

LANNERT KERESZTÉLY ISTVÁN (2020): BEVEZETÉS A DRÁMAPEDAGÓGIÁBA – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT (KÁROLI KÖNYVEK – JEGYZET). L' HARMATTAN, BUDAPEST.
BETHLENFALVY ÁDÁM (2020), DRÁMA A TANTEREMBEN – TÖRTÉNETEK CSELEKVŐ FELDOLGOZÁSA (KÁROLI KÖNYVEK – MONOGRÁFIA). L' HARMATTAN, BUDAPEST.

Trencsényi László: Károli Könyvek a drámáról

Azt majd rosszkedvünk tele múltán bizonyára különleges adatként fogja értelmezni a neveléstörténet, hogy a hazánkba a „liberális pedagógia” igényével színre lépett, s emiatt – enyhén szólva – ma sem kiemelt bizalommal fogadott drámapedagógia, e számára megnehezedett időkben,

miért éppen az egyházi felsőoktatásban lelt biztos végvárokat. A *Pázmány*, a *Wesley* s a *Károli* ma a drámatanári képzés

kulcshelyszínei. S lám, a Károli Gáspár Református Egyetem a drámapedagógiai szakkönyvek gyarapításában is élen jár. A *Károli Könyvek* sorozatban először *Lannert István* jegyzete, egyetemi tankönyve jelent meg, majd Birminghamban megvédett doktori disszertációja angol nyelvű szövegének közreadása (Living through extremes: an exploration of integrating a Bondian approach to theatre into 'living through' drama) után monográfiaként megjelent *Bethlenfalvy Ádámnak* az „osztálytermi dráma” megközelítését tartalmazó új könyve is.

Lannert jól használható tankönyvet írt, ő a szakma történetében, kapcsolatrendszereiben, módszertanában széleskörűen tájékozott és tájékoztató szerző. Az ebben a műfajban elvárt bevezető fejezetek, mondhatni tiszteletkörök után előadja

a drámapedagógiai diszciplinában hagyományosan is elfogadottnak tekintett műfaji rendszerét, melyben a DIE (Drama in Education), TIE (Theater in Education), az „alkalmazott drámajáték” s „szakértői dráma” jut bőséges kifejtéshez (szüksza-

vúbb a szerző az újdonság, a „színházi nevelés”, akár a „beavató”-nak nevezett módszeregyüttes irányában).¹ S mint azt Bethlenfalvy is

szóváteszi: módszerleírásainak gazdag tárházába, mondhatni, minden belefér.

Igen, a Lannert-kötet fő erénye, a szerző szándékai szerint, is a drámapedagógiában összegyűlt (sok forrásból egybevonzott) nagyszabású, rendszerezett játékgyűjtemény – tetőpontján Lannert kedves, az idegennyelv-tanításban sikerrel alkalmazott módszere, a francia nyelvterületről importált *globális szimuláció*.

Csoportosítása az alábbi:

- Ismerkedő játékok
- Bemelegítő, munkára hangoló gyakorlatok
- Érzékelésfejlesztő játékok: látás, hallás, ízlelés-szaglás, tapintás
- Koncentrációfejlesztő gyakorlatok

jól használható tankönyvet írt

¹ Ez utóbbiról Honti György, a Wesley tanára védett doktori disszertációt nem is olyan rég, érdeklődéssel várjuk a publikációt e tárgyban.

- Kapcsolatteremtés, -mélyítés, bizalomfejlesztő gyakorlatok
- Légzésgyakorlatok
- Beszédkészség-fejlesztő gyakorlatok (mimes-improvizatív játékok, fantáziafejlesztő játékok)
- Ön- és csoportismereti játékok
- Dramatizálás (globális szimuláció)

Azt mondhatnánk, hogy a hazai drámapedagógia-honosítók, elősorban a klasszikus „ösművet” megíró Gabnai Katalin (*Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak*) rendszer-tanát követi. Némi kritikát kap is ezért Bethlenfalvytól. De azt mindenképp látni kell, hogy az „új drámatanári generációnak” elsősorban Kaposi László nevével fémjelzett szűkebb, a *dráma* fogalmára erőteljesebben, sőt kizárólagosan fókuszáló megközelítését is akkor lehet jól alkalmazni a gyakorlatban, ha a fentebb felsorolt játékokban elsajátítható képességek és motivációk megerősítésében a *drámázók* jól előrehaladtak. (Mondhatni, nem egyszerűen azért kerültek Gabnai rendszertanába, mert az intellektust túlterhelni látszó iskola más tantárgyaiból kimaradtak, kikoptak. Bár ez a funkció sem lebecsülendő)

Az első drámapedagógusi generáció – s túlélő mohikánjainak – makacs küldetése volt kedves tárgyunk elhelyezése a pedagógiai, neveléstudományi diskurzus világában. (Bizonyára megvolt a maga játszmacélja azoknak is, akik a színházi, a színház-tudományi diskurzusba próbálták emancipálni a pedagógiai céllal létrehozott drámát.) Csak emlékeztetek a sokféle erőfeszítésre: a komplex személyiségfejlesztés (a gardneri ’többféle intelligencia’ iskolai érvényesítése) jegyében: mint Gabnai Katalin, a „felszabadító” reformpedagógiák hagyományai közé

rendezve: mint a karácsonyista Debreczeni Tibor, a hazánkban Nahalka István, illetve (a drámapedagógiát is expressis verbis emlegetve) Knausz Imre képviselte konstruktivista tanulásemeléttel való egybevetéssel: mint Zalay Szabolcs, az integráció eszközeként, mint a gyógypedagógiai egyetemi kar tanára: Novák Géza Máté, a kortárs irodalomtanítás segédcsoportaként: mint Tölgyessy

Zsuzsa vagy Csobánka Zsuzsa, s a szocializációs kihívások és deficitiek megválaszolásának problémájával az érvek középpontjában: mint Kaposi József.

Bethlenfalvy túllép e *tegnapi* kocsmán – öt maga a *dráma*, a pedagógiai célatosságú dráma foglalkoztatja. Még azzal sem foglalkozik, hogy a legújabb nemzedék immár a *színházi nevelés* terminusával, terminusáért küzd (a színházra vagy színházzal nevelés áll belső vitáik középpontjában, megidézve a híres Herbert Read – s a hazai szöveggörnyezetben Kiss Virág – kérdésfeltevését: a művészetre és/ vagy művészettel nevelés kettősségére vonatkozóan). Bethlenfalvy a *dráma* tárgyának és módszertanának pedagógiai jelenlétét tehát adottnak veszi. Nem izgatja, hogy milyen mutánsok jelentek, jelennek meg a különböző évjáratú NAT-okban. Szemben elődeivel – *nincs legitimációs kisebbségi érzése!* Érthető. Hiszen egy olyan kultúrán nevelkedett – Angliában -, ahol ez nem kérdés, ahol „nincs dráma” a dráma körül. (Ugyan az angol drámapedagógia korai hazai kutatói, így a korán elveszített Szauder Erik kísérletet tett a Drámapedagógiai Magazinban közreadott tanulmányaiban némi periodizációra abból a szempontból is, hogy a brit kormányzat mikor volt bőkezűbb s mikor szűkmarkúbb, de Bethlenfalvy Ádám számára ez most nem lényeges kérdés.)

kedves tárgyunk elhelyezése
a pedagógiai,
neveléstudományi diskurzus
világában

Rögzítsük tehát: Bethlenfalvy – némiképp elhatárolódva Gabnaitól és Lannerttől, az „első hazai drámapedagógus generáció” fogalmi kánonjától – Kaposi László definícióját követi s erősíti meg. Nem is a *drámapedagógia* fogalmát használja, hanem a *drámáét*. Dráma tehát az a szervezett, tervezett cselekvés, melyet bárhol játszának, értelmeznek nevelő-fejlesztő-segítő szándékú – igen gyakran a hagyományos tanári megjelenésmódoktól eltérően szerepbe, játékba lépő – szakemberek és rájuk bízott növendékek, tanítványok, játszótársak. A Hetachote-nak, a jeles, hazánkban is – nem kis részt a könyv szerzőjének köszönhetően – jól ismert angliai drámatanárnak tulajdonított funkciót vállalja dráma-felfogásában Bethlenfalvy is. „A dráma az olyan helyzetekkel való szembenézéstről szól, amelyek megváltoztatják az embert, mert akkora kihívást jelentenek számára” (17. o.). Óvatosan jegyzem meg nem-angol tájékozottságú bölcsészként: valójában a klasszikus, arisztotelészi „katarzis-elméletről” van szó.

(Hivatkozási stratégiájára még a későbbiekben visszatérek.)

Az angliai drámatanári képzettsége magyarítja a szerző

hivatkozási merítését. Hazai szerzők a fent említettekén kívül csupán egy, az irodalomtanításra vonatkozó utalásban jelennek meg: Eck Júlia, Pethőné Nagy Csilla és Kucserka Zsófia, illetve a teoretikus bevezetőben Bécsy Tamás és Sándor L. István, illetve a szerző maga Cziboly Ádámmal közösen jegyzett művével.

A könyv jelentőségét nem vitatva vetem fel annak lehetőségét, tán szükségét is, hogy a szerző által megadott – recenzióban később bemutatandó – rendszertanhoz a klasszikus angol példák mellé hovatovább klasszikussá váló hazai drámafogalkozás-

leírásokból is érdemes lenne egy antológiát szerkeszteni. Csak az első eszembe jutó példák: Debreczeni Tibor *Iskolát alapítunk* című, publikus játéka (szakértői drámája) az Academia Ludi et Artis első, 1995-ös nagykőrösi táborában, vagy 2019-ben a budapesti Lengyel Intézetben egy Korczak-könyvbemutatón Pásztor Andrea és Zámbo Bianka – szintén publikált – indián játéka a befogadás drámájáról.

Az angol hivatkozási orientációhoz fűznék még megjegyzést. Ismétlem, a klasszikus angol drámapedagógusok – akiknek igazán mély, az összehasonlításokra és egybevetésekre is alkalmas és ezeket alkalmazó ismertségéről ad számot – túlsúlyos tudatos választás. Rajtuk kívül az orosz-szovjet pszichológus Vigotszkij és a kanadai szociálpszichológus Erving Goffman neve jelenik meg. Nyilván, mert kedves angoljai hivatkoznak rájuk. Szóvá teszem, mindkét szerző idézett műve a hazai olvasó számára magyarul is hozzáférhető – érdemes lett volna a jegyzetben a magyar kiadásokat is megemlíteni.

(Vigotszkij: *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*, ford. Ujhelyi Gabriella, Gondolat, Bp., 1971; illetve Erving Goffman: *A hétköznapi*

élet szociálpszichológiája, ford. Habermann M. Gusztáv, Gondolat, Bp., 1981. – és ebben a *Keretelemzések*).

De hasonlóképp jólesett volna, ha az angol drámapedagógiai szakirodalom nyomán szóba hozott jelenségek bemutatásánál a magyarországi bölcsészolvasó kézenfekvő analógiáit is kijelzi. A *Jel és jelentés* fejezetben nem csupán a hazai szemantika- és kommunikációkutatások nagy korszakára lett volna érdemes utalni, de Lukács György *Esztétikájának* alapkategóriájára, az ugyan viták tüzebe került, de az esztétikai gondolkodást megtermékenyí-

nem is a drámapedagógia fogalmát használja, hanem a drámáét

tő ún. „egy vessző jelzőrendszer”-re, vagy ugyancsak Lukácsra, a „belső koherencia” bemutatásánál az *egyenmű közeg* fogalmára. A *szabadságszükséglet* és az esztétikai minőség kapcsolatának kifejtésekor bátran hivatkozhatott volna a szerző e gondolat hazai esztétikai írásaiban való megjelenésére, gondoljunk akár Garai Lászlóra, akár Szerdahelyi István vagy Vitányi Iván munkásságára, sőt a maga módján Sík Sándor is ezt a kérdést feszegette *Esztétikájában*.

A neveléstudományi szakmában jól ismert Mihály Ottó-i iskolaelméleti modellek derengenek fel akkor, amikor a 87. oldalon Dorothy Heathcote modelljeit idézi a szerző. A „tradicionális iskolára” – véletlen egybeesés-e? – Mihály és Heathcote is az „üres edény” metaforát alkalmazták, továbbá az angol szerzőnél a növény metaforája jelenik meg hasonlóképp, mint Mihály reformiskolájának metaforája, az „*üvegházban féltve nőni segített sarj*; az „olvasztóüst” metafora is csaknem ugyanazt jelzi, mint Mihály Ottonál (Deweyra való hivatkozással)² az „agóra, az *egyezkedés* iskolája”. Az angol szerzőnél egyedül ama negyedik *összetevő* hiányzik – alighanem érthetően –, amit a kelet-közép-európai szerző erre érzékenyen, bár kritikusan, ámbar egybek közt Paolo Freire-t és „drámás” társát, Augusto Boalt sem kizárva a modelltől tételez: a *forradalmi iskoláé*.

Bethlenfalvy elméleti fogalomtárában a következő elemek hangsúlyosak tehát:

- a történet³
- a dráma
- jel és jelentés
- színterek

Mihály Ottó-i iskolaelméleti modellek derengenek fel

- fikció
- szituáció
- kontextus
- keret

E fogalmak jól körülírt elemzései alkotják az ő pedagógiai drámafelfogásának pilléreit. Ezen elemzések után következnek, jóformán autonóm egységként, a „narratívák dramatikus feldolgozására” kínált stratégiák bemutatása – sok-sok (a klasszikus angolokra és saját praxisára utaló) ihlető, alaposan elemzett, érzékeny gyakorlati példával.

E stratégiák voltaképpen a pedagógiai dráma rendszertanának új paradigmáját írják körül:

1. A történet központi vagy mellékszereplőinek vizsgálata
2. Előzmény létrehozása
3. Történet folytatása
4. Központi esemény megélése
5. *Áthelyezés más kontextusba*
6. Központi probléma kiemelése – analóg történet kialakítása
7. *Átkeretezés – átültetés más műfajba*⁴

A könyv zárófejezetében mindezek után a „drámatanári attitűd” normáit írja le a szerző. Ezek a jótanácsok persze

megszívlelendők más tanári, nevelői, animátori szerepvállalás esetére is – a korszerű pedagógus vonásait (a képzés nyelvén mondhatnánk:

kimeneti követelményeit) vázolják fel. Megszívlelendő módon. És még egyszer leírom: nemcsak drámapedagógusoknak.

² Ezért is várja többek között a szakma, hogy SZFE-s drámái mellett Golden Dániel írásba foglalja korábbi remek előadását, melyet Dewey és a drámapedagógia kapcsolatáról tartott.

³ A 'történetből dráma' folyamatának gyakorlati példákkal kísért teoretikus leírása a könyv központi témája.

⁴ Megjegyzem: jellegzetes, hogy Bethlenfalvy pedagógiai drámái a verbális reflexió (megbeszélés) mellett/helyett milyen sűrűn alkalmazzák a vizuális átírás vagy a kreatív írás eszköztrendszerét – valóságos komplexitást hozva létre.