

Folyóiratszemle

*Nem az a kötelességem, hogy meggyőzzem,
csak az, hogy nemet mondjak.*

(J. Anouilh: Becket, IV. felv.)

Ha kívülállóként szántam volna rá magam, hogy elemzést írjak azokról a — hazai sajtóban az elmúlt évszázadon megjelent — cikkekről, tanulmányokról, melyek címlapunkban vagy szóhasználatukban a drámapedagógiát hordozzák, valószínűleg gúnyos vagy megbocsájtoan sajnálkozó mosollyal ültem volna le az írógép elé. A mi „nagy közös ügyünk” azonban sokkal fontosabb számomra annál, hogysem ezt megtehetném. Indulataim ezért sokkal inkább abból a félelemből fakadnak, hogy azok előtt szóljak, akik kívülről jöve olvashatják fejünk-re tévedéseinket.

A dramatikus tevékenységről író szerzők (hadd alkalmazzam ezt a kifejezést az érintett írások teljes körét átfogó értelemben) leggyakrabban az alábbi három hibába esnek: (a) nem definiálnak, illetve nem tisztázzák kategóriáikban fogalmazzák, ennél fogva gyakran összemossanak bizonyos fogalmakat, (b) szilárd belső rendszer hiányában innen-onnan ellesett, de valódi metodikává összeállni nem tudó elemekkel dolgoznak, vagy — ami ebben a tevékenységben talán a legveszedelmesebb — (c) munkájukat az összefoglalóan „hagyományos” didaktikaként értékelhető tanulás- és iskolaszervezés szolgálatába állítják.

Az alábbiakban, az egyes írások áttekintése során nem kívánok ezekre a tévedéstípusokra folyamatosan visszautalni: itt mindössze a tendenciákra szerettem volna felhívni a figyelmet.

Az első — és talán egy külső szemlélő számára is azonnal érzékelhető — probléma az öndefiníció, a tevékenység pedagógiai meghatározása körül jelentkezik. Nem csupán arra gondolok, hogy a terminológiai nehézségek következtében egyidejűleg több elnevezés is jelöl egyazon tevékenységformát, illetve ugyanaz a kifejezés számos eltérő megközelítésmódot is takar. Alapvető problémának azt érzem, hogy — és ez különösen a legszélesebb körben elterjedt „drámapedagógia” terminusra igaz — az elnevezés és az azt követő kifejtés, definíció egyszerűen más pedagógiai szintet céloz meg és vállal fel.

A sort az a dokumentum nyitja, melynek talán mind közül a legnagyobb elvi jelentőséget kell tulajdonítanunk: a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapítólevele így fogalmaz*:

Angolszász nyelvterületen „creative drama”, nálunk alkotó dramaturgia, drámapedagógia, dramatikus nevelés elnevezésekkel illetett *módszeregyüttes* (...) A drámapedagógia a reformpedagógiák egyike... 1

Hasonló szintezési problémák jelentkeznek a következő szövegekben is:

A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek (...) eszköze a drámajáték. 2

A drámapedagógia olyan személyiségre figyelő (reform) pedagógiai metodika ... A drámapedagógia a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyike. 3

Anélkül, hogy hosszas és felesleges elemzésekbe bonyolódnék, úgy érzem, azt mindenképpen kijelenthetem, hogy a pedagógia és a módszer semmiképpen sem tekint-

hetők neveléstudományi és szerkezeti szempontból azonosnak, minthogy a módszer egy adott pedagógia célrendszerében meghatározott didaktikai cél elérését biztosító eljárás. Amennyiben tehát pedagógiaként határozzuk meg mindazt, melynek részesei és létrehozói vagyunk, szükséges, hogy így is gondolkodjunk felőle. Ez nem pusztán önmön erőnk kifelé való bizonyítását segítené, de nagyban hozzájárulna ahhoz is, hogy munkánkat céltudatosan, egy meghatározott gyermek- és kultúrképzés mentén, saját tevékenységünk és szerepünk folyamatos újragondolása mellett (azaz egy pedagógiához méltó módon) tudjuk tervezni és alakítani.

A másik lehetőség persze az, hogy továbbra is módszer-szinten gondolkodunk, munkánk keretként pedig elfogadjuk azt a közeget (iskolát, filozófiát, oktatásszerkezetet stb.), melyben éppen működünk. Ebben az esetben azonban *mi* hiába mondjuk magunkat rokonának a „Zsolnai, Waldorf, Freinet nevével jelzett elképzeléseknek is”, ezt mások, legkivált ezen idézett rendszerek képviselői soha nem fogják így gondolni.

Mindannyian tisztában vagyunk azzal, hogy a dramatikus tevékenység iskolai (tágabban: oktatási-nevelési) alkalmazása egyidejűleg kettős — művészi/esztétikai és pedagógiai — célnak kíván eleget tenni, és mint ilyen, természetét és formanyelvét tekintve a színszerű művészeti ágakkal és az azok átadását célzó oktatási folyamatokkal áll szoros kapcsolatban. Tudjuk továbbá, hogy a dramatikus tevékenység hazai története (a nyugati társadalmakban megjelenő és hasonló elgondolásokat hirdető megközelítésmódokhoz hasonlóan) kezdetben szinte elválaszthatatlanul összefonódott a színjátéssal, elsősorban a gyermekszínjátéssal fejlődésével. Ez a hagyomány (valamint az a tény, hogy a korábbi évtizedekben nemigen nyílt lehetőség az oktatási-nevelési folyamat való megújítására, ezért az ilyen törekvésekkel fellépőknek „kerülőutakat” kellett választaniok) azt eredményezte, hogy a pedagógiai hatásrendszer egészének újragondolása helyett egy olyan metódus vert gyökeret, mely elemeit javarészt a színészképzés különféle iskoláinak felhalmozott ismeretanyagából, kifejezéseit pedig a nyugati szabadelvű pedagógiák szóhasználatából merítette. E megközelítésmód alaptétele, hogy a gyermek fejlesztését egy olyan tervszerű és a tanár által irányított folyamatban kell megvalósítani, melynek kezdőpontján az érzékelést-észlelést fejlesztő gyakorlatok állnak, melyek mozgásos és koncentrációs „játékok” formájában jelennek meg, és melyeket az improvizációs játékok (illetve a belőlük létrejövő, egy külső közönség nézőpontjából is értékelhető színjátékos etüdök) teljesítenek ki. Ez a gondolatmenet jól nyomonkövethető az alábbi idézetben:

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. (...) Örömet és biztonságot jelenthet egy meghatározott pontos mozdulat visszaadása, ismételtetése vagy épp felismerése. (...) Az utánzással bemutatott cselekvések, tárgyak, állatok stb. felismerése után hamarosan sor kerülhet cselekvéssorok bemutatására, rövid történetek eljátszására. 4

Az általuk végzett tevékenységet drámapedagógia-ként definiálók közül többen kísérelték meg tisztázni az elnevezés etimológiai gyökereit, a tevékenység dramatisztikus jellegét. Gondolatmenetükben megkísérelték feloldani bizonyos, a hagyományos színjátékos alapozású szemléletmódhoz kötődő ellentmondásokat, illetve megpróbálták enyhíteni a dramatisztikus tevékenység és a „katedra-centrikus” (az oktatás „komoly” voltát hangsúlyozó) megközelítésmód közti ellentétet. Ez azonban — éppen az említett színszerű szemlélet dominanciája és az ettől való elszakadás nehézsége következtében — ritkán vezetett valódi értékkel bíró meghatározásokra. Példaként nézzük az alábbi (a maga nemében korántsem egyedül) idézetet:

A „dráma” szó a görög „tenni”, „cselekedni” igéből származik, tehát nem színházelméleti fogalom. Így a drámapedagógia sem egyszerűen színházpedagógia hiszen a tevékenységünk nem szükségszerűen produktív. (sic!) De nem is játékpedagógia, mert alapvetően a dramatisztikus motívumok vezérlik. A dramatisztikus folyamat kifejezési formája a megjelenítés és az utánzás, eszköze pedig az emberi és zenei hang, nyelv, test, tér és idő. De igazából azért nem a játékjellege dominál, mert tartószervezete a szervezett emberi cselekvés (esetünkben a pedagógiai folyamat). 5

Az utóbbi időben napvilágot látott írások között talólván egyedül Móra János alábbi meghatározását tekintem a szó valódi értelmében definíciónak (amivel ugyanakkor nem állítom, hogy mindenben egyet is értenék vele):

Drámajátéknak nevezek minden olyan képlékeny játékos emberi tevékenységet, amely a „mintha”-szituációban valósul meg, ill. azokat is, amik célzottan ennek befogadására, megélésére és az ebben való megnyilvánulásra készítenek fel. Drámapedagógián pedig a drámajátékok rendszeres, céltudatos és tervszerű alkalmazását értem, oly módon adaptálva, hogy az a játékos életkorának, intellektusának, személyiségjegyeinek, ill. a csoportjátékoságoknak megfelelően. 6

Móra tehát „mintha”-szituációkról beszél, a továbbiakban ugyanakkor (más szerzőkhöz képest talán még sarkítottabban) egy olyan megközelítésmódról számol be, melyben a folyamatot tulajdonképpen a rendező/tanár és a színjátékos/tanuló színházi típusú együttléte szervezi, és melynek tárgyi-térbeli keretei is ezt célozzák erősíteni. ** Móra írása emellett számomra gyógypedagógusként is problémás, hiszen egy vállaltan más jellegű pedagógiai megközelítésmódot a szerkezetében és tartalmában egyaránt konzervatív „kiszegítő iskola” és az itt még mindig érvényben lévő 1978-as tanterv céljainak szolgálatába állít, elfogadva annak deficitorientált szóhasználatát és szegregációpárti gondolatmenetét. (Erről itt most bővebben nem kívánok beszélni, ugyanakkor fontosnak tartanám, hogy az innovációra hajló — esetleg éppen drámával foglalkozó — gyógypedagógusok között (is) egy folyamatos párbeszéd jöjjön létre. +)

Az egyes cikkekben további értelmezési gondot jelent, amikor valós megfigyelés vagy tevékenység-lemzés helyett megalapozatlan (de legalábbis kifejtetlen), nehezen értelmezhető kijelentésekkel találjuk szemben magunkat. Nézzük például az alábbiakat:

Ha a gyerekek a drámaórákon sikerélményhez jutottak, nem vágja majd földhöz őket a többi óra valamelyikén szerzett kudarc, s kevesebben is fogják kudarcuként megélni ezeket az eseményeket. 7

A drámapedagógia nem egy hosszabb-rövidebb foglalkozás, nem is egy sikeres feladat-játék. Lassan felépíthető és csiszolható varázslat. 8

A történet ezután szerződéskötéssel zárul, amit a gyerekek a vérszerződés analógiájára el is játszanak (...) Az új fiú ettől kezdve... Tagja a közösségnek. Az osztály befogadta. 9

...a program nem tűri a tervezés direkt formáját. 10

Alkalmasként a tagolás észrevételére a „kis drámák”, szituációs gyakorlatok, melyekben figyelnie kell beszélő társára, meg kell állnia, várnia — hiszen választ ad, kérdez. 11

Még egyszer hangsúlyozom: a fenti és az ezekhez hasonló kijelentések többségével elsősorban kifejtetlenségük, nem tartalmuk tekintetében van gondom. Fontosnak vélem ugyanis, hogy a pedagógusok (különösen a „más és másképp” kívánók) valóban megalapozott, elméletileg és módszertanilag egyaránt kidolgozott programmal vezessék munkájukat. Lényegesnek gondolom emellett azt is, hogy közös gondolatmenetünkbe azokat az ismereteket, elméleti vázokat is beemeljük, melyek a korábbi időszakban (mindannyiunk által ismert politikai-oktatásszervezeti okokból, illetve nem egy esetben talán egyszerű tunyaságból) javarészt kívül estek pedagógiai látókörünkön. Az elmúlt évben megjelent írások szerzői közül örvendetesen sokan vállalták vagy legalábbis jelezték a más irányzatokkal (elsősorban a drámatanítás angolszász gyökereivel és az abból eredő elgondolásokkal) való rokonszenvedést, illetve azt, ha forrásként ezekhez nyúlunk vissza. Ismertetések azonban sajnos nem egy esetben túlzottan sürítették, ez pedig gyakran az idézett szerző gondolatmenetének szándéktalan csonkítását, leegyszerűsítését eredményezte. Ilyenné sikeredett az egyes iskolák ismertetése például Kristóf Péternél 12, különösen a Brian Wayre vonatkozó rész. Ugyanezen írásnak — melynek a drámatanítás jelen helyzetére vonatkozó sorai igen elgondolkodtatóak — fájó fogyatéka a számtalan meg sem említett megközelítésmód hiánya. Hasonló problémát, a leegyszerűsítés veszélyét rejtik magukban az alábbi kijelentések is:

Dorothy Heatchote (sic!) eleve megajándékozta a gyermekcsoportot azzal a feltételezéssel, hogy ők valamilyen szakértők. 13

Peter Slade koncepciója az előbb említettek ellenében jött létre, s a különbség addig fajult, hogy már-már cselekvésellenes lett: „a cselekmény nem bemutatásra való”. 14

Összefoglalva a fentieket azt kell mondanom, hogy az elmúlt év pedagógiai szakajtójában megjelent írások olvasásán két meghatározó tendencia bontakozott ki a szemem előtt:

a/ a pedagógiai terminológia pontos alkalmazásának igénye a szerzők nagy hányadánál szinte alig érzékelhető,

b/ nevelésfilozófiai oldalról vizsgálva az írásokat azt láthatjuk, hogy a szerzők közül igen kevesen voltak képesek szakítani a hagyományos iskolaszervezet meghatározottságával és az „én tanítok, ő tanul” szemléletmóddal.

Amennyiben ezek a megállapítások igazak, úgy sem a pedagógiai és oktatásirányítási elittel való párbeszéd nem lesz könnyű az elkövetkezendőkben (mint ahogy eddig sem tudtunk a magunk számára megfelelőnek mondható (el)ismertséget kivívni), sem az a folyamat, melynek eredményeképpen valóban demokratikus, a gyermek-

et/tanulót partnernek tekintő (és az adott helyzetben döntéseiket professzionális tudások mentén hozó) pedagógusok kerülnek ki az iskolákba.

Hiszen, hogy egy magát reformpedagógiának látni kívánó mozgalom kizárólag felkészült, elméletileg és gyakorlati szempontból is igényes, kritikus és önkritikus, tudatos tervezésre és spontán megoldásokra egyaránt képes pedagógusokból szerveződött csapatként „rúghat labdába” a hazai közoktatás jelenkori és jövőbeni foci-pályáján.

Addig ugyanis, míg nem rendelkezünk egy ilyen módon koherens (és valós) képpel saját tevékenységünkről, nem kívánhatjuk, hogy realisan létező alternatívaként Jegyzetek:

- 1 — a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapítólevele, 1. old. (kiemelés tőlem — Sz. E.)
- 2 — Marunák Ferenc: Mi is az a drámapedagógia? In: Drámapedagógiai Magazin 1991/1., 4. old.
- 3 — Debreczeni Tibor: Pedagógiai módszer a drámapedagógia In: Drámapedagógiai Magazin 1992/3., 3. old.
- 4 — Gabnai Katalin: A rögtönzött játéktól az életjáték küszöbéig. In: Drámapedagógiai Magazin 1991/1., 8. old.
- 5 — Varga Krisztina: Egy lehetséges válasz: a drámapedagógia. In: Vízjelek. Szombathely, Németh László Szakkolégium. 1991., (szerk.: Fűzfa Balázs), 187. old.
- 6 — Móka János: Drámapedagógia mint személyiségformáló eszköz az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek körében. In: Fejlesztő Pedagógia 1992/3-4., 68. old., illetve (kis változtatással) Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében. In: Iskolakultúra, 1992/11-12., 88. old.
- 7 — Csikós Tóth Judit: Miért van szükség a drámapedagógiára? In: Tanító, 1992. december, 19. old.
- 8 — Varga Krisztina, i. m., 188. old.

* — Az alapítólevél természetesen nem ideai keltezésű, idézésével mindössze a probléma messzire nyúlóvoltára szeretnék utalni.

** — ld. i. m. VI. szakasz

+ — Nem tartalmilag fontos, ugyanakkor megítélésünket tekintve talán felesleges támadási felületet adó hiba az, ha valaki — különösen drámatanárként — figyelmetlen egy idézet helymeghatározását illetően. Móka János cikke mottóját Samuel Becket (sic!) szövegeként jegyzi, holott az Jean Anouilh Becket részlete, csakúgy, mint az általam választott idézet. A dolog, mondom, nem fontos. Tévedünk, hibázunk. A lényeg, hogy mások erre figyelmeztetni tudjanak minket. (A Móka által választott szöveget egyébként — ismét csak gyógypedagógusként — könnyen félreérthetőnek, az érintett gyerekcsoportra vonatkozótathatónak érzem, és mint ilyet, szerencsétlen választásnak tartom.)

”Mitisir a hogysihják?”

Az Országos Közoktatási Intézet — az ország több pedagógiai kutatási-fejlesztési műhelyeinek (bévül is jóltalolt) egyike, tagadhatatlanul jelentős egyike két szakfolyóiratot jegyez. Az Új Pedagógiai Szemlének társ-lapgazdája. E folyóirat 42. évfolyamát jegyzi, hosszú évek óta a Magyar Pedagógiai Társasággal (a magyarországi pedagógus szakmai szervezetek egyik legpatinásabb, legnépesebb egyikével). Az „új” kiegészítő jelző három évfolyam óta szerepel a lapon. Ez persze nem azt jelenti, hogy korábbi évfolyamaiban is ne lett volna meghatározó elem a pedagógia névumainak bemutatása, de tagadhatatlanul az 1991. év fordulói nyomán a szerkesztők e jelzővel tették világossá viszonyukat a szakma kontinuitásához és diszkontinuitásához egyaránt. Az Új Pedagógiai Szemle tagadhatatlanul a szakma „reguláris hadserege”. Bár Schüttler Tamás főszerkesztő igen komoly erőfeszítéseket tett és tesz azért, hogy egy szakfolyóirathoz képest olvasható és műfa jilag gazdag legyen a havi folyóirat, új rovatokat indított. Méltán arattak közfigyelmet — már a rendszerváltás előtt is — alternatívákat bemutató, faggató interjúit. (Ha az interjúknál tartunk,

tartsanak minket számon (akár mint pedagógiát, akár mint megközelítésmódot). Attól pedig, hogy önmagukat módszer-szinten jelentkezőként definiáljuk, mindenkit óvni — részben „politikai” okokból, részben, mert nem igaz!

Záró gondolatként még annyit: az elmúlt néhány hónap során — talán éppen a fentiek következményeképpen — nem egy olyan írás jelent meg a szakajjtóban, melyeket a gondolatmenet hasonlósága miatt akár „regisztrált” drámatanárok is írhattak volna, ezzel szemben a tanulmányok szövegében még a dráma mint kifejezés sem jelenik meg. 15, 16

- 9 — Pintér Margit: „A drámaóra olyan, mint az ünnep”. In: Iskolakultúra, 1992/19., 27. old. (kiemelés tőlem — Sz. E.)
- 10 — u. o.
- 11 — Jáki Csabáné: Gondolatmorzsák — drámapedagógiai ügyben. In: Tanító, 1992. június, 15. old.
- 12 — Kristóf Péter: Dráma? Pedagógia? In: Fejlesztő Pedagógia, 1992/3-4., 64-66. old.
- 13 — Tornyai Magda: A drámapedagógia egyik lehetséges formája. In: Új Pedagógiai Szemle, 1992/9., 95. old.
- 14 — Móka János: i. m. (In: Iskolakultúra), 87. old. (kiemelés tőlem — Sz. E.)
- 15 — Kojanitz László: Történeti szerepjátékok és a problémamegoldó gondolkodás. In: Iskolakultúra, 1992/4., 42-46. old.
- 16 — Miltényi Miklós: Játékos módszerek a történelemtanításban. In: Iskolakultúra, 1992/4., 47-53. old.

akkor legfrissebb élményemre hívnám fel az olvasók figyelmét, elébe vágva a módszeres ismertetésnek, az ideai márciusi számtól megkezdődött „nagy idők tanójának”, Majzik Lászlóné életinterjú-sorozata.)

Dehát tagadhatatlan, hogy az Új Pedagógiai Szemle közleményeinek többsége elsősorban teoretikus, átfogó jellegű írás. Az oktatási rendszernek elhúzódo, csapdák-ka is szembekerülő átalakítása a futó évfolyamokban megnövelte az oktatási nagyrendszer összefüggéseit taglaló írásokat, a politológiai megközelítésűeket, a törvényhozás, a tantervezés, az oktatásirányítás, állam, önkormányzat, pedagógusok viszonyát tárgyaló tanulmányok, vitairások számát. Az elmélet, az átfogó elmélet felé billenti az arányt az a tény is, hogy az Új Pedagógiai Szemle komoly részt vállalt a VII. Nevelésügyi Kongresszus előkészületeiben, a lap folyamatosan közli a Marx György vezette tudományos-szakmai bizottság által ajánlott kongresszusi vitaindító írásokat.

A fenti körből a drámapedagógust közvetlenül érdekelhetik azok az írások, melyek a diákélet valóságáról szólnak szociálpszichológiai nézőpontból. Az 1992. 10.