

ni tanít” kifejezések talán lágyabb, meghittebb 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 Sztanyi-szlavszkijt, Brookot s másokat is, a magyarok közül pedig Ruszt József megszólalásaiból hasznosítok legtöbbet. Ők a szín-házról, 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 já-tékának megfigyelése, valamint gyermekkorom játékélményeinek emléke s a tanítványaimmal való együtt játszás örö-me 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.

Járva az országot sok pedagógus- közösségben azt tapasztaltam, hogy a drámapedagógiát vagy a színházzal, színjátékkal vagy a pszichológia egyes metódusaival (pszichodráma, szociodráma) azonosítják. Ilyenkor értem azokat, akik a szakmaiságot szem előtt tartva egységesíteni akarnak, ennek ellenére nem tudok egyetérteni velük. Az én javaslatom inkább egy drámapedagógiai kamara megalakítása lenne az ország legnagyobb tapasztalattal rendelkező drámapedagógusainak részvételével, akiknek legelső ténykedése egy drámapedagógiai etikai kódex megalkotása lehetne. Másodsorban pedig a már létező drámapedagógiai műhelyekre építve, egy-egy regionális központot létrehozva, országos szakmai továbbképzések, népszerűsítő hálózat kialakítását tartanám fontosnak. Itt szakirodalom terjesztésével, szakmai továbbképzések, kongresszusok szervezésével történhetne a segítségadás, az igények és elvárások kölcsönhatásának figyelembevételével.

Az előbbieken említettem a drámapedagógiának az alkalmazó személyiségétől függő hangsúlyok: „tanulni cselekvéssel” (Edmond Holmes), „fejlődési dráma (Richard Courtney), „játék módszer” (Coldwel Cook), „nyelv-dráma” (Elsie Fogarty), „gyógyító dráma” (Gertrud Schattner és Richard Courtney), „ötlet-dráma” (Peter Slade), „nevelési színház” és „kreatív dráma” (Brian Way) stb. A megnevezések jól reprezentálják, hogy mennyire eltérő gondolkodás következtében jöttek létre a különféle irányzatok.

A hóni drámapedagógusok egy része valamelyik angol példát követve, esetleg koncepciótlanul drámajátékokat ötlet-szerűen alkalmazva dolgozik. Engem, mint gyógy-pedagógus-drámapedagógust, e megközelítési mód nem elégíti ki. Úgy érzem, a módszert, melyet sajátos helyzetű tanítványaimnál alkalmazok, maximálisan birtokolnom kell. Ennek érdekében meghatároztam a magam számára, mit is értek drámapedagógián, drámajátékon, s hogy ezek miben térnek el a színházművészet, valamint a pszichológia érintőleges területeitől.

Az angol drámatanárok munkásságát vizsgálva azt kutattam, mi az, amitől drámapedagógiává válik tevékenységük, s mi az, aminek az elhagyásával erről már nem beszélhetünk. Gondoltam a folyamatjellegre, az ebben mindvégig jelenlévő cselekvésre, ennek minőségére, az aktivitásra, a spontaneitásra, a motivációs bázisra, a találékonyságra, a személyiség fejlődésére. De mindig azt tapasztaltam, hogy bármelyik fenti tényezőt „vonom is ki a forgalomból” (mások ezt meg is tették), még mindig működő módszert találok a redukciós folyamat végén. Tehát nem ezekben kell keresnem a különböző irányzatok közös nevezőjét, hanem másutt, mégpedig abban a közegben, amelyben az előbb felsorolt tényezők megnyilvánulhatnak. E közeg konkrétan vagy utalás szintjén minden esetben jelen van a drámapedagógiai munkában. Megnevezését a pszichológia terminológiájából kölcsönöztem: „mintha”-szituáció. (Sztanyiszlavszkij „mágikus mintháról” beszél, Brook pedig egyszerűen csak „ha”-nak mondja.) Elképzelésemben én a „mintha”-szituáció fogalmát általános pedagógiai szempontból említem. Ezután előadásomban ilyen értelemben fogom használni.

Mi is ez a *mintha*? Kettős létezés. Az, amikor a benne létező alany a valóság és valótlanság játékának, dinamikájának élményét éli meg oly módon, hogy közben önmagát megtartva változik veszteség nélkül, lehetőségeinek s környezete igényeinek megfelelően. A minthának van tartalma, megélési formája, indítéka, jelentése, funkciója és témája, s nem utolsósorban hatása.

### Tartalmán a következőket értem:

1. A *primer-valóság*ot, amely állhat az élő és élettelen világ azon konkrét, kézzel fogható elemeiből, melyek a „mintha”-t megelőző alanyon kívül vannak, azokból amelyeket a múltban megtapasztalva emlékezetében elraktározott, valamint azokból, amelyek saját fizikai létezéséből adódnak.

2. A *szekunder-valóság* tartományát, amely a primer valóságból építkezik, vagy arra épülve létezik, egy új világkép formájában, melynek modell és jel értéke van. A primervalóságtól függő önmagában nem jöhet létre, csak vele együtt s egy időben azzal. A „mintha”-t megelőző alany magányosan is megalkothatja, de megfelelő számú és minőségű találkozási pontok és konszenzusra törekvés esetén kollektíven is létre jöhet. A primer valóság a szekunder valóság stimuláló eleme, míg a szekunder valóság vissza hathat, vissza is hat a primer valóságra, s alakítja azt. Ebben a kölcsönhatásban rejlik a „mintha” pedagógiai felhasználásának lehetősége és jelentősége.

### A „mintha”-t öt féle formában élhetjük meg.

1. *Képzelti-„mintha”*: Nem egyezik meg a pszichológiából ismert képzelet fogalmával. Ennél annyival több, amennyiben egy belső, akaratlagos és célirányos tudati szintű cselekvést is feltételez.

#### 2. *Kivetített-„minthák”*:

— *A megélt-„mintha”*, amely az az állapot, amikor az egyén egész testét adja kölcsön a „mintha” megéléséhez, általa jön létre róla leválaszthatatlanul az új világkép. Ilyenkor a képzelti „mintha”-t egész személyiségére, testére vetíti az alany.

— *Tárgyi-„mintha”*, melyben a képzelti-„mintha”-t az önmagán kívüli világra vetíti ki a megelőző személy. Pl.: A fadarabból vonat lesz a homokozóban. De a rajzolás, bábozás is hasonló mintha megélési forma. Ilyenkor nem a gyermek játszik, hanem a tárgy, amire képzeletbeli-„mintha”-ját kivetítette.

— *Kibeszélt-mintha*, amikor a képzelti-mintha a kommunikáció eszköztárára, akusztikus — verbális — metakommunikációs szintre vetítődik ki.

— *Átmeneti „mintha”*, amelyben az alany egy testrészére vetíti a képzelti „mintha”-t.

Ezen „mintha” megélési formák közül autonóm életet csak a képzelti-„mintha” élhet, a többi csak egymással karöltve tud létezni. Pl.: A szerepjáték esetén a képzelti-„mintha”, a megélt-„mintha” és a kibeszélt-„mintha” működik, „bábozás” közben pedig a képzelti-, a tárgyi- és az átmeneti-„mintha” is.

A „minthá”-k spontán megélésének okát egy feltételezésből tudom levezetni. Az egyén kettős kapcsolatban áll természeti és társadalmi környezetével, az alkalmazkodás és az ezzel egy időben jelentkező alakítás viszonylatában. Mivel ezek életünk során mindig együtt mutatkoznak, csak elméleti síkon választhatjuk el őket. Az alkalmazkodás — alakítás aránya alkalmanként és egyénenként változhat. Ha e két viszonyulási mód egységét 100%-nak vesszük, könnyen kifejezhetjük ezt az arányt egy számpárral. Ezt a számpárt nevezzük az alakítás-alkalmazkodás arányszámának (pl. 20/80%), amelyet az egyszerűség kedvéért ASZ-ként említek ezek után. Az ASZ folyamatos változásban van az életkor, a fizikai és mentális állapot, tehát az egyén aktuális adottságai, a társadalmi-tervezeti környezete alakulásának függvényében.

Hipotézisem szerint az ASZ ingadozásának mértékében van egy egyénenként meghatározott türes-küszöb mindkét irányban, amely a személyiségre jellemző. A türes-küszöbök közötti mezőben helyezkednek el az egyénre jellemző ideális arányszámok. Minden ebből az ideális mezőből való kitérés az egyén számára veszélyt jelent, ami egy spontán jelentkező védekező mechanizmust indít el a tudatban. Ennek következménye a spontán megélt „mintha”, amelynek nyeresége a személyiség számára, hogy tudati síkon biztosítja az ideális ASZ mezőbe való visszatérést. Ez a folyamat automatizmusként működik, és az emlősöknél genetikailag kódoltan különböző mértékben jelentkeznek. Az ember esetében bonyolult intelligencia folyamatokkal jár együtt. Kutatások szerint (Jonathan Winson) az emlősök evolúciós fejlődése során alakult ki. Számomra úgy tűnik, hogy a „mintha” egy alapvető memóriafolyamat spontán, nappali megjelenési formája. Ebben a folyamatban a személyiség változhat meg kedvezően, és így ismét alkalmassá válhat a valóságban is a rá jellemző ideális ASZ mezőben való létezésre.

Ezt az előbb felvázolt folyamatot, aminek következménye a „mintha” spontán megélése, majd az ennek hatására kialakult egészségesebb személyiség-kép, direkt módon is előidézhetjük. A drámapedagógus nem tesz mást, mint hogy a primer valóság elemeinek felhasználásával tudatosan s tervszerűen a „mintha” megélésre ösztönzi tanítványát, s a folyamatban célirányosan irányítja.

Az eddigiekből következően számomra a drámajáték olyan képlékeny, játékos egyéni és/vagy közösségi folyamat jellegű tevékenység, amely a „minthá”-ban valósul meg. Azokat a tevékenységeket is ide sorolom, amelyek célzottan a „mintha” befogadására és az abban való megnyilvánulásra készítik fel. Továbbá úgy látom, elengedhetetlen tartozéka a drámajátékon kívül a színjátéknak és az előadóművészetnek is.

Én tehát drámapedagógián nem csak drámajátékok módszeres alkalmazását értem, hanem a színjátékot is, amennyiben az a tanulók számára nevelési céllal jön létre.

Az egyén és a természeti-társadalmi változások kölcsönhatását továbbgondolva merül fel, hogy környezetünk nem szól másról: mi milyenek, kik is vagyunk. Olyan mint egy tükör, de nemcsak láttat, hanem sejtet is, lehetőségeinket is megmutatja, bár ezek nem mindig kedvezőek ránk nézve. Ennek kedvezőtlen hatását kompenzálhatja a drámajáték, ami ebből a szemszögből nézve nem más, mint az egyén kapcsolatteremtési kísérlete az adott és a lehetséges természeti-társadalmi környezetével, feltételes módban. Megjelenik benne a küzdelem, a tenniakarás és a cselekvés maga, vagyis a dráma. Mozgató erejét energiát pedig a játékosság adja. A játékosságon pedig önkéntességet, örömmámort és szerzést értek. Az adott környezettel való kapcsolatteremtési kísérletek tartalmazzák azokat a játékokat, amelyeket a „mintha” tárgyalásánál a „minthá”-ra felkészítő tevékenységként említettem (pl. képességfejlesztő játékok).

A lehetséges környezettel kapcsolatos kísérletek pedig a „minthá”-ban zajló, dramatikus elemeket is tartalmazó játékok.

A drámajátékban való részvétel jutalma más-más a gyermeknél és a pedagógusnál. A pedagógus célja a gyermekben, a gyermek személyiségében van, az adottságainak megfelelő képességnövelésben, akár tréningeztetéssel, akár az ismeretek gazdagításával, míg a gyermeké önmagán kívül, a feltételes módban megtörtént kapcsolatteremtési kísérletben, a játékban rejlik. A „minthá”-ban szerzett ismeret sajátosságainál fogva minden esetben beépül az alany személyiségébe, s nem marad azon kívül. A gyermek ugyanis csak a pedagógus céljainak megvalósításán keresztül tudja célját elérni.

A „mintha” megélésének ideje lehet teljes, hiányos és megszakítottságában befejezetlen. Ha a „mintha” megélésének folyamata teljes, akkor van eleje, közepe és vége. Ilyen teljes folyamatokat csak a direkten ösztönzött „minthá”-ban élhet meg a gyermek. A spontán „mintha” megélése mindig hiányos, befejezetlen, a folytatáshoz újabb és újabb stimuláló eszközökre van szükség.

Külső és belső okok következtében ki lehet lépni a „minthá”-ból s vissza is lehet térni, de ehhez mindig szükségesek stimuláló tényezők. Ezek lehetnek tárgyak, hívószavak vagy konkrét helyzetek. A drámapedagógus valójában ezekkel a stimuláló tényezőkkel gazdálkodva olyan helyzetet teremt, amiben a gyermek indirekt módon tapasztalja meg környezetét és önmagát, a pedagógus tudatos célja rejtve marad előtte. A pedagógus a „minthá”-hoz, valamint az ebben megnyilvánuló gyermekhez való viszonyában különböző szerepeket tölthet be a pedagógiai folyamat során. Lehet „diktátor”, aki direkt módon ható, agresszív stimuláló eszközöket használ; „demokrata”, aki döntési helyzetbe hozza a gyermeket; aki „egyenrangú” státuszról kiindulva játssza szerepét, szerepen belüli szerepben van; a „figyelő” „mintha” üveg mögül nézné az eseményeket. Lehet „provokátor”, aki vitás helyzetet idéz elő, ilyenkor a képzeleti-„mintha” kibeszélt-„minthá”-ba vetődik ki, a tanár fogalmi és helyzet értékű stimuláló eszközöket használ. S végül lehet „idegen”, aki a megélt-„mintha” formájában hoz új információt. Természetesen ezek a szerepkörök a pedagógiai célnak megfelelően változhatnak.

Végül a drámapedagógia, a pszichológia, a színésznevelő tréning és a színjáték közötti különbségről szeretnék szólni. Szerintem céljukban, s nem pedig eszközeikben térnek el egymástól. A drámapedagógia pedagógiai célt, a pszichológia (pszichodráma, szociodráma) terápiás célt, a színi tevékenység pedig esztétikait kíván megvalósítani.