

de minden mást csak akkor, ha megszavazzátok a támogatást, ha díjaztok bennünket.” („Mert egyébként nem áll módunkban – hisz nincs miből.” – és tegyük hozzá, ez valóban erős érv.) Ezzel szemben a Gyermekek- és Ifjúsági Színházi Szemle csak a kész produkciókkal történő pályázást tette lehetővé: a nevezéssel együtt be kellett küldeni a produkcióról készült videofelvételt. Ez, úgy tűnik, annyira erős szűrő volt, hogy alig érkezett olyan felvétel, amin feldolgozó programot is láthattunk volna – hiába jelezte a szemle kiírása, hogy preferálja az ilyen tevékenységet.

- (Az utolsó ponttal nem azt akarjuk mondani, hogy nincs értelme projektek támogatásának, dehogyan nincs: a jelenlegi szemle mezőnyében több olyan előadás is szerepelt, ami a létrejöttét köszönheti a Tantermi Színházi Szemlének: ott, két évvel korábban, projekt formájában pályáztak velük alkotók. Csak arra szeretnénk utalni, hogy a projekttel jelentkező társulatok nagy száma félreértésekre adhat okot: léteznek, működnek tekinthetjük őket, miközben esetleg nincs is ilyen irányú működésük, csak letettek egy szándéknyilatkozatot az asztalra. Kissé „profán” megközelítéssel: az életben maradás, a túlélés érdekében azt mondják a társulatok, hogy ha most éppen erre adnak pénzt, akkor ide soroljuk magunkat... Máskor máshová.)

(folytatjuk)

...hol, milyen formában és milyen gyakorisággal közzétéve kételyeket és eredményeket, újabb kérdéseket és válaszokat, az bizonytalan...

Dráma-retró

Iskolakultúra, 2003. 11. szám

Köszönjük az Iskolakultúrának, hogy lehetővé tette a tíz évvel ezelőtti szakmai vitát indító írások utánközlését. A vita folytatásában a témához hozzászólt még Püspöki Péter (*Két történet; Iskolakultúra, 2004/2.*) és Balogh Tibor (*Melyik labdán pattog a térfél?; 2004/10.*).

Sz. Pallai Ágnes

Mégiscsak színház?!

Az angol drámapedagógia történetéből

A drámapedagógia művészetpedagógia, mely a színházművészet kifejezőeszközeinek használatával ér el komplex nevelési célokat. A drámafoglalkozások résztvevői szimbolikus játékos cselekvések során, elképzelt, „mintha” helyzetekben jelenítenek meg kitalált szereplőket, szerepeket, azért, hogy a játékból tanulni lehessen. A fikció, a megjelenítés és a szerepvállalás – egyszóval a színjátszás – a dráma tét nélküliségével, játékoságával együtt meghatározó jegyei a drámapedagógiának.

A színjátszás nevelő hatásának gondolata nem mai keletű, a dramatikus nevelés történetét Richard Courtney (1968) alapvető munkájában egészen a „régie görögökig” vezeti vissza. Az elmúlt évszázadokban a magyar neveléstörténetben is nyomon követhető az iskolai színjátszás és az „iskoladráma” hagyománya, melyben „a reprodukív tanulás” elve alapján a drámairodalom klasszikusainak betanulása, színpadra állítása és közönség előtti bemutatása kapott pedagógiai szerepet.

Az évszázados hagyomány ellenére a drámapedagógia „új” tantárgy az iskolai tananyag-

ban, és „fiatal” tudományterület, mely máig tartó küzdelmet folytat az elfogadtatásért és keresi helyét a hagyományos tudományok rendszerében. A mai értelemben vett pedagógiai célú dráma gondolata Angliából származik, az 1950-es évektől kezdve jelenik meg az angliai iskolai oktatásban. Jelölésére az angol nyelvű szakirodalomban sokféle kifejezést találunk (Drama in Education, DIE, educational drama, drama education, classroom drama, informal drama, developmental drama, curriculum drama, creative dramatics, creative drama, role drama, improvisation vagy process drama), attól függően, hogy a drámát alkalmazó pedagógus konkrétan milyen nevelési célokat tűz ki, és pontosan milyen tevékenységeket állít a foglalkozások középpontjába. A drámapedagógia gyakorlati szakemberei és teoretikusai szakítottak a tradicionális, „színházi” szemlélettel, és drámán nem az irodalom harmadik műnemét, a dialógus-fomában megírt, színpadra szánt irodalmi mű szövegét értik, hanem – a szó eredeti jelentéséből kiindulva – magát a szimbolikus játékos cselekvést, melynek gyökere-

it nem a színművészetben, hanem a kisgyermek-kori spontán dramatikus játékokban keresik. A pedagógiai célú drámában a játékosok nem tanulnak meg és nem adnak elő előre megírt, irodalmi szövegeket. Nem készül színdarab, sem színházi előadás, a játék szövegét a résztvevők alakítják ki szóbeli rögtönzéssel, és az improvizált drámajátéknak nincs közönség előtti bemutatója. A drámajátékban a résztvevők kreatív közreműködésével megszülető élmény spontán és megismételhetetlen, és nem a mérhető művészi produktum, hanem maga a dráma folyamata a végső cél. Ellentétben a színházi szemlélet képviselőivel, akik a színpadi kifejezőkészség fejlesztésére, a művészi technikák és a színházművészetrel kapcsolatos ismeretanyag elsajátítására helyezik a hangsúlyt, a drámapedagógiai szemlélet képviselői a személyes és szociális készségek fejlesztését és a bármilyen téma vagy tantárgy „drámával tanulását” tartják elsődlegesnek.

A tanár drámai dialógust indít, és ezzel a technikával hatásos, erős drámai helyzetet teremt, melybe a drámai feszültség és a meglepetés tudatos alkalmazása segítségével bevonja az egész csoportot, „szerephe lépteti” a tanulókat. A tanulók, belépve az elképzelt világba – és a rájuk osztott szerepekbe –, a tanár által játszott szerephez viszonyulnak, a szereplőnek válaszolnak. Heathcote minden drámát úgy szerkeszt meg és – szerepben maradva a játékon belülről – úgy irányítja a játék menetét, hogy a gyerekek figyelmét már a dráma folyamatában egy vizsgálható kérdésre összpontosítsa.

A drámapedagógia rövid (alig ötven évre visszatekintő) történetében az uralkodó (érvényes?) szemlélet sokszor változott – és változik ma is. Módosulnak a módszerek és a technikák is, és a változó módszertan visszahat az elméletre. Az alábbiakban abból a szempontból tekintem át néhány kiemelkedő jelentőségű angol drámapedagógus munkásságát, hogy milyenek látják a drámapedagógia és a színházművészet viszonyát, valamint – ezzel szoros összefüggésben – hogyan alakult a drámapedagógus szerepének és feladatainak megítélése az elmúlt ötven évben Angliában.

Peter Slade – Felszabadított kreativitás

A drámapedagógia kialakulása és elterjedése Peter Slade nevéhez fűződik, aki a *Child Drama* [Gyermek Dráma] címmel 1954-ben megjelent könyvében leírja saját iskolai gyakorlatát és az új módszereket alátámasztó pedagógiai nézeteit. Slade, bár színészként kezdte pályafutását, és az

1940-es években kísérletező, a gyermek-közönség bevonására épülő színházi előadásokban is szerepelt, tanári munkájában teljes mértékben háttérbe fordított a színháznak. Szakított az irodalmi szöveg központú drámaszemlélettel és az Angliában közkeletű iskolai színjátszás hagyományaival, mert úgy gondolta, hogy semmi pedagógiai haszna nincs, sőt kifejezetten káros, ha a gyerekek betanulnak például egy Shakespeare-darabot, és közönség előtt előadják.

Slade alapelve, hogy a gyermek minden dramatikus tevékenysége, így az iskolában játszott dráma is, a korai kisgyermekkor dramatikus játékaiból ered, és mint ilyen, önmagában, minden külső felnőtt beavatkozás nélkül, művészi alkotásként értelmezhető. Slade szerint a kreativitás, a művészi alkotóerő minden egyénnek veleszületett tulajdonsága, és teljesen kialakult formában megtalálható minden egyes gyermek személyiségében.

Mivel az iskolai légkör elnyomja a gyermeki kreativitást, a pedagógus legfontosabb feladata, hogy fedezze fel és a lehető legminimálisabb tanári beavatkozással segítse a gyermeket, hogy megmutathassa művészi alkotóerejét.

Slade munkásságában kulcsfogalom a spontaneitás, a kötetlen önkifejezés, valamint a beszéd és a mozgás szabad áradása.

Brian Way – Személyes készségek fejlesztése

Brian Way 1967-ben jelentette meg pedagógiai nézeteit és drámagyakorlatait összefoglaló könyvét *Development Through Drama* [Fejlesztés drámával] címmel. A részletesen ismertetett gyakorlatok sok rokon vonást mutatnak Slade munkásságával, különösen a zene és a tanár által mesélt történetek használata hasonló a két nagyhatású drámapedagógusnál.

Way is színészként kezdte pályáját, és a színházban csalódva ő sem az iskolai színjátszás hagyományában, hanem a gyermeki játék pszichológiájában látta a dramatikus nevelés gyökereit. Way tehát elméleti szempontból is folytatta és továbbfejlesztette, amit Slade elkezdett, de másként határozta meg a célokat, melyeket a dráma segítségével el akart érni. Egyetértett Slade-del abban, hogy „minden ember alapvetően kreatív”, de úgy gondolta, hogy a kreativitás szintje, amit „a készenlét és a tapasztalat személyes szintjének” nevezett, minden egyénnél különböző. A gyermek személyisége nincs „készen”, kreativitása „primitív” szinten áll, fejleszteni kell, hogy kiteljesedjék. Éppen azért, hogy az egyén elérje a teljes személyiség állapotát, szükség van bizonyos személyes tulajdonságok, készségek – a figyelem, az érzéke-

lés, a képzelet, a fizikum (a mozgás), a beszéd, az érzelmek és a gondolkodás – fejlesztésére. Way szerint a művészi készségek és az alkotóerő fejlesztésére nem azért van szükség, hogy a gyermek kifejezzen valamit (amint azt Slade vallja), hanem hogy egyénisége egyre teljesebb legyen. Míg Slade a lehető legkevesebb „beavatkozást” kéri a drámapedagógustól, Way szerint a tanár tartsa kézben a drámafoglalkozás minden mozzanatát. Legyen tisztában azzal, hogy melyik gyakorlat milyen célt szolgál, tervezze meg és lépésről lépésre irányítsa a foglalkozások menetét, valamint vállaljon felelősséget minden egyes gyermek személyiségének fejlődéséért.

Dorothy Heathcote - Tanulás az átélt élmény segítségével

Dorothy Heathcote nagy hatású foglalkozásaival az 1970-es évek közepétől kezdve gyökeresen megújította az angol drámapedagógiát. Más célok elérésére helyezte a hangsúlyt, mint elődei, és a célok eléréséhez új módszereket talált ki. Érdekességként érdemes megemlíteni, hogy ő is színiiskolát végzett, és később több angliai egyetemen drámapedagógusok nemzedékei próbálták és próbálják ma is megtanulni tőle a drámatanítás fortélyait. Az átélt drámai élmény tudatosítását tartja a tanulás leghatékonyabb formájának, és ezt a célt a tanár szerepbe lépésének módszerével kívánja elérni. Teljes (akár több foglalkozáson keresztül tartó), összefüggő drámai történetet játszat el a csoporttal, úgy, hogy már a találkozás első pillanatában a drámában játszott szerepéből szólítja meg a gyerekeket. A tanár drámai dialógust indít, és ezzel a technikával hatásos, erős drámai helyzetet teremt, melybe a drámai feszültség és a meglepetés tudatos alkalmazása segítségével bevonja az egész csoportot, „szerepbe lépteti” a tanulókat. A tanulók, belépve az elképzelt világba – és a rájuk osztott szerepekbe –, a tanár által játszott szerephez viszonyulnak, a szereplőnek válaszolnak.

Heathcote minden drámát úgy szerkeszt meg és – szerepben maradván a játékon belülről – úgy irányítja a játék menetét, hogy a gyerekek figyelmét már a dráma folyamatában egy vizsgálódó kérdésre összpontosítsa. A játékot követő megbeszélés során, a tanár irányításával, közösen dolgozzák fel az átélt élményt, és tudatosítják a tapasztalatokat. Heathcote a drámát „a változás folyamatának” tekinti, és azt mondja, hogy az eljátszott akció, vagyis maga az átélt élmény csak kiindulópont, valójában az élmény feldolgozásából, a tanulságok megfogalmazásából és általánosításából lehet tanulni.

Heathcote módszere radikálisan megváltoztatja a hagyományos tanár-diák viszonyt. A ta-

nár, aki szerepbe lép és együtt játszik diákjaival, bár részletesen kidolgozott terv szerint építi-építteti a drámát az előre kitűzött cél elérése érdekében, mégsem tudja előre az eredményt vagy az egyetlen jó megoldást. Nemcsak azt nem tudja, hogy „mi lesz a dráma vége”, hanem azt sem tervezheti meg egészen pontosan, hogy hogyan jutnak oda. A tanár a gyerekek társa a keresésben, részese a drámai folyamatnak. Ebben a típusú drámajátékban nincs is feltétlenül „jó” megoldás, még kevésbé „egyetlen jó” megoldás, és ha sikerül megoldani a problémát, az a tanár és a tanulók közös eredménye. A képzeletbeli drámai világban a szerepet játszó tanár is improvizál, alkalmazkodik a csoport játékához, miközben a szerep pozíciójának, státusának segítségével irányít, tartja a megtervezett mederben a játékot.

Ez rendkívül nehéz feladat, nagy gyakorlatot és – valljuk meg – bátorságot igényel. Tudatosan kell vállalni a felelősség megosztásának kockázatát és a tévedés lehetőségét is. Heathcote és követői sok esetben tapasztalták, hogy a „tanár szerep”-ben technikával nehéz vagy esetenként sikertelen a gyerekek bevonása a drámába. Amikor ezzel a módszerrel dolgozunk, rendkívül fontos, hogy az egész csoport elfogadja a felkínált fikciót, és mindenki teljes átéléssel, azonnal lépjen be a képzelet világába. Az átélés képessége és aktuális szintje azonban nem minden gyereknél egyforma. Esetenként a csoportból többen el sem jutnak a helyzet vagy szerep elfogadásáig, ami – könnyen elképzelhető – zavarja a többiek játékát, sőt tönkretelheti a teljes drámát is.

Ennek a problémának a megoldásában nyújt segítséget Heathcote másik fontos újítása, „a szakértő köntösében” vagy „szakértői játék” elnevezéssel közismertté vált drámás technika. A szakértői játékban a gyerekek nem hirtelen kerülnek bele az elképzelt helyzetbe, nem egyik pillanatról a másikra lépnek szerepbe, hanem egy jóval lassúbb, alaposan előkészített és a gyerekekkel megbeszélte, egyeztetett kontextusépítés, azaz az adott körülmények (kik, mikor, hol, milyen kapcsolatban, milyen előzmények után, milyen körülmények között stb.) közös kitalálása vagy meghatározása után. A tanár a vizsgált probléma szakértőinek szerepét kínálja fel a csoportnak, ez adja a keretet az eljátszandó drámához.

A szakértői pozíciókból személyes felelősséget vállalva a megszerzendő tudásért – de mégsem a történelem középpontjában – vizsgálhatják a résztvevők a drámai problémát, és tárhatják fel az okokat és a következményeket.

A szakértői játék technikája jól használható akkor is, amikor más tantárgyak (pl. irodalom, történelem, életmód, idegen nyelv stb.) tanításának módszereként, a személyesen átélt élmény-

ből szerzhető tudásért alkalmazzák a pedagógusok a drámajátékot. Itt kell megemlíteni, hogy Heathcote-től származik az az – Angliában és Magyarországon is széles körben elterjedt, sok vitát kiváltó – felismerés, hogy a drámapedagógia rendkívül hatékony pedagógiai eszköz más tantárgyak tanítására, és Heathcote elvein alapul az a nézet, hogy a drámapedagógia tulajdonképpen inkább módszernek tekinthető, mint önálló tantárgynak vagy önálló szakterületnek.

Gavin Bolton – Dráma a megértés szolgálatában: elméleti rendszerezés

Gavin Bolton az angol drámapedagógia nemzetközileg elismert és legtöbbször idézett teoretikusa. Ő kísérletezett először a pedagógiai célú drámában használt fogalmak meghatározásával, az iskolai drámaórákon addig alkalmazott tevékenységek rendszerezésével és a drámapedagógia nevelési elveinek, filozófiájának tudományos igényű megfogalmazásával. Az 1993-ban magyarul *A tanítási dráma elmélete* címmel megjelent, 1979-ben írt könyvében három csoportban tárgyalja az angliai iskolai oktatásban akkoriban használatos dramatikus játékformákat:

- A típus – gyakorlat: meghatározott cél érdekében, bizonyos készségek fejlesztésére alkalmazzák, kötött szabályok szerint működik, rövid, ismételhető;
- B típus – dramatikus játék: szerkesztetlen improvizáció, nyitott kimenetelű, egyszeri spontán módon átélt élmény, nem ismételhető, a gyerekek szerepben vannak, ez hasonlít legjobban a kisgyermekkorú dramatikus játékokhoz;
- C típus – színház: megtanult és begyakorolt, közönségnek bemutatott produkció.

Anélkül, hogy kétségbe vonná ezeknek a játékformáknak a pedagógiai hasznosságát, Bolton leír egy negyediket, egy, az előbbieknél komplexebb formát, és ezt D típusú, tanítási drámának (educational drama) nevezi. A tanítási drámában a csoport egy teljes, összefüggő történetet játszik el, úgy, ahogy Dorothy Heathcote-nál láttuk, tehát Bolton tulajdonképpen Heathcote (és a saját) gyakorlatának elméleti alapvetését fogalmazza meg. A tanítási dráma célja az eljátszott téma vagy probléma mélyebb megértése. A témát javasolhatja a tanár vagy választhatják a gyerekek, de mindkét esetben a tanár szerkeszti meg a játékot, a tudatosan meghatározott pedagógiai célt és nézőpontot (fókusz) szem előtt tartva és arra összpontosítva a gyerekek figyelmét is. Bolton úgy fogalmaz, hogy a tanítási drámában két szemlélet összeötvözéséről van szó, a „gyerekek játékába”

– amely önmagában narratív, szerkesztetlen, és kevés tanulási lehetőséget nyújt – beépül a „tanár játéka”, a pedagógiai célt szolgáló nézőpont és az ezt hordozó drámai szerkezet. A tanárnak az a feladata, hogy a szerkezet kialakításával mintegy „csomagolja be” a lehetséges tanulást a játékba, és biztosítson lehetőséget az élmény feldolgozására, akár játék után, akár beépítve a drámai folyamatba. Az átélt élmény megértése három szinten történhet, a személyes, az egyetemes és az analógiás jelentés megértésének szintjén. Bolton fontosnak tartja, hogy a drámát alkalmazó pedagógus teljes biztonsággal és tudatossággal kezelje a drámai szerkezetet, a feszültséget, a kontrasztot és a szimbolizációt. A sikeres drámatanár gondolkodásmódját így jellemzi: „...ha az osztály a történet-szálak mentén gondolkodik, ő a szituáció felől közelít; ha a tanulók (...) az absztrakt felé haladnak, a tanár a konkrét felé megy; amennyiben a gyerekek megragadnak az adott kontextusra érvényes tartalmaknál, ő feltárja az általános érvényű jelentést.” (Bolton, 1979, 1993, 99.) Bolton elkötelezett híve a produktum nélküli drámai folyamatnak, és – Heathcote-hoz hasonlóan – az ő gyakorlati és elméleti tevékenysége is hozzájárult „a dráma mint módszer más tantárgyak tanítására” szemlélet elterjedéséhez. Érdekes megemlíteni azonban, hogy húsz év elteltével Bolton felfogása is változott. Az *Acting in Classroom Drama* címmel megjelent könyvében arra a következtetésre jut, hogy „valószínűleg tévedés a folyamatot a produktum alternatívájának tekinteni, mivel ezek nem egymást kizáró, hanem egymással állandó kölcsönhatásban lévő fogalmak”. (Bolton, 1998, 261.)

Egy közelmúltban elhangzott konferencia-előadásában még ennél is tovább megy, amikor kijelenti: „Minden – színház” (Bolton, 2000, 21.), elismerve, hogy – az elmúlt ötven év drámapedagógiai vitái ellenére – minden dramatikus tevékenység, így a tanítási dráma is, a színházművészetben, a színjátszásban gyökerezik.

Jonothan Neelands – A drámaszerkesztés nem-naturalista technikái

Jonothan Neelands – egy újabb diplomás színész a drámapedagógia jeles képviselői között – folytatója és egyben megújítója Heathcote és Bolton pedagógiai elveinek és drámai gyakorlatának. Drámafoglalkozásain Neelands is mindig egy összefüggő történetet játszat el a gyerekekkel. Ő sem a produkciót, hanem a tanítási dráma folyamatát tartja a tanulás szempontjából fontosnak, előszeretettel alkalmazza a „tanár szerep”-ben technikát, de szerkezeti és stílári szempontból eltér a közvetlenül, egy-az-egyben, „zsigerből” átélhető naturalista kifejezésmódtól, ami

Heathcote és Bolton drámaóráit jellemzi. Megbontja a cselekmény menetét, a folyamatosan növekvő, lineáris építkezés helyett szabadon kezeli a drámai időt, a szerkesztéshez a montázs-technikát és a brechti epikus színház elemeit használja, és több cselekményszálon, több síkon, egymást ellenpontozva alakítja ki az eljátszandó helyzeteket.

Kikísérletezte, összegyűjtötte és könyveiben (*Making Sense of Drama*, 1984. [magyarul: *Dráma a tanulás szolgálatában*, 1994]; *Structuring Drama Work*, 1990) elemzi azokat a drámás technikákat, melyek megkönnyítik a drámajáték nem-naturalista strukturálását és segítik a gyerekek drámai élményeinek elmélyítését. Ezek a technikák Neelands nyomán dramaturgus konvenciók néven váltak közismertté a drámapedagógiában.

Vannak konvenciók, melyek a szerkesztést segítik, lelassítják az akciókat, rávilágítanak a mélyebb összefüggésekre, így növelik a tanulási lehetőségeket. Más konvenciók a szerepbe lépést könnyítik meg, alkalmasak arra, hogy a drámajátékban az egyetlen szereppel való teljes azonosulás váltakozzék egy teatrális, stilizált játékmóddal. Neelands szerint a konkrét dráma tartalmához és a kitűzött pedagógiai célhoz leginkább illő konvenciók kiválasztása mindig a tanár feladata, de egyúttal a tanár a felelős azért is, hogy a tanulók elsajátítsák magát a drámai formát, szerezzenek jártasságot a kifejezőeszközök megválasztásában és tudatos használatában, valamint a dráma szerkesztésében is.

Neelands egyik legnagyobb elméletirői érdeme, hogy visszahelyezi pedagógiai jogaiba a színház fogalmát és a színjátszást, amit – Slade és Brian Way nyomán, Heathcote és Bolton egyetértésével és közreműködésével – majd negyven évre száműzték a brit iskolákból.

Újrafogalmazza és kibővíti a színház (színjátzás) definícióját, amikor azt írja, hogy „a színház (a színjátzás) olyan emberek közösen átélt élménye, akik elképzelt helyzetekben úgy tesznek, mintha nem saját maguk, hanem mások volnának, más helyen és más időben. Ebbe a meghatározásba beletartozik minden emberi viselkedést utánozó alkotó tevékenység, a kisgyermek kötetlen, spontán dramaturgus játékától kezdve egészen a színészek által közönség előtt bemutatott színházi előadásig.” (Neelands, 1990. 4.)

Neelands szóhasználatával, módszereivel és egész gondolkodásmódjával határozottan színházi szemléletet képvisel, mint elődei. Hangsúlyozza, hogy a tanítási dráma alkotói folyamat, jelentést kifejezni csak a drámai forma és a színház művészi eszközeinek tudatos használatával lehet, éppen ezért a személyiségfejlesztéssel és a szociális készségfejlesztéssel egyenrangú peda-

gógiai célnak tartja a színházi készségek, fogalmak és ismeretek elsajátítását, tehát a művészetpedagógiai szempontokat. A tanítási dráma pedagógiai lehetőségeit akkor aknázzuk ki legjobban, ha maguk a résztvevők ismerik fel az összefüggéseket, és – a konvenciók segítségével – megtanulják kiválasztani és használni az adott dráma tartalmát legpontosabban kifejező művészi formát. A drámatanár feladata, hogy lehetőséget biztosítson a kísérletezésre, a színház művészi kifejezőeszközeinek megismerésére és elsajátítására.

David Hornbrook – színházi készségek és színházi műveltség

David Hornbrook 1989-ben *Education and Dramatic Art [Oktatás és színművészet]* címmel megjelentetett könyve a brit drámapedagógia történetében az első, nagy vihart kavaráó kritikai elemzés a Slade-Way-Heathcote-Bolton-Neelands névvel fémjelzett, pszichologizáló drámapedagógia elméletéről és módszertanáról.

Hornbrook könyvében – Angliában először – éles

hangan bírálja azt a pedagógiai szemléletet, mely a színművészzel kapcsolatos készségeket és ismereteket kirekesztette az iskolai tananyagból, és a „szabad önkifejezés – személyiségfejlesztés – átélt élmények – dráma más tantárgyak tanítására

Összegezve a drámapedagógia angliai történetét, érdemes lehet úgy felfogni kiemelkedő képviselőinek munkásságát, hogy mindegyik nézetnek és módszernek megoan a saját helye és jelentősége a drámapedagógia teljes, komplex rendszerében. Peter Slade-től David Hornbrookig a kör teljessé vált: az angol drámapedagógia a színház megtagadásától visszajutott a színházhoz.

– konvenciókkal strukturált történet egy téma vizsgálatára” gondolatmenettel határozta meg a tanítási dráma célját. Legfőbb kifogása ez ellen a romantikusnak minősített gondolkodásmód ellen, hogy amennyiben a színházi készségek és ismeretek elsajátítása nem célja a drámapedagógiának, hogyha nem követelmény az, hogy a tanulók egyre ügyesebbek legyenek a színjátzásban és egyre többet tudjanak színháztörténetből vagy egyre jobban elemezzenek színdarabokat és értsék a színházi előadásokat, akkor lemondunk arról, hogy a drámaórán nyújtott teljesítményük értékelhető legyen. Amelyik tantárgyból nincsenek követelmények, az a tantárgy elveszti fontosságát, és végül kiszorul az iskolai oktatásból. Ez történt Angliában és Wales-ben 1988-ban, a Nemzeti alaptanterv bevezetésekor: a dráma elvesztette régebben kivívott státusát, és azóta sem

szerepel önálló kötelező tantárgyként az angol és a walesi iskolai oktatásban.

Hornbrook a történekeért azokat a nagy tekintélyű drámapedagógusokat okolja, akik elméletíróként is „mindenhatónak” kiáltották ki a drámát, és amellet kardoskodtak, hogy a drámát ne önálló művészeti tárgynak, hanem más tantárgyak oktatására alkalmazott pedagógiai módszernek fogadja el az oktatási rendszer. Hornbrook szerint a dráma angliai státusvesztésének másik oka a szakemberek szűklátókörűsége, az az intellektuális bezárkózás, ami a drámapedagógiát elszigetelte a tudományos és a színházi világtól. Javaslata a továbblépésre az, hogy a drámapedagógia ugyanolyan művészetpedagógiai szerepet kellene, hogy betöltsön az oktatásban, mint az ének-zene és a vizuális nevelés. Ehhez szemléletváltásra van szükség, súlyt kell fektetni a művészi készségek fejlesztésére, mindamellet a színházzal kapcsolatos ismeretek megszerzésére és a színházesztétikai nevelésre is, hogy „felvértezzük a fiatalokat színdarabok, színészek és előadások megértésének képességével”.

Hornbrook drámatanári gyakorlatában is ezen az úton jár. Írott szövegekkel dolgozik, improvizációs, „drámás” módszereket vagy színházi eszközöket alkalmaz a drámai szövegek vizsgálatára, feldolgozására. Drámaírók klasszikus színdarabjait állítja színpadra tanítványaival, az előadásokat ő rendezi, emellet dramaturgiát, színháztörténetet, színházesztétikát tanít. Foglalkozásainak fontos része az elvégzett munka szakmai minőségének kritikai elemzése.

Hangsúlyeltolódás és nézőpontváltás

Összehasonlítva az angol szakemberek nézeteit és módszereit, a legszembetűnőbb jelenség, hogy mindegyikőjük másként határozza meg a drámapedagógia elsődleges célját. Míg Slade a spontán önkifejezést elősegítő kreativitás felfedezését és bátorítását tartja legfontosabbnak, Way a személyes készségek fejlesztésére, Heathcote az átélt élményből és az élmény feldolgozásából leszűrhető tapasztalat és tudás megszerzésére, Bolton pedig a dráma tartalmának mélyebb megértésére helyezi a hangsúlyt. Neelands a tartalom megértésével egyenrangú célnak tartja a színházi forma elsajátítását, míg Hornbrook pedagógiai célja legelsősorban a színházművészet megismerése és megértése. A kitűzött célok meghatározzák a felkínált játékformákat és a tanulók részvételének jellemző vonásait is. Slade és Way drámai gyakorlatokat végeztet a résztvevőkkel, amelyekben a felhangzó zenére vagy a tanár által mesélt történetre várják a gyerekek mozgásos és szóbeli spontán reakcióit. Heathcote és Bolton összefüggő drámai történeté szerkesztett helyzetekből ál-

ló, egéscsoportos játékokat kínál, amelyekben a résztvevők egyrészt a „tanár szerepben” technikára, másrészt a strukturált drámai helyzetekre reagálnak.

Neelands az eljátszandó drámai történetet nem-naturalista módon szerkeszti, ez lehetőséget teremt a résztvevőknek a színházi konvenciók kreatív használatára és arra, hogy a témát a már megismert művészi eszközökkel tárják fel. Hornbrook foglalkozásainak központjában a drámai szöveg cselekvő újraalkotása áll, egy-egy dráma színpadra állítása során a tanulók elsajátítják a színművészet kifejezőeszközait, színházi ismereteket szereznek és elemzik a saját maguk által létrehozott előadásokat, valamint mások műveit.

A célok és a játékformák változásával együtt módosul a játékot vezető tanár funkciója is. Slade és Way módszereinek alkalmazásakor a tanár elsősorban szuggesztív mesélő, aki a játékon kívülről, szóbeli instrukciókkal irányítja a gyerekek munkáját. Heathcote és Bolton tanára drámaíró, aki kitalálja és megszerkeszti a képzeletbeli világot, valamint színész, aki belépve a játékba, belülről irányítja az események menetét. Neelands-nél a tanári funkciók között – a drámaíró és színész mellett – szükség van a dramaturg és rendező feladatának ellátására, Hornbrook felfogása szerint viszont a tanár egyáltalán nem játszik, hanem a fikción kívül maradv a dramaturg, a rendező és a kritikus szerepét tölti be.

Az angol drámapedagógia történetén végigtekintve az az érzése lehet az olvasónak, hogy a legjelesebb szakemberek nem csupán vitáznak egymással, hanem nézeteik egyúttal érvénytelenítik, módszereik kizárják egymást. Peter Slade és David Hornbrook képviselik a két végletet, egy képzeletbeli vonal ellentétes pólusait: a színház teljes tagadását és a színházi szemlélet maradóktalan vállalását. Közöttük helyezkednek el a többiek, aszerint, hogy nézeteik a pszichologizáló drámapedagógiai szemlélethez vagy a színházi szemlélethez állnak-e közelebb. Látnunk kell azonban, hogy tulajdonképpen mindannyian ugyanazt a jelenséget – a színjátszást – vizsgálják más-más nézőpontból, és ugyanannak a művészeti ágnak – a színházművészetnek – más-más elemét emelik ki és hangsúlyozzák mint legfontosabbat pedagógiai és elméletírói munkásságukban. Amikor Peter Slade meghirdette az angol iskolai színjátszás hagyományával szakító drámapedagógiai nézeteit, akkor nem magával a színházzal, hanem a kiüresedett rutin, az öncélúvá vált színpadi technikák, a felnőtt színház ügyetlen másolása és az értelmezés nélküli szövegfelmondás rossz gyakorlatával vette fel a harcot. A spontaneitás és az alkotókészség kibontakoztatá-

sa azonban nemcsak a gyermek személyiségének fejlődésében játszik fontos szerepet, hanem mindkettő a jó színjátszás alapja, sőt elengedhetetlen feltétele is.

Brian Way személyiségfejlesztő gyakorlatai is szorosan összefüggnek a színjátszással: felnőtt változatban megtalálhatók minden valamirevaló színiiskola programjában, rögtön az első évben, ugyanis Sztanyiszlavszkij óta a színészképzés is az érzékelés, a figyelem, a képzelet, az emlékezet, a mozgás és a beszéd fejlesztésével kezdődik. Nem idegen a színművészettől Dorothy Heathcote és Gavin Bolton legfontosabb gondolata sem, hogy drámával hatékonyan lehet tanítani, valamint szociális vagy morális kérdéseket tárgyalni – itt talán elegendő a színháztörténetből a középkori moralitásokat vagy Brecht színházát említeni példaként. A Jonothan Neelands és David Hornbrook által képviselt nézetek pedig elősegítik, hogy a színházművészet – mint az egyetemes kultúra és műveltség része – a művészeti nevelésnek is része legyen, egyenrangú társa a többi művészeti tantárgynak az iskolai tananyagban.

Összegezve a drámapedagógia angliai történetét, érdemes lehet úgy felfogni kiemelkedő képviselőinek munkásságát, hogy mindegyik nézetnek és módszernek megvan a saját helye és jelentősége a drámapedagógia teljes, komplex rendszerében. Peter Slade-től David Hornbrookig a kör teljessé vált: az angol drámapedagógia a színház megtagadásától visszajutott a színházhoz.

Irodalom

Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, London.

Bolton, G. (1986): *Selected Writings*. Longman, London.

Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Bolton, G. (1998): *Acting in Classroom Drama*. Trentham Books, Birmingham.

Bolton, G. (2000): *It's all theatre*. *Drama Research*, Volume 1, April, 21–29.

Courtney, R. (1968): *Play, Drama & Thought*. Cassel, London.

Heathcote, D. (1984): *Collected Writings*. Hutchinson, London.

Heathcote, D. – Bolton, G. (1995): *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach* to Education. Heinemann, Portsmouth.

Hornbrook, D. (1989): *Education and Dramatic Art*. Basil Blackwell, Oxford.

Hornbrook, D. (1991): *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. Falmer Press, London.

Hornbrook, D. (1996): *The Challenge of Dramaturgy*. *Research in Drama Education*, Vol. 1, No. 1, 87–97.

Neelands, J. (1984): *Making Sense of Drama*. Heinemann, Oxford.

Neelands, J. (1990): *Structuring Drama Work*. University Press, Cambridge.

Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ és kiadótársak, Budapest.

Neelands, J. (1997): *Beginning Drama 11–14*. David Fulton Publishers, London.

Slade, P. (1954): *Child Drama*. London, Cassell.

Way, B. (1967): *Development through Drama*. Longman, Harlow.

Dráma-retró

Iskolakultúra, 2003. 11. szám

Szauder Erik

Mégsem csak színház!

Nem tudom, hogy maga a szerző ezt mennyire ismerte fel, de Sz. Pallai Ágnes tanulmánya napjainkban különösen fontos írás. Lehet, hogy írása alcímét olvasva mindazok, akik nem érintettek ilyen vagy olyan okból a drámapedagógia ügyében, átlapozzák, vagy csak gyorsan átfutják a szöveget. Az az olvasó viszont, aki veszi a fáradságot, elolvassa az írottakat, és ügyel rá – Örkénnyel szólva –, hogy gondolatai ne kalandozzanak összevissza, hanem helyes irányban haladjanak, nagy igazságoknak jöhet a nyomára.

A *Mégiscsak színház?!* címet viselő írás ugyan sehol nem utal rá (evidencia volna?), de nagyon fontos üzenetet hordoz: rávilágít arra, hogy a pedagógia világában (is) a vagy-vagy kirekesztő kultúrája helyett a különböző koncepciók egymás mellé rendelésével, lehetőség szerinti ötvözésével érhető el a legjobb eredmény. Mindez természetesen nem jelentheti az elméleti szempontból összeférhetetlen elemek meggondolatlan egymásra dobálását. Ellenkezőleg: az elméleti háttér-tudások és a gyakorlati tapasztalatok folytonos újraér-