

## Előszó egy előszóhoz

*Előd Nóra szerkeszti G. Bolton hamarosan megjelenő könyvét. A kötet előszava elé írt gondolatait közöljük.*

Végehez közelednek azok a munkálatok, melyek lehetővé teszik, hogy megjelenjen magyarul az első átfogó drámapedagógia-elméleti mű, Gavin Bolton könyve. A magyarítás — nemcsak nyelvi tekintetben, hanem a boltoni elméletnek és a hozzá kapcsolódó gyakorlatnak a magyar drámapedagógiába való beemelése, abban való elhelyezése értelmében is — komoly gondot okozott a fordítónak és a vele együtt munkálkodó csapatnak. Ezeket a gondokat a könyv szerkesztője — jelen írás szerzője — az ELŐSZÓban szándékszik megosztani az olvasóval. Annak, hogy célszerűnek látja itt most cikk formájában, a megjelenést megelőzően külön is közölni, a legfőbb indítéka az, hogy a magyar drámapedagógiában az utóbbi években megjelent egy újfajta gyakorlat, egy viszonylag új drámapedagógiai irányzat — szemlélet és eljárás, s ami ezzel természetesen együtt jár: körülötte sok a tisztázatlanság, értetlenség, vita. Aki belekóstolt elméletébe, megpróbálkozott gyakorlatával, az egyféleképpen, aki csak hallomásból ismeri, az másféleképpen: tele vagyunk dilemmákkal, gondolkozni — és megérteniivalókkal. Célja pedig az előrehozott közlésnek az, hogy felkeltse az érdeklődést a könyv iránt, s az erre nyitott társakat együttgondolkodásra serkentse. Örülnék, ha erre az írásra minél több reflexió érkezne: talán még hasznosíthatók lennének az ELŐSZÓ végleges formájának megszületésében.

A könyv tehát, amelyről szó van, a Magyarországon megjelenő első dráma-játék elméleti mű. A kötőjel nem véletlen és nem helyesírási hiba, hanem szándékos szóhasználat, s mint ilyen, magyarázatot igényel.

Ahhoz, hogy ez az ELŐSZÓ — mint célja — megadja a magyarázatot s egyúttal talán megkönnyítse a Bolton felvázolta iskolai dráma világába való behatolást, szükségesnek látszik egy rövid történeti visszatekintés, annál is inkább, mivel öröndetesen sok a drámapedagógiai munkába mostanában bekapcsolódó fiatal. Tehát: mi történt eddig Magyarországon a drámapedagógiában; mióta, hol és hogyan honosodott meg, hol tart elmélete és gyakorlata?

Magyarországon a drámapedagógia a 70-es évek elején jelent meg. Leginkább angol és német forrásokból fakadt, részben cseh-szlovák közvetítéssel érkezett, s néhány, azóta klasszikussá vált úttörő közvetítő révén — legalább Mezei Éva nevét említsük itt tisztelettel — terjedt el, először a gyermekszínházi mozgalmában mint annak része, iskolája, majd attól elválva sajátos pedagógiai eszközzé? módszerré? rendszerre? önállósulva hódított, s hódít mind a mai napig, sőt, úgy érzéjük — nagy örömmel —, mostanában reneszánszát éli. Elmélete, szakirodalmi alig volt; ami volt (a könyv tartalmazni fog egy erre vonatkozó irodalomjegyzéket), a Népművelési Intézet belső kiadványaként látott napvilágot, s csak kevesek számára volt hozzáférhető. A „valódi” kiadóknál megjelent, e témába vágó munkákat a kezünkön meg tudjuk számolni, s ezek a kiadványok — a szükségletnek megfelelően — elsősorban gyakorlatiak voltak. 1987-ben jelent meg az első s mindmáig egyetlen átfogó mű, amely elméleti összefoglalást és gyakorlati útmutatást nyújtott a témában; olyan elvi-elméleti megalapozást, amely összefoglalta mindazt, ami a 80-as évek derekáig a

magyar drámapedagógiában történt, s ennél még jóval többet is tett: „beoltotta” drámapedagógiával, továbbgondolkodásra ösztönözte az erre nyitott pedagógusokat, olyan gyakorlati „étlapot” nyújtott, mely a jó érzékű (leginkább kreatívnek illene mondanunk) szakácsot végtelen számú, hasonlóan étvágygerjesztő „recept” kiötlésére, kipróbálására sarkallta. E mű Gabnai Katalin *Drámajátékok* című könyve volt. S itt kell a történeti kitekintésből visszatérnünk az ígért magyarázatra.

Említettük már, hogy a Bolton-könyv számtalan áttiteltési probléma elé állította a fordítót és a vele együttműködő drámapedagógus munkacsoportot. Egy külföldről induló új irányzat, új elmélet meghonosítása ugyanis egyúttal új, a magyarban eddig még nem használt terminológia bevezetését jelenti. Egy ilyen terminológia megalkotása nagy felelősség, minthogy két alapvető követelmény teljesítését kell felvállalnia: 1/a terminus technikusoknak pontosan és egyértelműen azt a fogalmat kell fedniük, amit a szerző értett rajtuk, s ugyanilyen egyértelműnek kell lenniük az olvasó, a befogadó számára; 2/olyannak kell lenniük, hogy az illető témakörben hozzáuk érkező későbbi művek fordítói, illetve az elmélet — és a hozzá tartozó gyakorlat — hazai művelői a jövőben etalonnak tekinthessék, és a bevezetett értelmezésben bátran használhassák az itt alkalmazott terminológiát. Mindehhez e terminológia megalkotóinak (értsd: az illető elmélet ismerőinek, híveinek, művelőinek) maximális egyetértésre kell jutniuk a műben szereplő fogalmak jelentését, tartalmát illetően, ami a fentebb említett munkacsoportnak nagyjából sikerült is, ámbár — lévén első kísérlettel — bizonyára nem vitathatatlan eredmény. Meg kell jegyeznünk — mintegy előre mentegetőzve — azt is, hogy mint a legtöbb elméletben, az angol dráma-játék irodalmában-elméletében is vannak terminológiai zavarok: bizonytalanságok, átfedések, másképp-és-félreértések. Amit Gabnai Katalin drámajátéknak nevez, mintegy lefoglalva a fogalmat a „hagyományos” magyar drámapedagógia számára — annak felel meg, amit Bolton a könyv első fejezetében az iskolában alkalmazott *dráma* „A” és „B” típusának nevez („Gyakorlatok” és „Dramatikus játék”); és a „C” típus — a bemutatóra készülő dráma — lényegében ugyancsak rokon a mi improvizációs játékaikkal (bár ez a megfogalmazás erősen leegyszerűsít; a „C” típus alkalmazásával kapcsolatban még alapvető dilemmákon kell majd elgondolkoznunk). Ettől a háromtól különbözteti meg Bolton az általa „D” típusnak nevezett *komplex* formát, a „teaching drama”-t — maradjunk egyelőre az angol kifejezésnél, se négy tevékenységfajtát együttesen nevezzi drámának, dráma-munkának vagy *dráma-játéknak*. Ezt a különbséget kívántuk tehát jelezni — jobb módját egyelőre nem találva — a helyesírási megkülönböztetéssel: a kötőjeles írásmóddal.

Bolton könyve tehát az általa „D” típusnak nevezett — még mindig megtartjuk az angol kifejezést: „teaching drama”-ról szól. A kifejezés magyarítását azért halogattuk, mert szeretnénk, ha az olvasó részesévé válna terminusalkotási vívódásainknak. Ez az új iskolai dráma-típus elsősorban Dorothy *Heathcote* nevéhez fűződik; társai-követői, teoretikusai (Bolton, Nielsens és mások) is

mindegyre órá, az ögyakorlatára hivatkoznak. Amióta ez az irányzat David Davis professzor, a Birmingham Polytechnic drámatanszékének vezetője közvetítésével (1990. Szentés; 1991. Fót; 1992. Birmingham) „betette a lábát” Magyarországra, ráragadt a nem túl szerencsés „angol drámapedagógia” megkülönböztetés, szemben, úgy mond, a „hagyományos magyar” drámapedagógiával. Az elnevezés már csak azért sem tekinthető találónak, mert a „hagyományos magyar” drámajáték forrásvidéke is elsősorban Angliában keresendő, ámbar kétségtelen tény, hogy — mint már szó volt róla — mintegy tizenöt év óta kialakult egy hazai gyakorlat, többé-kevésbé közkinccsé vált egyfajta dramatikus játékkincs, iskolát teremtett, s ily módon vitathatatlanul hagyományosná vált. Szerencsétlen a fenti szóhasználat azért is, mert maga az angliai drámapedagógiai gyakorlat sem egységes: Peter Slade és Viola Spolin éppúgy jelen van benne (aktuálisan, a mai gyakorlatban is), mint Brian Way, (aki az elsők közt helyezte át a hangsúlyt a dramatikus tevékenység eredményéről annak folyamatára) vagy a Heathcote, Bolton és mások által képviselt „új” irányzat. Nem véletlen, hogy Bolton két egész fejezetet szentel a dramatikus tevékenység különböző formáinak: az egyikben rendszerezi és jellemzi e tevékenységfajtákat, a másikban az általa képviselt irányzat pedagógiai előnyeit, illetve az egyéb formákat preferáló eljárások pedagógiai veszélyeit elemzi. Leginkább azonban azért szerencsétlen az „angol” — „magyar” megkülönböztetés, mert rejtve vagy nyíltan szembeállítja, sőt szinte kijátssza egymás ellen a kétféle iskolát, mintegy azt sugalmazza, hogy a „hagyományos magyar” elavult; a korszerű, a modern, az „igazi” — az „angol”. Sami a legkárosabb: azt sugalmazza, hogy vagy — vagy. Holott: *is-is!* Nem az a dilemma tehát, hogy melyiket válasszam a kettő közül, hanem hogy lehetőleg optimálisan érve mindegyikhez hogyan ötvözsem, ágyazzam be egyiket a másikba, használjam fel a dramatikus tevékenység valamennyi pedagógiaileg igazolt, hasznos elemét, eljárását egy koherens, következetes szemléletmód szerint, egy tudatos pedagógiai cél mentén rendezve őket egységes egészbe. A Heathcote-féle (most így nevezzük) iskola egy olyan országban válhatott domináns drámapedagógiai irányzattá, ahol a „dráma” *tamervileg* külön tantárgy (volt, akkor még), és *órarendileg* beállított rendszeres, 60-90 perces óra nyújtott hozzá keretet, hogy a hazaihoz képest ideális egyéb körülményekről (terem, anyagi és személyi ellátottság stb.) már ne is beszéljünk. A magyar drámapedagógusok pedig tíz-tizenöt éve, változó energiával és eredménnyel döngetik a közoktatás kapuit (amelyek mostanában mintha egyre több helyen nyiladoznának), s egyelőre azokhoz a formákhoz és keretekhez kell alkalmazkodniuk, amelyek rendelkezésükre állnak: osztályukban tanórán, illetve órán kívüli foglalkozások formájában (napközi, klub, szakkör) és máshol (kirándulás, tábor) elcsípett percekben-órákban mérhetik szét felhalmozott kincseiket, (s még így sem biztos, hogy köszönömöt kapnak érte). Mindezt egy olyan társadalmi közegben, ahol a drámapedagógiával szükségképpen együtt járó demokratikus, a poroszos iskola szellemét tagadó, újfajta tanító-tanítvány viszony gyakran konfliktusokat hordozó kihívás. Senki sem vonja kétségbe a „hagyományos magyar” drámajátékok páratlanul pozitív hatását a személyiségfejlesztésben. Éppígy senki, aki elolvassa Bolton könyvét, és fogalmat nyer az új típusú angol oktatási drámáról, nem vonja kétségbe, hogy a nálunk ismert-alkalmazott drámajáték — nagyjából tehát a boltoni „A” és

„B” típus, illetve részben a „C” is — szükségképpen épül a „D” típusú tanítási drámába, s annak kontextusában — erről a könyv elolvasása bizonyára sokakat meggyőz — sokrétűbb, intenzívebb élményt képes nyújtani, következőképp hatékonyabb. Nyilvánvaló, hogy a több órán keresztül játszható, a gyerekek által kiválasztott problémára épülő, a Bolton-féle elmélet összes belecélési receptjeivel megtámogatott, tudatosan szerkesztett és irányított s a művészi forma által megemelt *komplex dráma-játék* (s e bővített mondatot tekintse az olvasó egy összefoglaló definíció kísérletének) gazdagabb, magasabb szintű *mozaikszerű készségfejlesztő drámajátékoknál* (s ez lenne a definíció ellenpárja). Ez utóbbiak köztudottan ugyancsak rendkívül összetettek és hatékonyak — látjuk a gyakorlatban. Ráadásul közelebb állnak a lehetőségekhez, a magyarországi — objektív és szubjektív — pedagógiai körülményekhez, ideértve a gyerekek neveltségi szintjét, deviancia-arányát, mentális állapotát is. Mindezen felül meggyőződésem szerint ez a játékforma nélkülözhetetlen előiskolája és kiegészítője a komplex tanítási drámának — gondoljunk például a kapcsolatteremtő, együttműködés-fejlesztő, csoportkohéziót erősítő stb. játékokra, nem beszélve egy sor játéktípusról, melynek pedagógiai célját a komplex tanítási dráma nem tűzi maga elé olyan kitüntetett fontossággal, olyan direkt intenzitással, mint a drámajátékok. Közös viszont a kétféle drámaiskolában, hogy mindkettő intenzíven alkalmazza a dramatikus technikákat, eljárásokat a tanító mindennapi munkájában, a tanórán, a különböző tantárgyak tanításában.

Smost ide je visszatérnünk a terminológia kérdéseire. A figyelmes olvasó észrevehette, hogy a fenti fejtegetés során lassan elmaradt a „magyar” meg az a „angol” jelző, rátértünk a drámajáték kontra dráma-játék megkülönböztetés következetes alkalmazására, viszont meglehetősen következtelenséggel beszélünk felváltva „iskolai”, „tanítási”, „oktatási” drámáról. Az is feltűnhetett, hogy még egyszer sem említettük a könyv címét. Ez tehát a következő terminológiai kérdés, amellyel foglalkoznunk kell.

Az új angol iskola hol „teaching drama”-nak, hol „educational drama”-nak nevezi magát, s más megközelítésmódok mellett egyik vonulatát képviseli a D.I.E. — azaz „Drama In Education” — programnak. Amely kifejezés maga is feladja a leckét. Az angol „education” szónak ugyanis két magyar megfelelője van, s az angol szó jelentése mindkettőt egyforma súllyal tartalmazza: nevelést is, oktatást is jelent. Tehát: dráma a nevelésben? az oktatásban? a tanításban? Hogyan fordítsuk a „teaching drama”-t? S mindezek ismeretében hogyan fordítsuk a könyv címét: „Towards the Theory of Drama in Education” — azaz: „A nevelési/oktatási/tanítási (?) dráma elmélete.” Itt már alighanem csak nyelvhasználati szokás és ízlés igazíthat el bennünket. Mindenfajta pedagógiai tevékenység tartalmazza mindkét mozzanatot. Minden nevelés tanítás is egyúttal. Amikor Bolton a „D” típusú drámára azt mondja, hogy „dráma a dolgok megértése érdekében”, akkor ezen éppúgy érti konkrét ismeretek megszerzését, mint érzelmi tapasztalatok megélését, erkölcsi normák megértését és elfogadtatását.

Választanunk kell még a „tanítás” és az „oktatás” szó között. Itt stilisztikai-hangulati tényezők kerülhetnek a mérlegre. A „tanító” — „tanítómester” — „beszélni, jár-

ni tanít” kifejezések talán lágyabb, mehittebb képzet-társításokat sugalmaznak, mint a ridegebben hangzó „oktat” — „oktató” — „kioktat” szócsalád. Így döntöt-tünk végül a „Dráma a tanításban”, „tanítási dráma” ki-fejezés mellett, amelyeket azonban továbbra sem hasz-

nálunk teljes következetességgel és kizárólagossággal, s a fentiek fényében az olvasó ezt meg is fogja érteni.

Előd Nóra

MÓKA JÁNOS

## A pedagógiai „mintha”

*A szerző saját drámapedagógiai tevékenységét vizsgálva jut el elméleti jellegű megfigyelésekhez. Erről számolt be Kaposvárott a HOL-MI tavaszi találkozóján. Előadását közöljük.*

Több mint 10 éve alkalmazom a drámapedagógiát oktató-nevelő munkámban. Szerencsés helyzetben vagyok, mert 12 évig lehettem tagja egy zalaegerszegi amatőr színjátszó csoportnak. Az ott megélt élményeim is erősen befolyásolják drámatanári gondolkodásomat. Természetesen az angol példát s az úttörő magyar dráma-tanár kollégák munkáját is szem előtt tartom, amikor a magam drámapedagógiai módszeréről szólok. Sok megtermékenyítő gondolatot találtam s találok még ma is a különböző színházi emberek színészt nevelő tréningjeiben. Nagy izgalommal olvasom újra Sztanyiszlavszkijt, Brookot s másokat is, a magyarok közül pedig Ruszt József megszólalásaiból hasznosítok legtöbbet. Ők a színházról, a színésznevelésről gondolkodva olyan érveket sorakoztatnak fel a maguk elképzelésének igazolására, amelyek építőleg hatnak, hathatnak drámatanári gondolkodásomra. Mint gyógypedagógus drámatanár sokat köszönhetek a gyógypedagógia tudományának, amely alanyainak sajátos helyzetéből fakadóan az általános pedagógia, a szociológia, a pszichológia és az orvostudomány összeleltetésével született, s így drámapedagógiai munkám során folyton biztat, hogy az e folyamatban megnyilvánuló gyermekek cselekedeteit ne csak funkcionálisan, hanem az előbb felsorolt tudományterületek aspektusaiból is vizsgáljam. Legtöbbet azonban mégis a gyermekjáték, különösen saját gyermekeim játékának megfigyelése, valamint gyermekkorom játékélményeinek emléke s a tanítványaimmal való együtt játszás öröme adott drámapedagógiai „eszétikám” kialakításához.

A drámapedagógia viszonyrendszeréről: Esztétikát említettem — igaz idézőjellel ellátva —, mivel meggyőződésem, hogy a drámapedagógia művészet, a pedagógia művészet. Bátran állíthatom, hogy a művészeteknek is van pedagógiai vonatkozása az alkotók és a befogadók számára. S természetesen lehet bármely pedagógiának művészeti vonatkozása is. De azt még határozottabban jelenthetem ki, hogy a drámapedagógiai tevékenység áll a legközelebb a művészetekhez, különösen az előadó-művészetekhez.

Az ízlés mint kirekesztő, megkülönböztető fogalom a drámatanárok körében is működik. A nagyvilágba kitekintve, s a magyarországi helyzetet is figyelembe véve, úgy látom, a drámapedagógia igen megosztott. Egymásnak ellentmondó irányzatokat is tartalmaz, melyek sok esetben egymás ellenére keletkeztek, s mégis egymást segítve erősítik. Bizonyos esetekben egymástól teljesen függetlenül fejlődnek. Nem véletlenül írja John Allen az angol dráma-tanárok sokáig egyik legilletékesebb felkent ellenőre, hogy nem egyértelmű ki mit ért a drámán, s az ezzel való nevelésen.

Ennek okát abban vélem felfedezni, hogy a dráma-tanítás, magyarul: drámapedagógia — az angolban nincs ilyen szó — személyre szabott, s ebből következően differenciáltan egyéniség centrikus. A drámapedagógiára jellemző a mozgalmi jellegű szerveződés. Az angol dráma-nevelés, -oktatás is egy társadalmi változást követő igény mentén alulról szerveződött, mint az ma nálunk is történik. Intézményesülésének mértékével egyenes arányban növekedett veszélyeztetettsége, melyről az angol kollégáktól lehet hallani. A magyar drámapedagógia az amatőr színjátszás lehetőségein belül fejlődött ki. Ma keresi helyét pedagógiai rendszerünkben, igyekszik terjeszkedni. A hagyományos pedagógia kereteit feszegeti, mégsem törekszik hegemoniára, inkább szövetkezik vele igen hasznosan. Mondhatnám azt is, e két minden porcikájában különböző pedagógia segítő kezet nyújt egymásnak a gyermekek érdekében. Egymásra utaltságuk eltérő érdekekben is kifejeződik: a hagyományos pedagógia elavult, sokszor hatástalan eszközrendszerét kívánja megújítani, s így jelentőségét megtartani, míg a drámapedagógia a hagyományos pedagógiai szervezet kereteibe „beszivároghat” akar teret biztosítani a reformpedagógiai elképzeléseknek. Természetesen ez a folyamat konfliktusok lehetőségét is magában hordozza. Ennek ellenére a reformpedagógiák közül, amelyekkel sokban azonos értékrendet vall, a drámapedagógia tud a leghatásosabban beférkőzni iskoláinkba, nevelési intézményeinkbe.

Ezzel kompenzálhatja azt a sajátosságaiból adódó hiányosságát, hogy nem rendelkezik olyan beszabályozott tanítási-nevelési, szervezési modellel, amely egy egész iskola életét képes átfogni, a szemléletmódot tudja megváltoztatni, mely a tanár-diák kapcsolat új dimenzióit mutathatja fel.

Módszerről van szó, pedagógiai tevékenységi formáról, ebből következően hiba lenne túlzott elvárásokat fogalmazni a drámapedagógiával szemben, mert ez felgyorsíthatná túlméretezett intézményesülését, vagy könnyen pozitív tulajdonságait veszíthetné, azokat, melyek a művészethez, az alkotó tevékenységhez kapcsolják. A túlzott intézményesüléssel együtt járó „fönről” való irányítás ártana a drámapedagógia rugalmasságának.

Ma Magyarországon két törekvés létezik. Az egyik az integráció felé halad, a másik a differenciálódást segíti. Amikor egy egységes vizsgarendszernek kívánjuk megfelelni, akkor egy tudatos uniformizáló törekvés érvényesül. Emellett él egy spontán személyek nevével fémjelzett irányzat, itt a különbözőségek fejeződnek ki. Angliában sem az egyéniségek buktak, hanem az intézményesült dráma-tanítás veszített teret.

Az volna a leghelyesebb, ha az integrálódás és differenciálódás helyes arányát az élet szükségszerűségeinek figyelembe vételével alakítanánk ki.