

A tanítási dráma újragondolása

– a drámaoktatás körül megjelent „mítoszok” vizsgálata –

Eredeti mű: Drama in education – a reappraisal; In: McCaslin, N. (ed.): Children and drama, 1981, Longman

Gavin Bolton

Néhány évvel ezelőtt Elliot Eisner^{*} írt egy cikket, melyben megkérdőjelezi a művészeti nevelésről alkotott véleményeknek alapot adó feltételezések egy részét, s ezeket a művészeti nevelés „mitológiájaként” értelmezi. Az alábbiakban ugyanezt kísérlem meg végigkövetni a drámatanításban belül. Mielőtt azonban ehhez hozzákezdhetnék, két megjegyzést kell tennem. Egy mítosz létének felfedését – abszolút értelemben – egyáltalán nem tekintem a mítosz tagadásának. Ilyen módon nem állítjuk, hogy valami nem érvényes, csupán azt, hogy érvényessége korlátozott, illetve hogy félreértették, félremagyarázták, eltorzították, valamint hogy a körülmények hatására veszített érvényességéből. Más szavakkal: az abban rejlő igazság magva érintetlen marad. Emellett azt is szem előtt kell tartani, hogy amint egy mítosz létrejött egy meghatározott időben és helyen fellépő igényből fakad, úgy annak összeomlása is meghatározott történelmi/földrajzi/filozófiai szükségszerűségekből eredeztethető.

A drámatanításban megjelenő mítoszok itt következő rövid vizsgálata éppen ezért talán kizárólag az angliai gyakorlatra vonatkoztatható: egyfelől annak kezdeti, a hallgatók felkészítését célzó időszakára, másfelől pedig a jelen oktatási közegre, melyben felmerült a drámatanítás újragondolásának igénye. Amerikában például olyannyira különbözőek lehetnek az elmúlt időszakra jellemző prioritások és a jelen kihívásai, hogy az amerikai olvasók számára az alábbiak mindössze elméleti szempontból válhatnak érdekessé. Remélem azonban, hogy ez nem így van. Azt a terhet kell magamra vennem, hogy – éppen a mítoszokon belül magként meghúzódó igazságtartalom miatt – a drámatanárok számára általános érvénnyel bíró kérdéseket vessek fel, még abban az esetben is, ha nézőpontomat szükségszerűen (ám remélhetőleg nem beszűkülten) az angol oktatási rendszer fejlődése határozza meg.

1. mítosz: „a dráma – cselekvés”

Az ember azt gondolhatná, hogy a mélységes megkönyebbülés, mellyel tanárok és diákok egyaránt a dráma tevékenységközpontú világába menekülnek a hagyományos tantárgyak szigorú világából, kielégítő bizonyítékként szolgál arra, hogy ha mást nem is állíthatunk róla, azt mindenképpen elmondhatjuk, hogy a dráma – „cselekvés”. A gyakorlatban dolgozók között széles körű viták folynak arról, hogy vajon a tartalmat, a célt vagy a módszert lehet-e háttérbe szorítani, abban azonban mindannyian megegyeznek, hogy a dráma cselekvést jelent. Én magam ugyanakkor amellet kívánok érvelni, hogy ez csak részben igaz, és éppen a *nem* cselekvő oldal figyelmen kívül helyezése okozza a félreértéseket a dráma természetét és a benne rejlő tanulási lehetőséget illetően.

A dráma megkülönböztető jegye természetesen a konkrét cselekvés: ez különbözteti meg más művészeti ágaktól, így testvéreitől, a mozgás- és táncművészettől is, melyek ugyancsak cselekvéshez kötöttek, térben és időben azonban jóval elvontabbak. Az élmény tartalmát ugyanakkor nem kizárólag a konkrét cselekvés hordozza. Az alábbiakban azt kell bemutatnom, hogy a dramatikus élmény tartalma nem annyira a cselekvés funkcionális, a valóságot leképező jelentéstartalmaihoz, sokkal inkább az akció egyedisége és az általa felidézett jelentés általános volta közötti feszültség létrejöttéhez kötődik. Az élmény jelentése így egyidejűleg függ is a konkrét jelentéstől, illetve független is attól.

A cselekvés, még a valósághű cselekvés sem azonos a drámával. Egy levélfeladást játszó gyermek cselekvése önmagában még nem dramatikus tevékenység, amennyiben a gyermek célja mindössze az, hogy pontosan leképpezze az adott cselekvéssort. Ő itt csupán utánzó viselkedést mutat: megválasztja a cselekvést, melyet a „levélfeladás” címmel illethetünk, és ezt a megfelelő módon leképzezi. Az utánzás során a jelentésnek mindössze *egyellen* dimenzióját adja: a denotatív vagy tárgyi jelentést.

Ahhoz, hogy a cselekvés drámai erővel bírjon, más jelentéstartalmaknak kell előtérbe kerülniük.¹ Ezt pedig két egymással szembeállítható tényező határozza meg: a személyes, egyedi és az általános érvényű jelentés. A levél feladásának tehát a résztvevőben olyan érzéki emlékeket kell felidéznie, melyek elég erőteljesek ahhoz, hogy a cselekvést megfelelő jelentéstartalommal ruházzák fel. Ilyen jelentés lehet az „írott szóba vetett bizalom”, „a levélfeladásnak mint döntésnek visszavonhatatlansága”, „egy levél másokra gyakorolt hatása” vagy például „bizonytalanságunk a levél címzettjének reakciójában”. Ezen összefüggések túllépnek a pusztán tárgyi jellegű jelentéstartalmakon. Ebben az értelemben tehát a drámai élmény független az adott cselekvéssortól. Másfelől azonban ezek az összefüggések csak a levél feladásán mint konkrét cselekvésen keresztül fejezhetők ki, ebben az értelemben tehát a jelentés a konkrét cselekvés függvénye is. A jelentés teljes tartalmát tehát az egyedi cselekvés és az abban rejlő általános tartalmak viszonyán keresztül fejezhetjük ki. A tanárok, akik diákjaikat az utánzó készségek terén fejlesztik, célt tévesztenek, hiszen az emberi érzelmek és cselekvések utánzása nem azonos a drámával. Ugyanígy önnön csapdájukba esnek mindazok, akik tanítványaik munkájának tartalmi oldalát hangsúlyozandó elhanyagolják a konkrét cselekvéseket,

¹ A dráma-tanmenetek többsége sajnos erőteljesen épít az utánzásra, ezen belül pedig nem ritkán éppen az *érzelmek* imitációját várja el! (A szerző jegyzete)

hiszen az absztrakt elgondolások konkrét térbe és időbe helyezése nélkül még szerephelyzetet sem tudunk kialakítani.

Angliában gyakorta találkozunk olyan tanárokkal, akik úgy vélik, eleget tettek a drámatanítás elvárásainak, ha diákjaikat megtanították az utánzásra. Miattuk kell ismét hangsúlyoznunk: a dráma *nem* pusztán cselekvés! Vannak ugyanakkor olyanok is (különösen a humán tárgyakat tanítók között), akik nagy értéket tulajdonítanak az egyes témák szerepben történő megvitatásának. Nekik pedig azt üzenhetjük: az elvont gondolatok cseréje hasznos lehet, de a dráma *cselekvés*!

Remélem, a fenti érvelés eredményeképpen ön is észleli, kedves olvasó, hogy önmagában mindkét fenti üzenet félrevezető. Azt kéne talán mondanunk, hogy a dráma *cselekvés is meg nem is*. Csak azok a tanárok lesznek képesek jó célmeghatározásokat adni saját munkájukhoz, akik szemléletmódjukba beemelik ezt a kettősséget. Nem korlátozhatjuk drámaóráinkat arra, hogy tanulóinkat megtanítsuk a való világban megjelenő cselekvések tárgyi szintű utánzására. A drámának az egyes tevékenységek mögött meghúzódó általános jelentésekre kell ráirányítania a figyelmet. A „dráma=cselekvés” mint mítosz megkérdőjelezésével tehát nem csupán a dráma természetére szerettem volna rávilágítani, hanem – sokkal fontosabb célként – azokat a lényeges elemeket is felakartam mutatni, melyeket a dráma valódi természetét szem előtt tartani kívánó tanárnak is ismernie kell.

2. mítosz: „a dráma – menekülés a valóságtól”

A szakemberek között néhányan „a balsors minden nyugtát s nyilait” ellensúlyozó tevékenységként értelmezik a játékot, tehát az élet kegyetlen realitásával szembeni védekezés eszközét látják benne. Abból fakadóan pedig, hogy a dráma igen sok ponton kötődik a játékhoz, a tanárok egy része szabadfoglalkozásként értelmezi a drámát: „itt lehet kiereszteni a gyerekekből a gőzt”, mondják, vagy a fantáziának korlátatlanul utat engedő alkalomnak tekintik azt. (Talán azt is a mítoszok közé sorolhatjuk, hogy a dráma és a játék azonos!) Az első vélekedés mögött pszichológiai, a második mögött inkább tartalmi megfontolások fedezhetők fel. Az alábbiakban röviden mindkettőről szót ejtenék.

a) A dráma tartalmi oldala

Amennyiben a „mintha”-tevékenységet a valóságtól való menekülés eszközeként értelmezzük, félő, hogy elfeledkezünk a dráma és a játék számára egyaránt fontos összetevők egyikéről: a játék során a gyermek nemhogy eltávolodna a szabályoktól, kötöttségektől; ellenkezőleg, szigorúan alkalmazza azokat. Amint arra a nagy orosz pszichológus, Vigotszkij² is rámutatott, a játék szabályok mentén működik. Ugyanez érvényes a drámára is. Bármilyen „valótlanok” legyenek is a „mintha”-játék elemei, maguk a szabályok mégis a való világra utalnak vissza, még ha fordított alakban is. Egy szélsőséges példát hozva: ha az a szabály, hogy „a gyerekek megbüntetik, és korán ágyba zavarják szüleiket”, ez mindössze

(nem is jelentéktelen mértékben!) a valóság nagyon világos leképezése, éppen úgy, mint bármely más fantázia-kép. A játéknak azonban megvan az a sajátossága, hogy a gyermek bármikor felfüggesztheti vagy megváltoztatja a szabályokat. A dráma ugyanakkor azt az igényt támasztja a résztvevőkkel szemben, hogy megegyezzenek a szabályokban, elfogadják és betartsák azokat, *még abban az esetben is, ha azok kényelmetlenné válnak számukra*.

Gyakori, hogy a gyerekek olyan témát választanak, melyet csak részlegesen ismernek, és amikor felismerik mögöttes tartalmait, megpróbálják aláásni a helyzetet szabályozó elemeket. Más szavakkal: ahelyett, hogy szembenéznének a téma által felvetett gondolatokkal, döntési helyzetekkel és feszültséggel, inkább lazítani kívánnak a játék szabályain. A dráma ezekben az esetekben, amikor a tanár enged a „szabálytalanság” iránti váagnak, valóban a valóságtól való elmenekülés eszköze lesz: azonnali kielégülést nyújt, veszít feszültségéből, oktatási szempontból erőtlenné válik. Számos példát tudok felhozni erre: kilencévesek egy csoportja „fantázia”-megoldásokat keresett egy repülőgép-eltérítésről szóló játék során (az egyik fiú még varázserőt is követelt magának!), ezáltal nem volt a kezükben semmilyen használható eszköz, amikor a géprablás bekövetkezett. Emlékszem egy felnőttcsoport nőtagjára is, aki paranoiás személyt játszott, ám az improvizáció során a többiek nyomásának engedve olyan módon reagált, ami a játszott figurától teljesen idegen volt.

Emlékszem azonban arra is, amint egy ízben, tíztizenegy évesekkel dolgozva *túl*hangsúlyoztam a történelmi tényeket. A helyzet Florence Nightingale-ről és a Viktória királynő által vele együtt Scutariba, a katonai kórházba küldött ápolónőkről szólt. Az érkezőknek azt kellett tapasztalniuk, hogy a kórházat irányító orvosok nem voltak hajlandók nőket a kórtermekbe engedni. „A betegápolás férfimunka”, állították teljes határozottsággal. A gyerekek négy vagy öt foglalkozáson keresztül tisztelegéssel végiggondolták ennek a szembenállásnak több elemét, s a nővéreket játszó lányok fokozatosan jutottak el taktikájukban a követeléstől a kérésig, a zsarolástól a rábeszélésig. Az utolsó napon az orvosokat játszó fiúk megbeszélésre vonultak vissza, melynek végzetével odasúgták nekem, hogy kompromisszumot készülnék ajánlani: megengedik a nőknek, hogy egyetlen napra átvegyék a munkát, csak hogy megmutathassák, mit tudnak! Biztos vagyok benne, hogy olvasóim egyetértenek velem abban, hogy ilyen korú gyerekektől ez igen érett döntésnek számít. Én akkor sajnos túlságosan ragaszkodtam a történelmi hűséghez, ezért nem engedtem, hogy így döntsének, hiszen az ott szolgáló orvosok sem ezt tették.² Még most is, amint ezt írom, megborzongok, ha a fentiek kapcsán belegondolok, tanárként mennyi kárt teszünk néha! Nyilvánvaló, hogy az idézett esetben

² Az eziránt érdeklődő olvasók kedvéért: a Scutariban szolgáló orvosok nem önszántukból engedtek a nők kérésének, hanem mert egy nagyobb összecsapást követően olyan sok sebesültet szállítottak be, hogy a szanitécek és az orvosok nem tudták egyedül ellátni őket. (A szerző jegyzete)

egy nagyon korlátozott érvényű valóságtartomány – egy meghatározott eseménysor – kedvéért feláldoztam valamit, ami sokkal fontosabb: annak vizsgálatát, hogy miként birkóznak meg az emberek a zsákutcaszerű helyzetekkel.

A fiúk szándéka tárgyyszerűen vizsgálva is értékes volt, hiszen megvizsgálták a helyzet egyes elemeit, és megindokolható döntést hoztak velük kapcsolatban. Mindez tehát rámutat arra, mit értünk dráma és a valóság viszonyán: a képzeletbeli helyzeten belüli események felismerése, értékelése és átgondolása jelenik itt meg. Az adott helyzet lehet az ismert társadalmi valósághoz közel eső vagy nyilvánvalóan fantázia szülte helyzet, a benne uralkodó szabályok azonban a való életre kell utaljanak. A foglalkozásaink során végzett tevékenység csak ilyen módon felelhet meg a dráma mint művészi forma és az oktatás általános célrendszere egészének.

b) A drámát szolgáló szerkesztésmód

Amikor az emberek a „gőz kieresztéséről” beszélnek, többnyire a feszültségtől való pszichés felszabadulást értik ez alatt. Ebben az értelemben tehát a drámai élményt követően a résztvevőknek „jobban” kellene érezniük magukat. Igaz, ez kevésbé árnyalt kifejezés a drámát létrehozók tudatállapotát illetően, ismerünk azonban egy ennél sokkal óvatosabb fogalmat is, melyet Angliában elsőként a drámatanítás nagy úttörője, Peter Slade^{***} alkalmazott, s melyet követői azóta is gyakran hangoztatnak. A „bevonódásra, belemerülésre” gondolok.

Olvasóimat meglepheti, hogy ezt a csodálatos létminőséget (melynek elérése érdekében a munka bizonyos szakaszaiban óriási erőfeszítéseket teszünk) a tanítási dráma „mítoszai” között emlitem. Nem kívánom azt állítani, hogy teljes bevonódás valójában nem is létezik (bár a fegyelmezetlen tanulókkal dolgozó tanárok gyakran éppen ezt érezhetik!), csupán azt mondom, hogy rossz irányba haladunk, ha ezt tesszük meg végső célnak. Sokáig én magam is azt gondoltam, hogy a tanulás szükséges és elégséges velejárója, hogy tanulóim elmerüljenek az adott munkában.

Az alábbiakban azt kívánom megmagyarázni, hogy ez nem minden esetben igaz. Úgy vélem, a „bevonódás” áttételesen arra utal, hogy „eltévedtünk” az élményben, azaz eltávolodtunk a valóságtól. Pontosan tudom, milyen elragadó lehet egy gyermek arca, amint éppen révedezik valamin, de nem gondolom, hogy a drámában éppen e cél érdekében kellene dolgoznunk, hiszen nem azt akarjuk elérni, hogy a gyerekek „elveszítsék”, hanem hogy megtalálják önmagukat.

Természetesen szeretnénk bevonni őket a képzeletbeli helyzetbe, szeretnénk elkötelezni a tanulókat emellett, de ha a résztvevők számára értékes tanulási tapasztalatot kívánunk nyújtani, akkor az élményt kettős nézőpontból kell vizsgálnunk: a képzeletbeli helyzettel való cselekvő azonosulás és az én-azonosság tudatos vállalásának oldaláról. Így távolról sem szakadunk el a valóságtól, hiszen az adott pillanat minősége éppen azáltal változik meg, hogy a résztvevő „tudja, mit gondol, amikor gondol valamit”, „amint kimondja, látja, amit mond” és „cselek-

vés közben értékeli önnön cselekvését”. A tanuláshoz pedig éppen ez, az azonosulással egyidejűleg megjelenő értékelő magatartás vezet el. Természetesen vannak olyan helyzetek, amikor a tanulók nem képesek erre az önvizsgálatra. Ilyenkor a tanár feladata, hogy (például) a drámát követően felidézze a tanulókkal a történeteket, majd segítsen értékelni azokat. Lehetősége van ugyanakkor arra is, hogy a gyerekekben olyan tudatállapotot teremtsen, mely a dráma következő szakaszában nagyfokú tudatosságot kölcsönöz a csoportnak. Ha a tanár képes ilyen értő módon kezelni egy helyzetet, akkor tanulói valószínűleg könnyebben rájönnek majd, hogyan alkalmazhatnak képzeletbeli helyzeteket a való világ és saját életük megfigyelése érdekében.

3. mítosz: „a dráma célja az egyéniség kialakítása”

Azt gondolom, nem éréktelen összefüggés, hogy miközben Amerikában Winifred Ward megteremtí a „kreatív dráma” (creative drama) fogalmát, addig itt Angliában Peter Slade éppen a „gyermek-dráma” (child drama) címkét alkalmazza.

Ez utóbbi kifejezés azt kívánta jelezni, hogy a dramatikus kifejezésmód alkalmazására minden egyes gyermeknek lehetősége van, azaz benne rejlik minden egyes emberben. Ez a gyermekszemlélet, illetve a „benne rejlő” dráma hangoztatása abból a széles körű nevelésfilozófiai irányzatból eredeztethető, mely Európában Rousseau-val kezdődik, Froebellel és Pestalozzival folytatódik, angliai csúcspontját pedig az 1967-es Plowden-jelentéssel^{****} éri el, mely látványosan ráütötte a hivatal pecsétjét a „gyermekközpontú oktatásra”. Valószínűleg nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy míg az amerikai „humanista mozgalom” az oktatásban óriási teret hódító behaviorizmussal szemben jött létre, addig Angliában a „gyermekközpontú” mozgalom annak a szemléletnek kívánt alternatívája lenni, mely a gyermeket előre meghatározott ismerettartalmak passzív befogadjaként értelmezte. Nem meglepő, hogy az ötvenes-hatvanas években, a gyermekközpontú szemlélet felemelkedésének idején a drámaoktatásban is a gyermekközpontúságot hangsúlyozó úttörők jutottak vezető szerephez. Az üzenetet, hogy a dráma pozitív hatással van az egyéniség fejlődésére, nem csupán Angliában, de az egész nyugati világban boldogan hirdették, hiszen ez egybeesett mind az ismeretek, mind az oktatás behaviorista magyarázatával. A drámatanárok különösen Brian Wayne^{*****} voltak hálásak, aki egy olyan filozófiát alkotott meg, mely a drámai élményt elsősorban *folyamatként*, nem végeredményként értelmezte; a drámát az önismeret eszközeként tekintette, illetve – még tovább lépve, Richard Courtney-hez és követőikhez hasonlóan – minden tanulás és fejlődés alapjaként szölt róla. (Kanadában az egész tanártársadalmat megmozgatta a Courtney által létrehozott címke, a „fejlődési dráma” [developmental drama]!)

Angliában Brian Way filozófiájának lelkes hívei gyakran hangoztatták az egyéni kreativitás és szabad önkifejezés iránti elkötelezettségüket, mely a valóságban erőteljesen szabályozott gyakorlatsorok alkalmazását

(koncentrációs vagy a tanár dobütéseivel irányított mimetikus gyakorlatok egymásutánját) jelentette. Növekvő ellenérzéssel szemléltük a gyermekszínjátszást, illetve azt hirdettük, hogy a dráma munka ellenőrzésében nem lehet szerepe a különböző mérőmódszereknek, mert kizárólag maga a gyermek ismerheti a benne megjelenő tartalmakat a maguk teljességében. Azt hangoztattuk, hogy „a dráma maga az élet”, azaz tevékenységünket egy hangzatos szöveg igazolására korlátoztuk.

Nézetem szerint a fentieknél még kevésbé szolgálja a drámát az a törekvés, hogy a fő hangsúlyt a résztvevők egyéniségének hangsúlyozására fektessük. Vannak olyan művészi kifejezésformák (például a festészet), melyek valóban az egyéni önkifejezést célozzák, a dráma azonban lényegét tekintve közösségi tevékenység: nem az egyéni különbségeket, hanem a mindannyiunkban közös emberi tartalmak elemzésére, feltárására vagy vizsgálatára szolgáló eszköz.

Említettük, hogy a drámai cselekvésben különböző jelentésszintek különíthetők el. A levél postára adásában három jelentésszintet különböztettünk meg: a *tárgyit* (a levélfeladás utánzását), az *általánosat* (a levélfeladásakor megjelenő lényeges tartalmakat, mint például a cselekvés visszavonhatatlansága), valamint a *személyeset* (mindazt, amit a gyermekben a „levélfeladás” cselekvéssora hív elő). Ezen jelentésszintek mindegyike fontos, mert az élmény teljes tartalma csak a három egymásra hatásából jöhet létre. Ahhoz azonban, hogy a tevékenységet drámának, ne csupán játéknak nevezhessük, a második elemet kell hangsúlyoznunk, hiszen léteznie kell valamilyen, a konkrét cselekvéshez köthető és *minden résztvevő számára hozzáférhető* jelentéstartalomnak. Amennyiben például hatévesekkel dolgozunk, és a dráma témája „egy szörnyeteg elfogása”, akkor a közös (témához kötődő) jelentés lehet a „nem hibázhatunk” feszültsége, vagy hogy „fontos különbséget tennünk a szörny körüli pletykák és a valóság között”, illetve kereshetünk választ arra is, hogy „mi most az élet megőrzéséért vagy elpusztításáért dolgozunk?” Tízévesek között az úrutazás témája lehet az, hogy „vajon eléggé felkészültünk-e mindarra, ami ránk vár”, az, hogy „ismereteink hiányosak, de döntéseket kell hoznunk”, illetve hogy „felelősséggel tartozunk mindazok iránt, akik utánunk érkeznek majd ide”. Tizenhat évesek a „család” téma kapcsán foglalkozhatnak „a generációk közti kapcsolattal”, a „gyermeknevelés örömeivel/gondjaival”, esetleg a családdal mint a folyamatosság szimbólumával. Az egyes résztvevők természetesen számtalan egyéni (a többiek számára lényeges vagy lényegtelen) tartalmat fognak belevinni a játékba. A hatévesek például valószínűleg a sárkánnyal való szembekerülés pillanatától fognak félni, míg a tizenhat évesek esetleg saját családjuk széthullásáról töprengenek. Előfordulhat azonban, hogy a hatéveseket mindez egyáltalán nem foglalkoztatja, mert lélekben már egy születésnapra összejövetelre készülnek; ugyanígy az sem lehetetlen, hogy a tizenhat évesek kimondottan el-lenségesek az órán, mert utálják a drámafoglalkozásokat. Mindettől függetlenül, amennyiben drámát kívánunk létrehozni, akkor az egyéni érzelmeket valamilyen közös

témán keresztül kell feltárnunk. Ugyanakkor igen fontosnak kell tekintenünk az egyes résztvevőkben a közös tevékenység eredményeképpen létrejövő egyéni jelentéstartalmat is. A közös jelentésben mindannyiunknak önmagunkra kell találnunk. Ebben az értelemben tehát a résztvevők egyéniségének hangsúlyozása önmagában nem tekinthető mítosznak, de egy színielőadás közönségéhez hasonlóan a dráma munka résztvevőinek is háttérbe kell szorítaniuk egyéni elvárásaikat a közös tartalmak érdekében, melyekből aztán ők maguk is meríthetnek.

4. mítosz: „a dráma – személyiségfejlés- tés”

Nem tagadom, hogy a dráma – az oktatás többi eleméhez hasonlóan – segítséget nyújthat a személyiség fejlődéséhez. Ellenkezőleg: hosszan tudnék érvelni amellett, hogy a dráma az egyik legjobb eszköz az érési folyamatok elősegítésére. Különösen igaz ez a természetes fejlődésükben valamely okból gátolt gyermekek esetében. Miért vettem fel tehát a személyiségfejlesztést a mítoszok sorába? Azért, mert sokan elfelejtene a különbséget tenni az oktatás hosszú és rövid távú céljai között. A személyiségfejlesztés iránti elkötelezettség eredményeképpen sok tanár hirdeti magáról, hogy *személyiségfejlődést tanít*. Az ember nem taníthat koncentrációt, bizalmat, érzékenységet, csoporttudatot, türelmet, toleranciát, tiszteltudást, érzékelést, ítélőképességet, közéleti jártasságot, felelősségtudatot stb.; csupán *remélhetjük*, hogy hosszú távon az oktatásnak sikerül mindezt kialakítania. Mint már a fentiekben is említettem, hosszan érvelhetünk amellett, hogy mindezt a dráma a maga sajátos módján éri el, ezen lényeges tartalmak elérése azonban *nem* központi jelentőségű a drámatanításban, hanem annak fontos „melléktermékeként” jön létre.

A tanár természetesen szerkesztheti úgy a munkát, hogy az hatékonyan szolgálja a fenti személyiségelemek fejlesztését, magának a drámának azonban *valamiről* kell szólnia. Sajnos túlságosan gyakran korlátozzák a drámát a képességfejlesztésre (éppúgy, mint amikor a költészetet nem egy esetben a beszédgyakorlatok eszközének szintjére süllyeszti).

A jó drámatanár számára az a legfontosabb, hogy az egyes foglalkozások során elmélyítse a tanulóknak az adott témára vonatkozó megértési szintjét. Ezt a célt a művészi forma hatékony alkalmazásának igénye és a tevékenység eredményéből származó elégedettség érzetének lehetővé tétele követi. Azt gondolom, hogy a tanulóknak éppen a művészi forma rendszeres alkalmazása indítja meg a bizalmat, érzékenységet, koncentrációkészséget stb. létrejöttét elősegítő folyamatot. Az elsődleges célnak azonban a dráma minden résztvevője számára a *jelentés* kell legyen. Ez a kijelentés Angliában egy egész nemzedéknyi drámatanár számára megdöbbentő lehet, hiszen számukra a drámaórák soha nem szóltak másról, mint a tanulók készség- és személyiségfejlesztését szolgáló változatos gyakorlatsorokról.

5. mítosz: „a dráma színházellenes”

A dráma és a színház közti kapcsolatot Angliában még

eddig senki nem elemezte teljes mélységében. Ez annak a történelmi ténynek köszönhető, hogy a drámatanárok két nagy táborra szakadtak: az egyik csoport a dráma iskolai megjelenését a színházi készségek tanításaként értelmezte, melyben a tanulókat előadókká lehet képezni, a velük szemben állók ugyanakkor a gyermekközpontú oktatás híveiként a „progresszivitást” abban mérték, mennyire *nem* előadóként kezelték a gyerekeket, illetve azt hirdették, hogy nem a végeredmény, hanem az odaig vezető folyamat a lényeges.

Oktatási szempontból szerintem is nagyobb értékkel bír, ha a tanulók *megélik* a drámát, mint amikor csupán *demonstrálják* azt, ugyanakkor sajnálom, hogy a kérdés ilyen vagylagosan vetődik fel. Nem félek szembenézni a különböző oktatásfilozófiai szemléletmódokkal, illetve nincs szándékomban mindenkit a magam oldalára állítani. Mindössze azt sajnálom, hogy a tanárok nem rendelkeznek elegendő elméleti tudással, s így nem tudnak megfontoltan dönteni a fenti két változat között.

Az alábbiakban a dráma és a színház valamennyi – a módhoz és a formához kötődő – megkülönböztető jegyét kívánom megvizsgálni, azaz más szempontokat (például azt, hogy a színház többnyire valamilyen meghatározott helyszínt vagy épületet igényel, illetve hogy számos embernek munkahelyként is szolgál) az alábbiakban nem fogok érinteni.

Mód

A dráma módján a „mintha”-tevékenység tudatos résztvevőinek viselkedésminőségét értem. Amennyiben egy kertben rendőrösdit játszó kisfiút figyelünk, tevékenységét „játékként” értékelhetjük; ha egy színpadi színészt rendőr-szerepben látunk, azt mondhatjuk, hogy „előad”. Bár mindketten „úgy tesznek, mintha” rendőrök volnának, cselekvésük *módja* és *minősége* tekintetében azonban mégis van különbség. Vizsgáljuk meg a két személy tevékenységének néhány összetevőjét!

A fentiekben a két viselkedésformát „játékként” és „előadásként” határoztam meg, hogy ezzel is kerüljem a „szerepjáték” fogalom használatát, mivel azt más célra kívánom fenntartani. (Így ugyan szembe kell néznem az a veszéllyel, hogy ~~összezavarom mindazon~~ olvasókat, akik a szerepjátékról mint speciálisan színészi tevékenységről gondolkodnak.) Az alábbiakban ugyanis a szerepjátékot átfogó értelemben, a színész és a gyermek tevékenységét egyaránt magába foglaló terminusként kívánom alkalmazni. Ilyen módon a szerepjátékot és a fenti két elemet egyetlen *egyesen* tudjuk ábrázolni:

dramatikus játék	szerepjáték	előadás
-------------------------	--------------------	----------------

A bal oldalon szereplő kifejezést *dramatikus* játéokra cseréltem, hogy elkülönítsem mindazon gyermeki játéktípusoktól, melyek nem járnak „mintha”-tevékenységgel (ilyenek például a labdajátékok). Úgy vélem, a játék *módja* aszerint változik, hogy a szerepjátékos viselkedés mely szélső érték irányába mozdul el.

Vizsgáljuk meg először a bal oldalt! Nem könnyű megfelelő kifejezést találni a dramatikus játékban részt

vevő gyermek viselkedésének jellemzésére. Talán a „létezés” vagy „megtapasztalás” szavak hordozhatnának megfelelő tartalmakat, ugyanis mindkettő egyidejűleg utal az aktivitásra és a passzív befogadásra. A gyermek tehát felelős saját játéktevékenységéért, eközben azonban alá is veti magát törvényszerűségeinek. Elmondhatja, hogy „általam történik mindez, azaz megtörténhet velem”, illetve hozzáteheti: „mindez *most* történik meg velem”. A dramatikus játékmódot így az alábbiakkal jellemezhetjük: (1) a tudatos tervezés és a spontán reakciók együttesének eredménye, (2) megjelenik benne a „most és itt” élménye, valamint (3) az *én* megtapasztalása. Amennyiben mindezt a fent említett, rendőrösdit játszó gyermekre vonatkoztatjuk, a következőket mondhatjuk: (1) a „rendőr-lét” megtapasztalása érdekében a gyermeknek módot kell találnia arra, hogy felidézze és megismételje a rendőr tevékenységét, de legalábbis annak *személyes* jelentéstartalmakkal bíró elemeit. (2) El kell jutnia arra a tudatossági fokra, hogy a „rendőrös” dolgok (pl. az ő irányítása szerint haladó járművek) *jelenidejű* tartalmakként jelenjenek meg képzeletében. Mindeközben (3) az élménynek valójában *róla* kell szólnia (azaz a *gyermekről*, aki most éppen rendőrként cselekszik).

Korábban már szóltam arról a nagyfokú tudatosságról, mely a gyermek számára lehetővé teszi a reflexiót, illetve magát a tanulást is. Észre kell vennünk, hogy a gyermek (miközben megéli, hogy „mindez vele, itt és most történik meg”) folyamatosan tisztában van a helyzet képzeletbeli voltával is. Ez a „meg is történik, és nem is” paradoxon (melyet talán Bullough^{.....} kifejezése, a „tudati távolságtartás” ír le legjobban) a gyermeki dramatikus játék egy további, negyedik módbeli jellemzőjére utal.

Amennyiben a fenti egyenes jobb szélső értékét kívánjuk vizsgálni, egyértelművé válik, hogy a színész tudatában mind a négy összetevő (a reflexió megalkotása, a „most” és az „én” élménye, valamint a tudati távolságtartás) jelen van ugyan, de háttérbe szorítja őket a közvetítés, figurateremtés, megismételhetőség, jelentésteremtés és a közönséggel való kapcsolattartás igénye. A felfokozott tudatosságot és a játék által keltett kellemes érzéseket a *közönségnek* kell megélnie.

A gyermek-dráma, kreatív dráma, kreatív drámajáték, tanítási dráma, bárhogy nevezzük is az iskolai, nem előadascélú drámaformákat inkább a fenti egyenes bal széle felé kéne közelítenünk, hiszen a megjelenített tartalmakat a *színésznek* kell mások felé közvetíteni. Másképpen kifejezve: a módbeli különbség nem csupán az alkalmazott készségek terén, hanem a *tudatállapotban* is megjelenik. E különbség olyannyira meghatározónak látszik, hogy az eddigiekben elemzett egyenes használata helyett szinte szívesebben ajánlanék elkülönítésükre jól körülhatárolható kategóriákat. Egy ilyen lépés ugyanakkor megerősítőleg hatna a drámatanárok színjátszás-ellenességére (melyet az iskolai előadások többségének ismeretében nem is nagyon tarthatunk indokolatlannak). Az ilyen iskolai előadások nem az egyszeri alkalomhoz kötődő elvárások közvetítésén keresztül okoznak kárt a

gyerekeknek, hanem azzal, hogy leszoktatják őket a valódi drámáról, illetve – a tanárok igencsak aktív közreműködésével – elhitetik velük, hogy a dráma nem más, mint szórakoztatóipari technikák tanítása és fejlesztése.

Annak ellenére, hogy számtalan példát hozhatunk fel a kártékony színjátszás-tanításra, illetve annak ellenére, hogy az eltérő tudatállapotok közti határozott különbségtétel logikailag teljesen megindokolható lenne, mégis állítom, hogy az általam javasolt egyenes a tevékenységformák pontosabb modelljét adja, mint az elkülönülő kategóriákban való gondolkodás. A gyermeki játékokban, az iskolai drámaformákban és a színházi előadásokban ugyanis több olyan elem is felfedezhető, melyekben a szerepjáték módja és az adott személy tudatállapota nem egyértelműen meghatározható.

Számtalan olyan helyzet adódik, amikor a gyermeki játék, a dramatikus tevékenység és a színházszzerű formák az egyenes mentén elmozdulnak. Az alábbiakban erre mutatnék néhány példát.

Gyermeki játék

Néha, amikor a gyermek egyedül, a „mintha”-játékba belefeledkezve játszik – vegyük például a „rendőrösdit” –, belépő édesanyjának azt mondja, hogy „nézd, mama, rendőr vagyok”. Ez nem csak a szándék megváltozását jelzi (hiszen eddig a pillanatig saját magának játszott), hanem a jelentés valószínűsíthető átalakulását is hordozza. A közvetítés lehetővé tétele érdekében ugyanis a „rendőr-lét” *szubjektív* összetevőit háttérbe kell szorítani. Ahogy a nyelvnek van személyes és közösségi használati módja, a *cselekvés* is rendelkezik konnotatív és denotatív tartalmakkal. Egy rejtőzködő megfigyelő azt is mondhatja, hogy a kisfiú ugyanazokat a mozgássorokat végzi, mint eddig. A gyermeket azonban a cselekvés közösségi funkciója érdekli: édesanyjának kíván valamit közvetíteni általa. Ettől még természetesen a helyzet nem vált színjelöléssé, hiszen a színésznek az a kötelessége, hogy a közönséggel a jelentéstartalmak teljes körét megismertesse.³

Leszögezhetjük tehát, hogy a képzeletbeli tartalmak kommunikatív célú alkalmazása már a gyermeki viselkedésben is tetten érhető. Más szavakkal: már a kisgyermek is képes arra, hogy a játék módját vagy minőségét saját céljaik érdekében alakítsák.

Dramatikus tevékenység

Joggal állíthatjuk, hogy a drámát „megelő” tanulók nem törekszenek valamely közönséggel való kommunikációra. Ez az állítás ugyanakkor nem érinti a következőket:

- 1) A résztvevők gyakran választanak olyan játékmódot, mellyel a jelentés egyes elemeit *egymás felé* közvetíthetik.
- 2) A tanár folyamatos jelenléte és beavatkozása (például

³ Ezen a ponton kell szót ejtenünk arról az (elsősorban középiskoláinkban népszerű) drámaformáról, amikor a tanulóknak kisebb csoportokban olyan jeleneteket kell kidolgozniuk, melyeket félév végén bemutathatnak egymásnak. Ilyen esetben a tanár akaratlanul is arra szólítja fel a diákokat, hogy a könnyebb kommunikáció érdekében kizárólag a *denotatív* tartalmakkal foglalkozzanak. (*A szerző jegyzete*)

amikor a végzett munka elemzésére szólítja fel a tanulókat) ugyancsak „létrehozott termékként, értékelendő tárgyként” láttatja a résztvevőkkel saját munkájukat.

- 3) Annak ellenére, hogy a játékosok a „megélt tapasztalatot” hangsúlyozzák, előfordulhat, hogy a munka magas esztétikai minősége a résztvevőkre vagy a külső szemlélőkre még abban az esetben is nagy hatással van, ha *eredetileg* nem kommunikatív céllal készült.

Úgy vélem, a fenti három pont elegendő utalással szolgál mindazon helyzetekre, melyekben az egyenes bal oldala felé ható általános tendenciákat ellenirányú erők befolyásolják. Az „előadás” vizsgálatokor hasonlóan rugalmas elemeket figyelhetünk meg.

Előadás

Az eltérő irányultság nyilvánvaló példái lehetnek az alábbiak:

- 1) Egy színházi próbafolyamat azon szakasza, melyben a színész saját élményanyagára támaszkodik, igen közel áll ahhoz, amit a gyermek a dráma munka során él meg.
- 2) Azok az előadások, melyekben a játékosok közti kapcsolattartás szándékosan, a jelentéstartalmak folyamatos gazdagítása érdekében spontán módon zajlik. Itt a színészek kettős tudatszinten dolgoznak: előre meghatározott tartalmakat közvetítenek, de ugyanakkor új jelentéstartalmakat is létrehoznak (azaz a drámához hasonlóan meg is tapasztalják azokat).

Remélem, a fentiekben sikerült kifejtennem, hogy a gyermeki játékokban, az osztálytermi drámaformákban és a színészi munkában időről időre megjelennek olyan játékmódok, melyek alapján kimondhatjuk: az egyes tevékenységformák között nem húzhatók éles határok. Vizsgáljuk most meg a dráma/színház világát a forma oldaláról!

Forma

A dráma és a színház elemzése során nem csak hasonlóságokat, de átfedéseket is találhatunk, ezek alapján pedig kijelenthetjük, hogy szerkezeti szempontból a dráma és a színház nem különböznek egymástól. Mindkettő alapelvei a fókusz, a feszültség, a kontraszt és a szimbolizáció. A drámatanár a tanulók jelentésfeltáró munkája érdekében, a drámaíró pedig az általa elgondolt tartalmak közvetítésére alkalmazza ezen elemeket.⁴ Bizonyos tekintetben tehát a kreatív dráma munkában részt vevő gyerekek színházi formában dolgoznak, a tanár szerepét pedig a drámaírói szerep kiterjesztéseként értelmezhetjük, hiszen a forma tisztasága és tartalmas volta felett örökdi.

Szeretném összefoglalni a dráma és a színház kapcsolatáról írottakat. A dráma körül megjelent mítoszok egyikeként szoltam arról a gondolatról, mely szerint a

⁴ A színházi elemek részletesebb vizsgálatát ld. Gavin Bolton: *Towards a theory of drama in education (A szerző jegyzete)* Magyar kiadás: A tanítási dráma elmélete, Marczibányi téri Művelődési Központ, 1994 (*A szerk.*)

dráma színházellenes. Nehezen írom ezt le, mert nem szeretném azt a látszatot kelteni, hogy én is beállok a gyerekeket színjátékos technikákra tanító pedagógusok sorába. Határozottan kijelentem tehát a következőket:

- a drámát *nem* színjátékos technikák fejlesztéseként kívánom értelmezni;
- *nem* támogatom azokat a nagyszabású és látványos színelőadásokat, melyekben a rendező/tanár megcsillogtathatja tehetségét és találékonyságát, a játszó szerepe azonban az instrukciók végrehajtására korlátozódik. (Az ilyen előadások többsége ugyanakkor sajnos annyira látványos és szórakoztató, a vastaps olyan hosszú és kitartó, hogy a szülők, tanfelügyelők, pedagógusok, mecénások könnyen meggyőzhetők a látottak oktatási hasznáról).

Meg vagyok azonban győződve arról, hogy a dráma és a színház közti kapcsolat szorosabb annál, mint ahogy azt a múltban feltételeztük. Amennyiben megértjük ezeket az összefüggéseket, akkor képesek leszünk a dráma „megjelenítő” szakaszának tartalmasabbá tételére is. A különféle előadásmódok váltakoztatása (formális/nyitott; közönség felé irányuló/résztvevők felé ható; kész, teljes produkció/néhány másodperces jelenet; előre megírt szöveg/közös és folyamatos tervezés; jelenetek laza füzére/egyetlen teljes színdarab stb.) ugyancsak színesítheti tevékenységünket. Bármelyik munkaformát választjuk is, az „élmény” és a „megjelenítés” között fellépő, eddig teljesen figyelmen kívül hagyott kapcsolatrendszer gazdagíthatja a dramatikus játékot, esetenként pedig hozzájárulhat annak előadásá szervezéséhez.

Záró gondolatok

Ebben az írásban a drámatanítás „mitológiájaként” ér-

telmezhető nézeteket vettem sorra. Cikkemben a következő mítoszokról szóltam: a dráma – cselekvés; a dráma – menekülés a valóságtól; a dráma célja az egyéniség kialakítása; a dráma – személyiségfejlesztés; a dráma színházellenes. Most, hogy mindegyikről elmarasztalóan nyilatkoztam, emlékeztetnem kell olvasóimat arra, amit a bevezetőben is leírtam: bizonyos helyzetekben mindezek igazak is lehetnek. A dráma, szűken értelmezve, *valóban* cselekvés; *lehetnek* olyan gyerekek, akik a drámát a fájdalmas valóságtól való menekülés eszközeként alkalmazzák; a dráma természetesen *nem* hagyja figyelmen kívül az egyén gondolatait, érzelmeit és a személyiségfejlesztés esélyét; *nem* színházellenes, de *vannak* jelentős és fontos különbségek e két tevékenység között, melyekről nem szabad megfeledkeznünk.

A mítoszok elemzésével az volt a célom, hogy kiterjesszem a drámára vonatkozó, meglévő elméleti kereteket, illetve megalapozzam ezen lényeges kérdések további elemzését.

Fordította: Szauder Erik

Eisner, E. (1974) Examining some myths in art education. *Student art education*, 15 (3)

Vigotszkij, L. S. (1976) Play and its role in the mental development of the child In: *Bruner et al.: Play, its development and evolution*, Penguin Educational

Slade, P. (1954) *Child drama* University of London Press

Plowden Report (1967) *Children and their primary schools*, HMSO

Way, B. (1967) *Development through drama*, Longman

Bullough, E. (1912) Psychical distance as a factor in art and as an aesthetic principle, *British Journal of Psychology*, 5/2



A négyéves „tanító” szak képesítési követelményeiből

A „drámapedagógia/bábjáték” funkciója

A drámával való nevelés olyan lényeges fejlesztési folyamat, amely során a személyiség fejlődésének ösztönzése csoportos formában történik. Mindez együttes tanulást, csoportdöntéseket, állandó és folyamatos közös értékelést jelent. Ennek a folyamatnak az irányítója, segítője, ösztönzője a drámapedagógus, akinek úgy kell a folyamatban helyét, szerepét megtalálnia, hogy

- azt alakítani tudja,
- tudja megválasztani azt a hatást, amellyel a cselekvéseket elindítja,

s aki azért kezdeményez, hogy mások kezdeményezzenek, ugyanis ennek a segítségével nevel önállóságra, önismeretre.

A drámapedagógia – mint mesterség, módszer a tanító kezében – tudást jelent, azt, hogy miként kell egy koherens rendszer segítségével az ismeretanyagot átadni, egyben személyiséget fejleszteni egy adott életkorban. Jelenti továbbá az ide kapcsolódó szükséges, speciális technikák ismeretét.

E szakmaiság jellemzői: szakember, aki pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, művészeti, mentális, elmé-