

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-

tékelésén keresztül azon kell dolgoznunk, hogy pedagógiai munkánk során a lehető legjobb „vegyületeket” állítsuk elő. Ahhoz azonban, hogy ezek a komplex rendszerek valóban hitelesen tudják segíteni céljainkat, nem elegendő az egyes elemeket önmagukban vizsgálnunk. A különböző módszertani megközelítések mögött ugyanis a legtöbb esetben mélyre nyúló politikai és koncepcionális eltérések húzódnak, s aki nem vesz tudomást ezekről a gyökerekről, az hamar felbukik bennük.

Ez az a pont, ahol meg kell kérdőjelezni az írás szerzőjének igazát. Ha jól értem, tanulmányának végkicsengése az, hogy az elmúlt ötven év vitáit „békévé oldja az emlékezés”. Nos, azt kell mondjam, ez nézőpont kérdése. Ha ugyanis onnan nézzük a kérdést, hogy vajon vannak-e a témát érintő viták, akkor a szerzőnek jórészt igaz van: valóban nincsenek, illetve alig vannak. Ha azonban arra a kérdésre keressük választ, hogy vajon miért nincsenek, akkor az erre adandó válasz keresése közben elének táruló kép már cseppet sem ilyen idilli.

Heathcote kapcsán azonban számomra a két legmeglepőbb állítás Sz. Pallai Ágnes részéről a „naturalista” jelző, illetve hogy a színházat „Bolton és Heathcote egyetértésével és közreműködésével” száműzték a brit iskolákból. Vajon hogyan egyeztethető össze a szerző első állítása a Heathcote által kidolgozott narratív és elidegenítő jellegű eljárások sokaságával? Vajon miért csak Neelands neve mellett szerepel utalás Bertolt Brecht elgondolásaira? Milyen színház-fogalommal dolgozik a szerző, ha nem tekinti színháznak azt, amikor „a résztvevők valamilyen aktív szerepfeleltelen keresztül, a való élet ritmusában attitűdöket vizsgálnak, [...] engedelmességek a médium törvényszerűségeinek.”

Sz. Pallai Ágnes elfeledkezni látszik két „apró” körülményről: az egyik, hogy az Anglia és Wales oktatásügyét alapvetően átformáló 1988-as Nemzeti tanterv (National Curriculum, NC) nem egy volt a sok közül, hanem az első központi (és központosító) tanterv, mely a szigetországban megjelent. A második pedig, hogy a jelenlegi

brit kormányzat az „új munkáspárt” (New Labour) vezetése alatt lényegében konzervatív oktatáspolitikát folytat, melyben a „back to basics” (vissza az alapokhoz) mellett a „cost-efficiency” (költséghatékonyság) és az „attainment targets” (erededménymérési szintek) váltak meghatározó fogalmakká.

E két elem, úgy vélem, az egész történetet más megvilágításba helyezi. Slade és Way e tekintetben obligón kívül vannak, hiszen munkásságuk meghatározó szakasza jóval a nyolcvanas éveket megelőző időre tehető. Heathcote, Bolton,

Neelands és Hornbrook neve azonban nem említhető anélkül, hogy hozzá ne tennénk: míg az első két személy egész életét arra tette fel, hogy az iskola falai között megőrizze tanár és tanuló lehető legnagyobb tartalmi szabadságát (nem vitatva a tantárgyi tartalmak fontosságát), addig Hornbrook oktatási tanfelügyelőként, Neelands pedig az NC szellemiségének alárendelt tantervi javaslatok kidolgozójaként (Neelands, 1992; 1998) bábáskodott az új tantervi koncepció megvalósulása felett.

A NC egyik alapvető törekvése az volt és maradt, hogy „a tanulók, szülők, iskolaszékek, munkaadók és a társadalom egésze számára egyértelmű eredménymérési szinteket határozzon meg, és felállítsa azokat a standardokat, melyekhez az egyes tantárgyak tartalmának igazodniuk kell. Ezen standardok az egyének, csoportok és iskolák közti különbségek mérését és nyomon követését szolgálják.” (HMSO, 1994. 6.) Bár több kitétel is érdekes lenne a fenti idézetben, itt most csak a mérés (az eredetiben: measurement) kifejezésre hívnám fel a figyelmet. Míg tehát a NC szellemiségét képviselő megközelítésben szükségszerűen a mérhető tartalmak (tehát a dekontextualizált ismeretek) kerülnek előtérbe, addig a szabadelvű pedagógia képviselői – esetünkben Heathcote és Bolton – a tanulói teljesítmények kontextuális, azaz a helyzeten belülről, a végzett munka természetéből fakadó és azzal metodikailag is egybecsengő értékelésre helyezik a hangsúlyt (azaz szó sincs ennek hiányáról!). Erről tanúskodik a következő megállapítás is: „[Heathcote] a drámát úgy tekinti, mint ami az iskolai tantervet visszavezetheti a forrásul szolgáló emberi kontextushoz, ahol a tudástartalmak nem absztrakt, izolált, tantárgyközpontú módon, hanem emberi cselekvések, interakciók, elkötelezett és felelős döntések formájában jelennek meg.” (Davis, 1990) Úgy tűnik, egyelőre az előbbi nézetet képviselők játsszák az „erősebb kutya” szerepét.

✱

A fentieket, mivel reményeim szerint önmagukon túlmutató és a hazai oktatásügy történetére is több ponton rímelő jelenségekről van szó, mindenképpen szerettem volna elmondani. Írásom további részében jórészt filológiai, illetve szűken értelmezett szakmai vitába szállnék a szerzővel, így akit e megjegyzések nem érdekelnek vagy érintenek, az nyugodtan felfüggesztheti az olvasást.

✱

Több helyütt írtam már arról (Szauder, 1993; 1998), hogy elméleti-didaktikai szempontból nem

igazán szerencsés, ha a drámáról író szerző írása tárgyát hol művészetpedagógiaként, hol pedig módszerként definiálja. Sz. Pallai Ágnes is elköveti ezt a hibát: cikke elején határozottan művészetpedagógiát említ, a későbbiekben azonban kizárólag a módszer-szintű besorolást indokolja. Kollégáim tudják, hogy én magam is a dráma pedagógiaként való definiálását hirdetem (Szauder, 1998), a *Mégis-csak színház?!* című írás azonban e tekintetben nem látszik érvelni. Ugyancsak kérdéses – éppen a szerző által is idézett angol nyelvű terminológiai sokszínűség okán –, hogy vajon szerencsés választás-e az angliai történekek gyűjtőfogalmaként a (mint mondom, problematikus) drámapedagógia szó alkalmazása. Ha azonban elfogadjuk, hogy ez a gyűjtőfogalom, akkor Peter Slade a szerző állításával ellentétben semmiképpen nem nevezhető az első drámapedagógusnak, hiszen például Harriet Finlay-Johnson, Caldwell Cook, de még Marjorie Hurd is megelőzte őt. (Bolton, 1998) Kétségtelenül igaz, hogy Slade volt az első, aki rendszerszerű összefoglalását adta munkásságának, a cikk azonban a drámapedagógia kialakulását köti az ő nevéhez. Sajnálatos, de a hazai szakirodalomban sem egyedüli jelenség, hogy Heathcote az azonnali és teljes szerepbélés hirdetőjeként jelenik meg a szövegben. A szerző, annak ellenére, hogy ő maga is utal a szakértő köntösében zajló játék néven ismert módszeregyüttesre (azaz nem „technika”, ahogy az írásban szerepel!), nem veszi figyelembe azt, hogy amiről ír, azt Dorothy Heathcote az 1970-es évek végétől már nem alkalmazza. (Bolton, 1998. 178.)

Heathcote kapcsán azonban számomra a két legmeglepőbb állítás Sz. Pallai Ágnes részéről a „naturalista” jelző, illetve hogy a színházat „Bolton és Heathcote egyetértésével és közreműködésével” számúzták a brit iskolákból. Vajon hogyan egyeztethető össze a szerző első állítása a Heathcote által kidolgozott narratív és elidegenítő jellegű eljárások sokaságával? Vajon miért csak Neelands neve mellett szerepel utalás Bertolt Brecht elgondolásaira? Milyen színház-fogalommal dolgozik a szerző, ha nem tekinti színháznak azt, amikor „a résztvevők valamilyen aktív szerepfelvételén keresztül, a való élet ritmusában attitűdöket vizsgálnak, [...] engedelmességek a médium törvényszerűségeinek.” (Heathcote, 1971. 43.)

Gavin Bolton elgondolásainak, rendszeralkotó munkásságának ismertetésében a szerző majdnem pontos. A gond csak az, hogy az előzőkhez hasonlóan itt is az 1979-es keltezésű kötet kerül a középpontba, holott Bolton már az 1992-ben publikált *New Perspectives on Classroom Drama* lapjain

(és magyarországi előadásai alkalmával is) meghaladta ezt a merev határokat hirdető koncepciót.

Jonathan Neelands és David Hornbrook munkásságának összefoglalásában (a „brechtianus” konvenciók fentebb már említett, Neelandsnek tulajdonított voltától eltekintve) a cikk szerzője jórészt szakszerű. Azon ugyan lehetne vitakoznunk, hogy mennyiben igaz az az állítás, mely szerint „Neelands is mindig egy összefüggő történetet játszat el”, de ez tényleg részletkérdés. (vö. Takács, 1999) Lenne még több apró megjegyzésem, de ezek már az én számomra is akadémikusoknak tűnnének. Sz. Pallai Ágnes írását végigolvasva, végiggondolva már csak az a kérdés motoszkál bennem – és ez reményeim szerint visszavezet a válaszom első részében írottakhoz – hogy vajon, ha mindezt úgy gondolja, ahogy írta, akkor vajon kinek, melyik térfélnek szurkol a szerző?

Irodalom

- Bolton, G. (1992): *New Perspectives on Classroom Drama*. Simon & Schuster, London.
- Bolton, G. (1998): *Acting in Classroom Drama*. Trentham Books, Birmingham.
- Davis, D. (1990): *In Defence of Drama in Education*, *The NADIE Journal*, Vol. 15., No. 1., Summer
- Heathcote, D. (1995): *Konvenciók*. In: Kaposi L. (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Heathcote, D. (1971): *Drama and Education: Subject or System*. In: Dodd, N. - Hickson, W. (eds.): *Drama and Theatre Education*. Heinemann, London.
- HMSO: (1994): *The Education (National Curriculum) (Attainment Targets and Programmes of Study in History) (England) (Amendment) Order 1994: Education, England and Wales (Statutory Instruments: 1994: 1816)*
- Muir, A. (1996): *New Beginnings: Knowledge and Form in the Drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Trentham Books - University of Central England.
- Neelands, J. (1992): *Learning Through Imagined Experience (Teaching English in the National Curriculum)*. Hodder & Stoughton, London.
- Neelands, J. (1998): *Beginning Drama 11-14*. London, Calendar
- Szauder E. (1993): *Folyóiratszemle. Drámapedagógiai Magazin*, 5.
- Szauder E. (1998): *Egy lehetséges dráma-modell*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Takács G. (1999): *A puding és a próba. Drámapedagógiai Magazin*, 18.