

## Két történet

*Az Iskolakultúra 2003. novemberi számában Sz. Pallai Ágnes és Szauder Erik írását közöltük a drámapedagógia néhány izgalmas kérdéséről.*

Sz. Pallai Ágnes ‚Mégiscsak színház’ című írásában az angol drámapedagógia utóbbi ötven évének történetét áttekintve igyekszik nyomon követni a szigetországi drámapedagógia útját. Következtetése szerint az út a hagyományos színházi formák teljes megtagadásával (*Peter Slade*) kezdődött, majd *Brian Way*, *Dorothy Heathcote*, *Gavin Bolton*, *Jonathan Neelands* munkásságán át visszajutott a színházig. A történet kezdetén a színházi formanyelvtől elforduló Slade a gyermeki dramatikus játékok spontán szerveződő lélektani-esztétikai folyamatainak megőrzésében és ápolásában látta a dramatikus nevelés pedagógiai feladatát, a történet végén pedig *David Hornbrook* a színjátszó készségek szisztematikus fejlesztését és a színházi ismeretek rendszerezett átadását kéri számon az angliai drámapedagógián. A szerző cikkének összegzésében úgy véli, hogy a bemutatott drámapedagógiai nézetek és módszerek mindegyikének megvan, meg lehet a helye „a drámapedagógia teljes, komplex rendszerében”.

Válaszcikkében (‚Mégsem csak színház!’) Szauder Erik nem elsősorban a Pallai által felvázolt képet vitatja – bár több ponton rámutat a vitaindító tanulmány filológiai pontatlanságaira –, sokkal inkább a szerző végkövetkeztetéséből kiolvasható „békévé oldást” kárhóztatja. Sz. Pallainak – mondja Szauder – igaza van abban, hogy az angol drámapedagógiában ma nincsenek viták a dráma értelmezése körül, ennek azonban nem az az oka, hogy az „elmúlt ötven év vitáit »békévé oldotta az emlékezés«”, hanem az, hogy a jelenlegi angol oktatáspolitikai konzervatív, központosító törekvései nem adnak teret ezeknek.

Nem tisztem e vitában állást foglalni, annál is inkább, hisz amit az angliai drámapedagógia helyzetéről tudok, azt épp e szerzők írásaiból tudom. A felvetett témának azonban izgalmas magyarországi vonatkozásai is vannak, amelyekről, úgy gondolom, érdemes beszélni. A dramatikus játék folyamatában spontán módon megteremtődő tanulási folyamat mint cél, az egyik, a színházművészet és a színjáték gyakorlati ismereteinek szisztematikus oktatása a másik irányban – az angliai példa két alternatívája egymást fedő kettős történetté sűrűsödve jelenik meg a magyar drámapedagógia utóbbi tíz évének krónikájában.

### Az egyik történet

A magyar drámapedagógia, a közoktatás rendszerében helyet kapó fiatal műveltségterület (tantárgy, modulárgy, pedagógiai irányzat) 1995 óta folyamatosan változó körülmények között és – úgy érzem – folyamatosan változó hangsúlyokkal igyekszik definiálni önmagát. A dramatikus nevelés mint az általános alapfokú oktatás nevesített részterülete az 1995-ös NAT-ban jelent meg először. A Tánc és dráma néven önállósult műveltségi terület követelmény- és tananyagrendszere kimondva-kimondatlanul egy olyan vegyes profilú tantárgyat (illetve tantárgyi tartalmat) képzelt el, amely alsóbb évfolyamokon készség- és képességfejlesztő játékok (többnyire szabályjátékok és dramatikus játékok) köré épül, felsőbb évfolyamokon pedig ezek mellett magára vállalja a hon- és népi ismeret körébe tartozó, de különböző okoknál fogva oda be nem férő dramatikus népi játékokat, illetve a színházesztétikai nevelés korábban igencsak mostohán kezelt feladatát.

A koncepciót megjelenése pillanatától szakmai bírálatok érték. Elismerve a Tánc és

dráma műveltségterület megjelenésének oktatáspolitikai jelentőségét, szakmai viták kezdődtek a terület tartalmi koherenciájáról, a drámapedagógia különböző irányainak képviseléről, a műveltségi terület megjelenítésének időszerűségéről stb.

A történet következő szakasza a NAT-ra épülő mintatantervek elkészítésének időszaka volt. Az ekkor készülő tantervek igyekeztek a NAT adta lehetőségeket kibővítve és szabadon értelmezve megfogalmazni a maguk drámapedagógiai filozófiáját, komplex tantervi rendszerbe illeszteni drámapedagógiai nézeteiket. A tantervek bemutatására a Magyar Drámapedagógiai Társaság módszertani hétvégét szervezett, a tervezetek részletei megjelentek a Drámapedagógiai Magazin (DPM) 1997-es különszámában. E tantervek több irányban képzelték el a dramatikum nevelés iskolai keretek között megvalósuló lehetőségeit, a komplex művészetpedagógiai tantervek kidolgozásától (Kútbanéző) a dráma-, tánc- és bábművészet önálló tananyagtartalmainak (optimális esetben önálló tantárgyi keretek között történő) oktatását célzó irányzatokig (Kerekasztal tanterv).

Nem ismerek arra vonatkozó kutatást, hogy mely tantervek milyen körben hatottak, sőt

*A minisztériumi megbízás révén a Kerekasztal tanterv kidolgozói lehetőséget kaptak, hogy a korábban megfogalmazott elképzeléseiket szűkített formában a kerettantervbe is áttemeljék. A dokumentum megszületett, és a különböző szakmai fórumokon megindultak a viták arról, hogyan ültethetők át az abban megfogalmazott maximalista elképzelések a mindennapok gyakorlatába. Azt maguk a szerzők sem vitatták, hogy a kerettantervi tartalmak túlságosan magasra tették a mércét, de talán úgy vélték, a mindennapok gyakorlatában majd tisztul a kép.*

arra vonatkozót sem, vajon országos átlagban hogyan alakult a Tánc és dráma műveltségi terület iskolai sorsa. Pedig ezeknek a kutatásoknak a megtervezése és lebonyolítása hasznos információkkal szolgálhatna a drámapedagógiai szakma stratégiai tervezése szempontjából.

Az 1998-as kormányváltást követően az új oktatáspolitikai vezetés a NAT „beszabályozását” tűzte ki célul. Ennek érdekében munkacsoportokat kért fel a tantárgyi kerettantervek elkészítésére. A Tánc és dráma kerettanterv elkészítésére a Kerekasztal tanterv kidolgozói kaptak megbízást. *Kaposi László* a DPM 21. számában beszámol a megbízás körülményeiről és bemutatja az elkészült dokumentumot.

A minisztériumi megbízás révén a Kerekasztal tanterv kidolgozói lehetőséget kaptak, hogy a korábban megfogalmazott elképzeléseiket szűkített formában a kerettantervbe is áttemeljék. A dokumentum megszü-

letett, és a különböző szakmai fórumokon megindultak a viták arról, hogyan ültethetők át az abban megfogalmazott maximalista elképzelések a mindennapok gyakorlatába. Azt maguk a szerzők sem vitatták, hogy a kerettantervi tartalmak túlságosan magasra tették a mércét, de talán úgy vélték, a mindennapok gyakorlatában majd tisztul a kép.

2002 – újabb választás, újabb oktatáspolitikai váltás következett. Ismét megkezdődött az oktatás reformjának újragondolása. 2003-ban megjelent a NAT 2003 vitaanyag, benne a Tánc és dráma műveltségi terület újrafogalmazott koncepciója (a dokumentumokról tájékozódhattunk az OM honlapján, illetve olvashattunk róluk a DPM 25-ös számában). A vitaanyagot a Magyar Drámapedagógiai Társaság – mint a drámapedagógus szakmát összefogó országos civil szervezet – is megkapta véleményezésre. A véleményezést végző munkacsoport határozott hangú kritikus állásfoglalást és egy részletesen kidolgozott javaslatot tett le az illetékesek asztalára. A javaslat – ami a NAT vitaanyag jelenleg érvényes szövege! – pontos, részletes és szerkezetileg újszerű dokumentum, a következő évek dráma és tánc műveltségi terület tananyagának alapja lehet. Olvasva az egyes évfolyamokon teljesítendő követelményeket, illetve tananyagot (nem derül ki számomra a

dokumentumból, mikor melyikről van szó), ismerősnek tűnik a szöveg: a dráma és tánc műveltségi terület anyaga számos ponton megegyezik az alapfokú művészetoktatási intézmények szín- és bábművészeti ágát szabályozó 27/1998-as miniszteri rendelet, illetve az erre épülő tantárgyi program követelményeivel és tananyagával. Úgy tűnik, az iskolai dramatikus nevelés találkozott a művészeti iskolákban folyó színjátékoktatással. Am ha ez valóban így van, ez számos következtetés levonását is szükségessé teszi.

### A másik történet

Az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény 31. §-a kimondta: „Az alapfokú művészetoktatási intézményben művészeti nevelés és oktatás folyik. Az alapfokú művészeti oktatás megalapozza a művészi kifejező készségeket, illetve előkészít, felkészít a szakirányú továbbtanulásra.” A törvény adta lehetőségeket kihasználva megkezdődött a drámapedagógiai szakma egészét érintő másik történet, amely ugyan talán kevésbé dokumentált, mint a NAT-viták története, de hatásában legalább olyan átütő erejű, mint emez.

Az alapfokú művészetoktatási intézmények első tíz évének elemző bemutatása külön tanulmány témája lehetne. A folyamat kezdetén a közoktatási törvény fentebb idézett, oktatástörténeti jelentőségű passzusa áll, a történet jelenlegi szakaszának végén pedig a 2002/2003-as tanév rendjéről szóló OM-rendelet 24. § (1) bekezdése, amely a tanév során országos szakmai ellenőrzés keretében elrendelte az alapfokú művészetoktatási intézmények tanügy-igazgatási és működésük szakmai feltételrendszerének vizsgálatát. A tanulmánynak szólnia kellene a jogi-közigazgatási feltételrendszer kiépülésének nehézségéről, a törvényi felügyelet inkompetenciájáról, a művészeti iskolák burjánzásáról, az ezt követő iskolaalapítási moratóriumról és az ezt kijátszó új alapításokról. Külön fejezetet érdemelne a 27/1998. MKM-rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról, valamint az ennek nyomán megszülető ‚Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja‘ című dokumentum. Szólni kellene arról a szemléletbeli változásról, amelyen keresztül kellett/kellennie a korábban mozgalmi keretek között működő művészeti nevelésnek az iskolarendszerű képzési keretekbe illeszkedés érdekében. Végül közzé kellene tenni mindazokat a szakmai fejlesztéseket, amelyeket sok művészeti iskola végrehajtott/végrehajt azért, hogy kialakítsa a különböző művészeti területek előbb emlegetett iskolarendszerű működésének formai és tartalmi kereteit.

„1. A közoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: közoktatásról szóló törvény) 10. § (3) bekezdése kimondja, hogy a gyermeknek, tanulónak joga, hogy adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeihez mérten tovább tanuljon, valamint tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében alapfokú művészetoktatásban vegyen részt. Az alapfokú művészetoktatás a művészi kifejezőkészségeket alapozza meg, illetve felkészít a szakirányú továbbtanulásra...”

A fenti idézet a 27/1998-as MKM rendeletről származik. A rendelet melléklete tartalmazza az alapfokú művészetoktatás követelményeit és tantervi programját. A színművészet-bábművészetre vonatkozó V. rész 1. bekezdése így fogalmaz: „Az alapfokú művészetoktatás keretében folyó színházi-bábszínházi nevelés lehetőséget biztosít a színművészet-bábművészet iránt vonzódnak tanulók képességeinek fejlesztésére, ismereteik gyarapítására, művészeti kifejező készségeik kialakítására, a művészeti szakterületen való jártasság megszerzésére és gyakorlására, figyelembe véve a tanulók érdeklődését, életkori sajátosságait, előzetes színházi-dramatikus tapasztalatait”.

A rendelet, illetve az erre épülő tantervi program készítői – köztük a Kerekasztal tanterv, majd a kerettanterv kidolgozói – meghatározták a szín- és bábművészeti ág képzési rendjét, a képzés céljait, követelményeit és erre épülő feladatait, illetve az egyes tantár-

gyak évfolyamokra lebontott tananyagát, amely alkalmas lehet arra, hogy ennek alapján az erre felkészült pedagógusok elkészítsék saját helyi tanterveiket, tanmeneteiket, éves programjukat. Enélkül ugyanis nem biztosíthatók az iskolarendszerű alapfokú művészet-oktatás feltételei.

(Abban a bizonyos tervezett tanulmányban igencsak messze vezetne annak elemző vizsgálata, hogy a közoktatási törvény művészeti iskolákra is kötelező passzusai mennyiben érvényesek és értelmezhetők a művészeti iskolák sok esetben hálózatszerűen működő, nem tankötelezettséget teljesítő, délutáni oktatási rendjében. A törvényalkotói folyamat lassan halad: a törvény 2003-as módosításában a korábbiakhoz képest jelentős előrelépés történt a művészeti iskolákra vonatkozó passzusok és kitételek mennyiségi és tartalmi változása tekintetében, de még mindig számos olyan pont van, amely korrekcióra szorul.)

### A történetek találkozása

Néhány bekezdéssel korábban azt mondtam, hogy a NAT 2003-as vitaanyaga Dráma és tánc műveltségi területének tartalma számos ponton egybecseng „Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja. „Színművészet – bábművészet” című dokumentum drámajáték főtárgyának követelményeivel és tananyagtartalmával. Azt is mondtam, hogy ebből az egybeesésből több következtetés is levonható-levonandó. Jelen írás befejező részében ezeket a következtetéseket igyekszem végiggondolni.

Ha a dráma és tánc tantárgy és a színjáték tanszak főtárgyának követelményrendszere és tananyagtartalma között ilyen határozottan mutatkozó megfelelés van, indokolt azt feltételezni, hogy a két képzési forma egyazon képzési célt tart szem előtt. Ezt a célt a művészeti iskola programja, illetve az ennek alapjául szolgáló rendelet pontosan meg is fogalmazza: (a képzés egészére vonatkozóan) „a színművészet-bábművészet iránt vonzódo tanulók képességeinek fejlesztésére, ismereteik gyarapítására, művészeti kifejező készségeik kialakítására, a művészeti szakterületen való jártasság megszerzésére és gyakorlására”. Minderre a színjáték tanszak tantárgyi hálójá alapján heti két főtárgyi (+ minimum két kötelező, illetve választható tárgyi) óra áll rendelkezésre. A dráma és tánc tantárgy ennél jóval kevesebb órából kénytelen gazdálkodni, konkrétan megfogalmazott képzési cél nélkül.

Tisztában kell lennünk azzal, hogy szándéka szerint a művészeti iskolában folyó színjátékotoktatás is drámapedagógiai alapozottságú, vagyis az emberileg és esztétikailag hiteles és színvonalas színpadi játék alapját azon alapkészségek elsajátításában látja, amelyek a különböző jellegű készség- és képességfejlesztő játékok, feladatok során alakíthatók ki és fejleszthetők. Ezek a képességek – beszéd- és mozgáskészség, együttműködés, fantázia, kommunikáció stb. – nem tekinthetők speciális színpadi képességeknek, de azokhoz is nélkülözhetetlenek. Ugyanezen alapkészségek fejlesztésének követelménye fogalmazódik meg a dráma és tánc jelenlegi NAT-konceptiójában is. „Cél a képességek fejlesztése: a fogékonyság, a fantázia, a koncentráció és a jó értelemben vett érzékenység fokozása, az észlelés finomságának, a kifejezés árnyaltságának fejlesztése, valamint az értékek iránti fogékonyság, a tolerancia és az együttműködés magas szintjének kialakítása”. Ebben az értelemben a dráma és tánc olyan általános készség- és képességfejlesztő stúdiumként értelmezhető, amelynek célja a tanulók hétköznapi létét segítő alapkészségek kialakítása.

Mindenfajta készség- és képességfejlesztésnek az a célja, hogy a résztvevők a megszerzett kompetenciák birtokában korábbi teljesítményüknél magasabb szinten teljesítsenek egy adott területen. Azok a készségek, amelyeket nem használunk, elsovadnak. E tekintetben a dráma és tánc tantárgy helyzete sokban hasonlít a tanulásmódszertan tantárgyhoz. Ha az iskolai környezet nem teremt megfelelő helyzeteket, a megtanult tanulási technikák passzívok maradnak, a diákok demotiváltakká válnak a téma iránt, és a tan-

tárgyban felhalmozott tudás kárba vész. Megfelelően támogató iskolai környezet nélkül ez a veszély a dráma és tánc tantárgyat is fenyegeti. Márpedig ez a támogató iskolai környezet a mai közoktatási intézmények jelentős részében legalábbis hiányos. Érdemes feltenni a kérdést: az alapfokú művészeti iskolákban folyó színjátékoktatás célrendszeréből lehet-e és érdemes-e a jelenleginél többet áttemelni a dráma és tánc tantárgy tartalmi-pedagógiai céljai közé?

A dráma és tánc tantárgy helyzetére vonatkozik a következő kérdés is. Milyen lesz a tárgy súlya és alkupozíciója az iskolai tantárgyfelosztási alkufolyamatban? Milyen a helyzete a mai magyar általános és középiskolai rendszerben annak a tantárgynak, amelyik pedagógiai filozófiájánál fogva szakít a hagyományos óra- és tananyag-szervezési formákkal, tananyagtartalmak helyett készségfejlesztési területekben gondolkodik, az érdemjegyekkel történő, a napi gyakorlatban szummatív értékelés helyett formatív, illetve diagnosztikus értékelési szisztémát alakít ki, értékelési gyakorlata alapvetően kontextushoz kötött, kerüli a hagyományos számonkérési formákat, helyettük az együttműködés folyamatosan fenntartható aktív állapotára épít?... Tartok tőle, hogy nem könnyű.

Igazat adok azoknak, akik azt mondják, hogy egy tantárgy súlyának a megteremtéséhez, megőrzéséhez el kell tudnunk mondani, hogy az adott tárgyban mit és hogyan lehet teljesíteni, ez a teljesítmény miként vehető össze mások teljesítményeivel, illetve a saját korábbi produkcióval, hogyan mérhető és fejezhető ki a tudás szintjében bekövetkező változás. Vannak-e, és milyen (standard) eszközeink vannak arra, hogy az adott tantárgyban összehasonlíthassuk a tanulói teljesítményeket, elkülönítsük és az érintettek számára megragadhatóvá tegyük az ezt meghatározó teljesítményelemeket? Az ezirányú elvárás rendre megfogalmazódik mind a szakmai közvélemény, mind az érintett tanulók részéről.

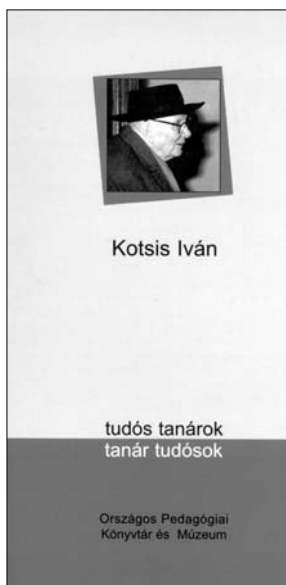
A dramatikus nevelés értékelhetőségének problémája folyamatosan jelen van a szakmai közbeszédben. Nemcsak nálunk. Szaunder Erik cikkéből kitetszik, hogy az angol drámapedagógus szakma is keresi rá a maga válaszát. A művészeti tárgyakban nyújtott tanulói teljesítmények mérése és értékelése mindig is sok vitát váltott ki, és az iskolai munka napi gyakorlatában a mai napig nincs megnyugtató módon megoldva (gondoljunk az ének, rajz és testnevelés osztályzatokban megjelenő magatartás-elemekre).

Ugyanakkor az sem véletlen, hogy a közoktatási rendszerben hagyományosan jelen lévő művészeti tárgyaknak van már kutatástörténetük. Az ezzel foglalkozó szakemberek hosszú ideje töreksenek arra, hogy megfogalmazzák e tárgyak tudományos érvényességű leírásának formáit, ennek részeként elkülönítsék a tanulói alkotói teljesítményt befolyásoló összetevőket, és erre épülően kialakítsák a teljesítményt leíró standard értékelési rendszerüket. Mindez azt mondhatja, hogy a dramatikus nevelés területén is szükség és lehetőség van arra, hogy a drámapedagógiai szakma kialakítsa, illetve a jelenleginél pontosabbá tegye a saját értékelési rendszerét, meghatározza az értékelés szakmai-pedagógi-

*Milyen lesz a tárgy súlya és alkupozíciója az iskolai tantárgyfelosztási alkufolyamatban? Milyen a helyzete a mai magyar általános és középiskolai rendszerben annak a tantárgynak, amelyik pedagógiai filozófiájánál fogva szakít a hagyományos óra- és tananyag-szervezési formákkal, tananyagtartalmak helyett készségfejlesztési területekben gondolkodik, az érdemjegyekkel történő, a napi gyakorlatban szummatív értékelés helyett formatív, illetve diagnosztikus értékelési szisztémát alakít ki, értékelési gyakorlata alapvetően kontextushoz kötött, kerüli a hagyományos számonkérési formákat, helyettük az együttműködés folyamatosan fenntartható aktív állapotára épít?...*

ai szempontjait és felkészítse a hétköznapiakban dolgozó kollégákat ennek gyakorlati alkalmazására.

Az alacsony művészeti iskolák létrejöttével ez a folyamat is megerősödni látszik. Az önkéntes részvétel jobbra garantálja a pozitív tanulói viszonyulás meglétét, a színpadi-előadói alkotótevékenység fejlesztésének pedagógiai célja pedig szakmai szükségé teszi a mind árnyaltabb és egzaktabb értékelési rendszer kialakítását. Elengedhetetlen, hogy a művészeti iskolák szakmai műhelyeiben felhalmozódó ezirányú pedagógiai tudás beépülhessen az általános és középiskolai dráma és tánc tantárgy (és a többi művészeti tárgy) működésébe. Hiszem azt, hogy ez a folyamat hasznára válik a magyar drámapedagógiának mind a szakmai fejlődés, mind a dramatikus nevelés elfogadottsága szempontjából.



*Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből*