativitás kibontakozásának több rendbeli gátjáról is beszél Fustier: ezek a ránk örökölt hagyományok, amelyeknek nem mindegyike jó; a hatalommá nőtt személyiségek; az intellektuális divatok, melyek a konformizmus nyomában fejtik ki agresszív befolyásoló tevékenységüket; a nevelés beidegződései, ennek nyomán a szokás hatalma; az Én-nek — személyiséglélektani okok alapján a változással való szembenállása; az ész mint a kreativitás akadálya.

A szerző nagy súlyt helyez az invencióra. A kreatív módszerekkel véli fejleszteni az invenciót, mégpedig az analóg módszerrel, az ellentétes módszerrel és a aleotórikus módszerrel.

Hogy ezek a képességek kialakuljanak, folyamatos tréningre van szükség. A tréningeket mindig csoportban

képzeli el. Véleménye szerint addig nem lehet elkezdni a kreatív gyakorlatokkal való foglalkozást, míg a csoporton belül létre nem jön az az állapot, amelyben a véletlenül összeverődött tagok már érzelmi biztonságban nem érzik magukat. Ismerni kell a másikat, illetve magunkat. Azonos „érzelmi mikroklimára” van szükség. Hogy ez bekövetkezzék, kommunikációs, interakciós gyakorlatokat ajánl. Ezek többé-kevésbé megegyeznek azokkal a pszichológiai alaposítottak gyakorlatokkal, melyeket a drámapedagógusok Magyarországon is alkalmaznak, s melyek a különféle játékkönyvekben olvashatóak is.

A továbbiak során kreatív gyakorlatokat közöl.

A világ megismerése. E címszó alá tartozó gyakorlatokkal az a célja, hogy fejlessze a realitás érzéket, főlhívja a figyelmet az oksági kapcsolatokra és azok következményeire. Tanuljunk meg kérdezni és újrakérdezni, a beidegződéseket legyőzni és új összefüggéseket keresni.

Az átalakítás képessége fejlesztésének érdekében külön fejezetet szentel az analógiás, ellentétes- és az aleotórikus módszereknek. Ezeken belül fontosnak tartja, hogy kialakuljon a kétségbevonás képessége, az adaptációs készség, gyors reagálás a váratlan helyzetekre, az absztrakciós képesség, hogy a különöstől eljussunk az általánosig.

Mi most a világ megismerése fejezetből közlünk néhány gyakorlatot. Ezek mind olyanok, amelyek jól illeszkednek személyiségfejlesztő koncepciónkba, s amelyek ismerős drámapedagógiai mozzanatok is tartalmaznak. Én magam az itt közölteket gyakorlatban kipróbáltam pedagógus tanfolyamon és középiskolás korú diákok körében.

A könyvet a tragikusan elhunyt Rácz Katalin fordította.

(Debreczeni)

GYAKORLATOK

1. A Mars-lakó

Emlékezzünk vissza azokra a kérdésekre, amelyeket gyermekként tettünk fel a csodálkozó és kétségbeesett felnőtteknek: miért nem négykézláb járunk? A fű miért zöld? Miért vannak fiúk és lányok? Miért kell mosakodni? Miért vannak háborúk? A papa miért eszik, hiszen már megnőtt?...

Ma már annyira hozzászoktunk az erőviszonyok uralta abszurd helyzetekhez, hogy képtelenek vagyunk föltenni az alapkérdéseket, amelyek fényében másként látnánk és tudomást vennénk relativitásukról.

Hogy megújítsuk szemhatárunkat, szükségünk van a távolságtartásra, arra, hogy idegenné váljunk és a gyermek, a perzsa vagy a Mars-lakó elfogulatlan és naiv tekintetével vizsgáljuk vállalatunkat, városunkat, termékünket. Mondják, hogy a holdról nézve földünk más dimenziókat kap, és a világűr mintegy a második tudat megjelenése. Legyünk csak egy kicsit is holdközponatúak!

Ez a célja az alábbi gyakorlatnak. Többféleképpen lehet csinálni: kollektíve tesszük fel a megadott jelenségre a miért kérdést és próbálunk válaszolni; kettes-hármas csoportokban valaki eljátssza a frissen érkezett Mars-lakót és magyarázatot kér a többiektől, miért olyanok a dolgok, amilyenek és hogyan tudnak beilleszkedni a földi létbe.

Járja körül kritikusan az alábbi tárgyakat:

ház, vonat, zongora, felmondólevél, családi étkezés, város, család nemzetközi pénzrendszer, energiakitermelés, társadalmi hierarchia, iskola, diplomák, kultúra, magánvállalkozás, a tisztviselők státusa, bank...

Tegyük fel a miért kérdést:

Induljunk ki egy adott szituációból, szokásos helyzetből. És kérdezzünk: miért? (Miért autón jár? Miért nézi a tévét? Miért családi körben étkezik? stb.). Ha az illető válaszolt, kérdezzünk rá a magyarázatra és így tovább. Igen gyorsan eljutunk az általában elhanyagolt alapigazságokig. Végigkérdezhetjük a csoport minden tagját egy miért-tel.

Észre fogjuk venni, hogy a magyarázatok nem teljese-
sek: minden kérdésre sok különböző válasz adható, amelyek mind egy újabb miért-et szülnek. Azt is észre fogjuk venni, hogy lesznek kongó válaszok, de menetközben rengeteg olyan probléma fog fölvetődni, amelyekre vissza lehet térni. Az a lényeg, hogy ne érjük be panel-válaszokkal.

2. Szuette gerendák

„Anélkül, hogy tudnánk róla, magatartásunkat meghatározzák azok a morális, mentális és biológiai szokások, amelyeket gyerekkorunkban vagy serdülőkorunkban sajátítottunk el vagy amelyeket a milió, a kultúra és a civilizáció örökölt ránk.” Ezeket a szokásokat a történelem formálta, hogy meghatározott társadalmi közegben a körülhatárolt szükségleteknek megfeleljenek. De a szükségletek fejlődtek vagy eltűntek, a szokások viszont maradtak, és ma már előfordul, hogy bénítják tevékenységünket: nincs lehetőségünk disztigválni, sem bátorságunk elszakadni tőlük.

Tessék néhány példa: XIV. Lajos és Napoleon centralizációja (amely maga után vonta a lakosság felelősségcsökkenését); étkezési szokásaink; munkarend; a nem-decimális mértékegységek, földmagántulajdon (ki-egyensúlyozott urbanizáció akadályai); vámhatárok; pénzrendszer; kötelező katonai szolgálat (zászlóaljakkal harcoló korszak öröksége).

Gyakorlat

Írjunk le olyan múltban keletkezett egyszerű vagy komplex helyzeteket, szokásokat, törvényeket, magatartásokat, amelyeknek megléte a jelenben vagy a közeljövőben károsnak látszik

szakmai területen
családi életben
politikában
iskolaügyben
gazdasági életben
vallás területén
erkölcsi téren
társadalmi vetületben
művészi vonatkozásban stb.

Ha ez a gyakorlat nehéznek tűnik, vigyenek bele valamilyen rendszert. Pl. vizsgálják meg minden területre vonatkozva, mi a helyzet a gyerekekkel, a felnőttekkel, a nőkkel, a férfiakkal, a serdülőkkel, az aggyastánokkal...

3. Az érzelmi motiváció tanulmányozása

A legtöbb esetben a tárgyak felhasználhatósága érdek bennünket. De ne felejtsük el, hogy a tárgyaknak érzelmi funkciójuk is van. A minket körülvevő világ telve van jelentéssel; mintegy selyemgubót képez körülöttünk, amelynek belsejében biztonságban vagyunk. Amikor gazdasági természetű döntést hozunk, az épp annyira érinti a felhasználhatóságot, mint a vele járó társadalmi és személyi vonatkozásokat. Autóunk, szemüvegünk, újságunk, lakásunk, nyakkendőnk, karóránk számunkra olyanok, mint a háziállatok, szeretjük jelenlétüket, másoknak viszont rólunk tanúskodnak vagy arról, amilyen-
né szeretnénk válni.

Bármik legyünk is, egyszerre vagyunk a pult két oldalán: termelőként besorolva valamilyen módon a társadalmi közegbe, még ha nincs is közvetlen kontaktusunk a fogyasztóval; és fogyasztóként, mert úgy tartjuk fenn magunkat, hogy megszerezzük mindazt, amit a társadalom lehetővé tesz. Akár egyik, akár másik esetben, alapvető kérdést elemzés alá vennünk.

A gyakorlatot közösen végezzük. A résztvevők járják körül lehetőleg az összes motivációját egy tárgy megvásárlásának vagy egy szolgáltatás igénybevételének.

Gyakorlat

Mi motiválja

egy újság, egy tranzistoros rádió, egy robogó, egy könyv, egy látszó, egy filmfelvevő, egy gépkocsi megvásárlását; a vakáció módjának, egy régi bútornak, egy külföldi útnak a kiválasztását stb.

4. Távolságtartás

Többnyire olyan szituációk rabjai vagyunk, amelyeket a legkonvencionálisabban érzünk át: a szomorú események levernek bennünket, a vidámak felderítenek, a drámaiak nagy hatással vannak ránk... és ez így normális. De kíséreljük meg, hogy kívül helyezkedünk a konvenciókon és próbáljuk meg, hogy ne legyen közünk azokhoz az érzésekhez, amelyeket a társadalmi hagyományok és neveltetésünk következtében éreznünk kellene. Szándékosan vállaljunk egy inadekvát hangnemet, „távolságtartást”. A humor mindig is lényeges jellemzője volt az alkotónak. Új szemmel kell néznünk a világot.

A következő gyakorlat a színész helyzetébe állít minket, amikor hirtelen félbeszakítva játékát elmagyarázza a közönségnek, az általa alakított figura miért emelte égznek a kezét és miért kezdett nevetni. Így jutunk el ahhoz, hogy egyre jobban uralkodjunk bénító érzelmeinken.