

játék – gyermekszínjáték. Nem színész-, embernevelés címmel (12. szám 28. oldal). Utalás ez a drámapedagógia irányába tett fordulatra. Végül a koronatanú: Wallinger Endre a Dunántúli Napló 1972. júniusi számába írt tudósítást: Színház és színjátszás – a gyermekért. Egy pécsi országos tanácskozás tanulságaiból címmel. (Ez volt az első gyermekszínjátszó fesztivál, amit még több követett egy évtizeden át a baranyai székvárosban: a nagy fordulatnak ugyan az 1974. évi fesztivált tekintik a visszaemlékezők, de a napilap-tudósítás jelzi: valami új kezdődött. Éppen tehát 30 éve!

10 évre rá még kereste a nevét az irányzat: dramatikus nevelés, drámai nevelés, drámajáték, alkotó dramaturgia? Mindenesetre az első 10 esztendő módszertani innovációinak betakarítására hirdetett pályázatot a Népművelési Intézet. A Dramatikus nevelési program legfontosabb írásaiból állt tehát össze a szóban forgó kötet. Kik voltak szerzői? S kik ők ma? Számon tartjuk-e őket? Tragikus aktualitást ad a lapozgatásnak, hogy a szerzők közt egy esettanulmánnyal (Egy kudarc története címmel) Mezei Júlia szerepel – Mezei Éva nagyobbik leánya –, aki a napokban halt meg. A budapesti Székely István a drámajáték szerkezetéről közölt tanulmányt, Előd Nóra és Takács Gizella szakköri idegennyelv-tanításról írt, Baranyai Gizella a gödöllői kisegítő iskolát mutatta be, Szőnyi Éva (Budapest, Párter utca) drámatörténeti szakkört vezetett húsz esztendeje, a kéki Botos Istvánné 7 éves falusi szakköri tapasztalatait foglalta össze. Szakall Judit tanulmánya zárta a kötetet, a drámajátékot (ma tán így mondanánk: a dramatikus improvizációt), mint a gyermekszínjátszó csoportok munkamódszerét mutatta be (érlelődtek emlékezetes „szocio-játékaik”?) Függelékben szemelvények olvashatók az acsai Szitó Mária, a vásárhelyi Dratsay Zsigmondné, a zalaegerszegi Simon Ágnes, a miskolci Jurkó Erzsébet munkáiból. Kereken 20 esztendeje ők reprezentálták a drámapedagógiát.



Mozaikok, nehezen tisztuló képpel...

Telegdy Balázs¹

1.

*Eck Júlia: DRÁMAJÁTÉK – a középiskolai irodalomórán
Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Bp., 2000 (ISKOLA – DRÁMA sorozat)*

2.

*Sándor Zsuzsa: Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal
Candy Bt., Veszprém, 2001 (VEGYED-E?-füzetek)*

1.

Szakmai rendezvények és publikációk állandó témája, hogy mire és hogyan használjuk a drámát a szakórákon. Úgy tűnik, hogy könnyen helyet talál magának például a magyar, a történelem és az osztályfőnöki órákon, és keresgéli a helyét más műveltségi területeken is (pl. természetismeret, vizuális nevelés, zenetörténet, egészségnevelés, több tantárgy részterületeit integráló művelődéstörténeti témák). Izgalmas kérdés, hogy melyek azok a tanulási területek, amelyek ezzel a gondolkodásmóddal közelíthetőek meg a leghatékonyabban. Ennek eldöntése biztos, hogy nemcsak elméleti kérdés, az elmélet a körültekintő pedagógiai gyakorlattal együtt vezethet eredményre. Ezért is jelentős Eck Júlia könyve, amelyben több mint tíz év tapasztalatát gyűjtötte össze az irodalomoktatásról. Nem kis vállalkozásról van szó: egy pedagógusi szemlélet összefoglalásáról. Gyakran sok éves rutinnal rendelkező tanárok szembesülnek azzal, hogy a tanult drámapedagógiai tudás alkalmazása módszertanuk, kialakult rutinjuk, gyakran pedagógus személyiségük kisebb-nagyobb változtatására kényszeríti őket. Nagyon lényegesnek tartom a dráma alkalmazási területeiről gondolkozva *pedagógiai szemléletekről beszélni*. Ez a könyv mintát ad egy olyan kereső-kísérletező gondolkodásmódról, amely a tanulók passzív befogadásán alapuló, túlnyomóan frontális osztálytermi munka helyett, a dráma módszereinek befogadására alkalmas, nagyobb tanulói aktivitást igénylő munkaformákat keres. Az alkalmas tanár persze kevés. A budapesti Toldy Ferenc Gimnáziumban zajló munka egyik fő tapasztalata, hogy a drámapedagógia rendszeres alkalmazásának alapvető feltétele, hogy „az iskola teljes vezetése fogadja el”, nem árt, ha része az iskola pedagógiai programjának. A drámapedagógia mind módszertanában, mind szemléletében annyira különbözik a legtöbb iskolában folyó pedagógiai munkától, hogy tanítványainknak, kollégáinknak egyaránt szükségük van bevezetésére, fokozatos elfogadtatására.

¹ A szerző művelődésszervező, drámapedagógus, a Méta Kommunikációs Nevelési Kör tagja.

A kötet elolvasása után izgalommal kezdtem hát jegyzetelni rögtön két nézőpontból: a gyakorló drámatanár szerepéből, és egy gyakorló középiskolai magyartanár (egyébként fiktív) szerepéből, aki szeretné sok éve porosodó eszköztárát felfrissíteni.

Elméleti alapok

Kezdjük az elején. *Mi indokolja a drámapedagógia jelenlétét az irodalomoktatásban?* A szerző bevallása szerint a kötetben megjelenő különböző munkaformákat az fűzi össze, hogy „megközelítésmódjuk (...) egyértelműen drámapedagógiai szemléletű. Ez a módszer pedig ahhoz segíti hozzá a diákjainkat, hogy az adott tananyag elsajátítása mellett átélhessék, megélhessék mindazt az élményt, amit az irodalom mint művészet nyújt nekik.” (Eck: 175). Az élményhez juttatás elve mellett általános célként megjelenik még többek között a személyiség felvállalása, az ön- és emberismeret, a fegyelmezett munka, a kommunikáció és a kíváncsiság fejlesztése. Bevallom, félreértésnek érzem „drámapedagógiai szemléletnek” nevezni ezeket az általános pedagógiai célokat és fejlesztési területeket. Számos, az élményt és a személyiségfejlesztést hangsúlyozó pedagógiai irányzatra éppígy igazak ezek a megállapítások. A „drámapedagógiai szemlélet” kifejezés hallatán én inkább olyan sajátosságokra gondolnék, mint a drámában megjelenő tanulási folyamat, a tanulók és a tananyag közti kapcsolat kiépítésének drámás módszerei, vagy a „társszerzőség”. A szerző nézőpontja azonban a gyakorló irodalomtanáré: elsősorban eszköztárat keres és ajánl. *Nem a drámapedagógia felhasználási lehetőségeinek kutatása, hanem az irodalomoktatás megközelítési lehetőségei érdeklik.*

Ebben megerősített az a félmondat is, miszerint a könyv azoknak készült, „akik a drámapedagógia módszereivel konkrét ismeretek átadására törekszenek”. Zavarban vagyok. Tudomásom szerint még a kifejezetten oktatási-nevelési célokra kidolgozott szakértői játék is tanulási, tantervi területekben és képességekben gondolkodik, és nem vállalkozik konkrét ismeretek átadására. Ellentmondásosnak érzem ezt a mondatot, amit csak így tudnék feloldani: Egy ismeretek átadására irányuló oktatási folyamatban része lehet egyes drámapedagógiai módszereknek. Sőt – a szerző gondolatmenetéből kiindulva –, a dramatikus folyamatban is helye lehet konkrét ismereteket átadó részeknek. (Izgalmas kérdésnek tartanám egyébként annak vizsgálatát, hogy mennyire hajlékonyak ebben a tekintetben a dramatikus szerkezetek.) A kötetben található drámajátékok használatakor azonban a gyerekeknek vagy konkrét ismeretekkel kell rendelkezniük, vagy azok megszerzése előtt állnak, az információk összegyűjtésére irányuló munkaformák pedig nem illeszkednek dramatikus szerkezetbe. Arra, hogy ez az ismeretátadás hogyan történhet a gyerekek bevonásával, egyébként számos jó ötletet kapunk. A kötet egyik fő erénye a formagazdagság. Találhatunk itt egyszerű, képességfejlesztő szabályjátékokat, mozgás- és beszédgyakorlatokat, a tanítási drámában használatos konvenciókat, improvizációs játékokat, dramaturgiai játékokat, szerkesztett játékot és számos, az irodalomtanítás, a vizuális nevelés és más tárgyak módszertanából ismert képességfejlesztő, kreatív feladatot.

Bár a szerző nem sorolja az alapvető feltételek közé a drámapedagógiai képzettséget, a könyvet végigolvassva számos olyan munkaformát és foglalkozást találtam, aminek lebonyolítása nem nélkülözheti a tanár drámás felkészültségét. Nem kétséges, hogy összeszokott, gyakorlott csoporttal és tanárral jól működő játékokat kapunk. Ahhoz azonban, hogy az egyedi teljesítmény átadható, máshol, más tanárral és csoporttal is reprodukálható legyen, nagyon is szükség lenne egy áttekintő elméleti bevezetésre, ami legalább összefoglalóan jelezné az olvasónak, hogy milyen tevékenység típusok tartozhatnak a dráma hatáskörébe, és milyen alapvető ismereteket és képességeket igényel a drámaórák vezetése, kiemelve a hagyományostól eltérő sajátosságokat, mint például a tanár és tanuló a megszokottól alapvetően eltérő viszonya. Fontos lehet annak tisztázása is, hogy milyen lépésekben ismerteti meg az osztállyal az új munkaformákat, hogy milyen modellekben gondolkodik, ezeknek a struktúráknak mik az alapvető szabályszerűségeik, vagy hogy hová helyezi saját tevékenységét a magyarországi drámapedagógiai gyakorlaton belül. Mindezek tisztázását a szerző nem tartja fontosnak. E helyett megkapjuk a drámajáték általános meghatározását és általános nevelési céljait, majd néhány fejlesztési területet és minimális követelményt, korosztályokra lebontva. Gyakorló pedagógus (különösen drámapedagógiai képzés nélkül) nemigen tud mit kezdeni a tantervek szintjéről vett fogalmakkal.

A könyv két részből áll. Az elsőben egyfajta eszköztárat kapunk a dramatikus tevékenységformák közül a gyakorlatokból. A második részben a játékok nagy része szintén szerepel, egy foglalkozás részeként (véleményem szerint továbbra sem lépve át a gyakorlat szintű tevékenységek határait). Itt tehát mintát kapunk a gyakorlatok sorba rendezésének lehetőségeiről. A tanulási lehetőségek, és a célkitűzések jóval világosabban látszódnak az egyes műalkotások feldolgozását bemutató második részben. Ízlés dolga, de az átláthatóságot nagyban segítené a feladatokat a gyerekeknek szóló tanári narrációként megfogalmazó (a magyar szakirodalmi gyakorlatban elterjedt) lejegyzési mód, kiegészítve a tanárnak szóló megjegyzés rovattal.

A következő részben szeretném tömören összefoglalni, hogy a szerző az irodalomoktatás mely területein és milyen céllal alkalmaz drámajátékokat. Számos feladattípus kimaradt, és a tanítási célok közül is átcsoportosítottam néhányat, így ezek nem követik hűen a fejezetcímeket. A feladatok megfogalmazásakor (a szöveg töredeztségét elkerülendő) többször idézet nélkül vettem át szövegrészeket a könyvből. A kiemelt címek az irodalomoktatás olyan feladattípusaira vonatkoznak, amelyeknél a szerző szerint érdemes drámapedagógiai eszközöket használnunk. A címek után következő példákat a gyakorlatleírásokat tartalmazó első és az összefüggőbb foglalkozásokat leíró második részből vegyesen válogattam. Célom, hogy használható ötleteket kapjon az olvasó.

A csoport összeszoktatása, a munkaformák megismertetése, a tudásszintek közelítése

A csoporttal való találkozás időrendjében haladva a *Drámajáték az irodalomórán* című fejezet elején három alkalmazási terület kerül egy csoportba: a különböző tudásszintek egységesítése, a munkamódszerek megismertetése, és a csoport összeszoktatása. Az egymásról szóló információk gyűjtésén alapuló *ismerkedő játékok* irodalmi érdeklődésre kihegyezett variációi a csoportkohézió mellett azonnali visszajelzést adnak a tanárnak diákjai tájékozottságáról, érdeklődési területeiről.

Pl.: A gyerekek a teret betöltve sétálnak, és egyszerre mondják-suttogják-ritmizálják a saját nevüket, esetleg a kedvenc író, költő, művészt, irodalmi hőst. A cél minél több név megjegyzése. Ilyen játékvariáció a *Kétperces önéletrajz* irodalmi érdeklődést hangsúlyozó változata is.

Kérdéses az összpontosított figyelmet fejlesztő *koncentrációs játékok* tömbösítése.

Pl.: A *Számfuttatás* irodalmi változata. A diákok arccal kifelé, körben állnak, és egy megbeszélte irányban körbe futnak az idézetek – egyszerre több is.

Összetett, több órát igénylő foglalkozásforma az irodalmat mint tantárgyat bevezető „Művészet és közönység” témakört feldolgozó *szerkesztett játék*. Az irodalomórák kereteibe illesztett változatos tevékenységek sajátossága, hogy az önálló és csoportos munkák előadására szerveződnek.

Pl.: A diákok egyéni munkával képeket, szövegeket gyűjtenek a *bohóc* témáról. Az összegyűlt anyagokat csoportosítják, majd különböző feladatokkal körbejárják a témával kapcsolatos irodalomesztétikai kérdéseket (Pl.: Készíts maszkot a vershez, játszd el a mű közönységét...) Ezután olvassák el Karinthy *Cirkusz* című novelláját. Az összegyűlt irodalmi anyagokon megtanulják az irodalmi művek elemzésének technikáit, és más alapfogalmakat, végül 15 perces szerkesztett játékot hoznak létre csoportmunkával, amit elő is adnak egymásnak.

Bevezető, felvezető játékok az egyes témákhoz, irodalmi művekhez

Szintén az első részben kerül elő ez az alkalmazási terület. „Ezeknél a játékoknál célunk az érdeklődés felkeltése és az esetleg már meglévő ismeretekből kiindulva a továbbgondoltatás”. Az egyik meghatározó játéktípus ezen a területen az *asszociációs játékok*. Eck Júlia a játéktípus új felhasználási lehetőségével kísérletezik. Példáiból egyértelműen kiderül, hogy gyakorlatában a játéktípus fő alkalmazási területei a gyerekek meglévő tudásának, véleményének előhívása, gondolati és érzelmi ráhangolás, a téma iránti érdeklődés felkeltése, valamint a figyelmi állapot megteremtése. Fontos megjegyezni azonban, hogy az asszociációs játékokat önismereti foglalkozásokon szokás használni. Működésük nélkülözhetetlen feltételei az erős bizalmi viszony és légkör (különben nagy a veszélye a felszínes megnyilvánulásoknak), ami minden esetben gondos előkészítést igényel, nem jön létre magától. A kötetben leírt példák egy jelentős része egyébként sokkal inkább közös gondolkodás, ötletroham és más verbalitáson alapuló forma.

Pl.: Radnóti Miklós *Két karodban* című versének feldolgozása az *ölelés* szóra induló asszociációs körrel kezdődik. A következő lépésben a tanár által megadott kulcsszavakat kell az egyik csoportnak elmutogatnia a társaiknak, majd beszélgetés indul a vers hangulatáról, majd csak ezután kerül a diákok kezébe a mű. Szoborjátékok sorozata után a közös munka eredményéről ad visszajelzést, hogy a tanár az óra zárásaként megismélteti az asszociációs kört. Más variációban az elemzett vers egyes szavaira *kötött asszociációt* kérünk (például színeket, illatokat, növényeket), majd megpróbáljuk kitaláltatni az „előttünk még mindig titokban lévő vers hangulatát, témáját, formáját, ritmusát...” A kötött asszociációk egyik változatában a *Rómeó és Júlia* szereplőikhez különböző térképzeteket kell asszociálni: nyílt, zárt, emelt vagy mély tereket – utat nyitva ezzel a jellemek vizsgálata felé. (A térképzetek megfogalmaztatásában nagyon kevés az asszociációs elem, egyszerűen beszélgetésnek nevezném ezt a munkaformát.) Szimbólumok fejtésében segít a *Barbárok*at feldolgozó óra feladata: „Több asszociációs kört futtathatunk végig a beszélgetés bevezetőjével: Mit jelent a szíj Bodri juhász számára, a felesége számára, a fia számára...” Szerző és alteregója közti különbségekre világítanak rá a Krúdyra és Szindbád alakjára indított körök.

A *Bánk bán* olvasását előkészítő óra egy nehezen olvasható mű iránti érdeklődést szeretné felkelteni:

- *Beszélgetéssel* felidézünk néhány alapvető dramaturgiai fogalmat (pl. konfliktus, ellentét, feszültség). Ezután a gyerekek kézbe kapják a szereplők névsorát, kiegészítve a színészi karakterek jellemzésével.
- Ennek alapján kiscsoportokban összegyűjtik a dráma lehetséges konfliktusait. Miután mindegyik elhangzott és lejegyeztük azokat, különválasztjuk és fontossági sorrendbe állítjuk a magánéleti és a közéleti konfliktusokat.
- Öt csoportban dolgozva rendezzük be a drámában előforduló helyszíneket székekből és más berendezési tárgyakból! Az elkészült helyszíneken idegenvezetést tartanak a csoportok egymásnak.

Ez a feladat jó példa arra, hogy a tanár nem kíván építkezni. A konfliktusok előkészítéséhez képest jó pár lépéssel korábban érzem a berendezős játékot, ráadásul nem világos, hogy milyen információk alapján dolgoznak a gyerekek, és min van a hangsúly: korhű helyszíneket kell kialakítanunk, vagy a feltételezett figuráinkra jellemző tereket?

- A gyerekek a kézbe kapnak a tanár által előzetesen kiválasztott tíz jelenetet, amit úgy rövidített le, hogy az értelmezésük még lehetséges legyen, de a helyzetek nyitva maradjanak. A jelenetek után az értelmezést segítő kérdések következnek. A csoportok feladata, hogy a szöveg elolvasása után osszák ki maguk között az adott szerepeket, és improvizálva játsszák el úgy, ahogy szerintük történt. Minden beszámoló után közös elemzés következik. A cél, hogy a konfliktusokra visszautalva érveljünk bizonyos variációk mellett és ellen.
- Az óra beszélgetéssel zárul: eláruljuk, hogy négyen halnak meg a műben. Megvitatjuk, hogy kik lehetnek azok², és milyen drámai vétséget követnek el az életben maradók.

Kár, hogy elmarad az óra hasznát igazán megmutató folytatás. Annak megmutatása, hogy a tanár hogyan forgatja vissza diákjai hipotéziseit a mű kontextusába, vagyis hogy használja a műelemzésben a különböző véleményeket.

Helyszínek érzékeltetése

A kötetben önálló fejezetként nem, de az első rész elméleti bevezetőjében és számos példában szerepel ez a cél. Az előző típusokhoz hasonlóan szintén az érzelmi-hangulati ráhangolódást, a munkafolyamatba való bevonódást segítő játékokról van szó. A fantázia aktivitását igénylik, és a csoportos alkotás öröme jó dinamikát biztosíthat az órának. Számos irányba továbbléphetünk egy ilyen pontról, vagy akár egy egész órát kitöltő komplex formává nőhet. Érdekes azonban megfontolni, hogy mekkora az ilyen típusú munkába fektetett idő és energia tanulási haszna. A második példában az óra nagy részét kitevő önálló tervezési feladat nem tűnik a legmegfelelőbbnek a romantika jellemzőinek tanítására.

Pl.: A Puck világával foglalkozó óra elején az Athén környéki varázserdő hangokból történő megteremtése a feladat. A következő lépésben a *Mi lenne ha...* játékot játsszuk Puck figurájával.

A *Csongor és Tünde* romantikus jellegzetességeit vizsgáló óra első feladata, hogy önálló alkotómunkával tervezzenek díszletet a mű bármelyik jelenetéhez, díszletelemként csak természeti tárgyakat használva. A tervek között sétálva beszélgetünk arról, hogy mit jelent a romantikában az idő. Izgalmas feladat lehet, ha a színpadtér berendezéséről is szó van, de nem egészen értem, hogy a teljes szabadságot adó feladatból hogyan kerekedik ki a beszélgetés témája. (Mi történik, ha valamelyik terv egyáltalán nem hozható összefüggésbe a romantikával?)

A szereplők tulajdonságai, jellemük és kapcsolataik elemzése

A legtöbb feladattípust ennél a feladatkörnél találjuk. A rendkívül gazdag választékból a legjellemzőbbeket szeretném kiemelni.

Egyes szereplők vagy az egész mű kapcsolatrendszerét gondoltatja végi a diákjainkkal a *szerepháló* felállítása gesztusokat, tekinteteket használva, de mozdulatlanul. Lehet közös gondolkodás terméke, vagy lavina rendszerben (egyessel beállva a képbe) egyéni vélemények tükrözője. Az elkészült szerephálók közös elemzés, beszélgetés vagy a foglalkozás eredményeképp alakíthatóak.

Pl.: A *Csongor és Tünde* viszonyrendszerének vizsgálatakor szerepháló felállításával kezdődik a foglalkozás. Ezután a szerephálóban szereplő tanulók párba állnak azokkal, akikkel sorsuk vagy jellemük párhuzamos. A kialakult párok megbeszélik a felmerülő gondolatokat.

² Minden hangjegy foglalt és szabad egyszerre... A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ *Edmund és Edgar* című, 1996-ban bemutatott foglalkozásának záró eleme: a történet végén a szereplők közül kettő már halott, kik lehetnek azok, s miért... Megjelent: A dráma tanítása – segédlet az 5-6. osztályban tanítók számára. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1997. (A szerk.)

A fokozatos épülésre példa a Gertrudis köré szőtt háló. A szereplők egymás után lépnek a képbe, elsőként Gertrudis. A háló felállításában közben próbálgathatjuk a pozíciókat, megvitathatjuk a részeredményeket. Az óra Melinda szerepének elemzésével folytatódik.

Visszatérő forma a *monológkészítés* önálló vagy csoportos munkában. A példák alapján elsődleges céljuk az egyes szereplők érzelmi-gondolati vívódásainak megértetése. Összegző munkaforma, ami nagy elvárásokat támaszt diákjainkkal szemben. Gyakran túlzott nehézségeket, még akkor is, ha nem a hagyományos értelemben vett színházi monológ készítését kérjük diákjainkról. Kérdés, hogy akkor viszont mit ért a szerző monológ alatt. (Esetleg egy új drámai konvenció bevezetéséről van szó?)

Pl.: A szerelem sokféleségét vizsgáló óra második feladata, hogy a *Szentivánéji álomban* szereplő szerelmespárok egy tagját kihúzó tanuló monológot improvizál, „melyben megpróbálja meghatározni saját érzelmeit, viszonyát párjához és véleményét arról, érzelmeit vajon viszonzza-e a párja?... A többiek kérdésekkel könnyíthetika beszélő helyzetét”. Nem egészen világos, hogy mi tulajdonképpen a feladat. A viszonzások és viszonzatlanságok kérdése meglehetősen világos a műben. Ahhoz pedig, hogy saját vagy partnerük érzelmeinek minőségéről beszéljenek a szerepben lévő tanulók, alapos figura- és helyzetelemzésre lenne szükség valamilyen formában, különben csak a harag, a féltékenység, a rajongás és más elemi érzések fogalmazódhatnak meg önismétlő módon. Az óravázlat szerint az ezt megelőző feladat a párba állítható szereplők kapcsolatrendszerének táblázatba rendezése a különböző időszakaszok szerint, a viszonyokat nyilakkal jelölve. Ez előkészítésnek mindenképpen kevés. Kapunk viszont egy jó előkészítő feladatot a monológ után néhány feladattal: gondolatkövetésre megállított jelenetekkel azt vizsgáljuk, hogyan viselkedhetett Helena szűkebb és tágabb környezete miután Demetrius elhagyta őt Hermiáért. A nézőpontváltások itt jóval közelebb visznek az érzelmi állapotok megértéséhez mint a monológ feladatban.

A magányosság témakörének vizsgálatának játéka Hamlet önmagával való vitája *belső monológ* formában. Öt csoport öt különböző (időrendbe állított) drámai pillanatban gondolkodik arról, hogy megtegye-e a Szellem kérését, megölje-e Claudiust. A monológ forma variálása (a gyerekek gondolatokként vitáznak egymással) kérdésessé teszi, hogy jó helyen van-e. Formai vétségnek érzem azt is, hogy a feladat Hamlet belső vívódásainak során szeretné végigvezetni a tanulókat, miközben minden csoport csak egy adott pillanaton dolgozik. Tartalmi szempontból pedig bizonytalan vagyok abban, hogy mi várható itt el a gyerekektől. Mit tudnak hozzátenni a darabban megfogalmazott Hamlet-monológokhoz, és mennyiben viszi közelebb őket a feladat a magányosság témaköréhez? (Hamlet magányossága jóval komplexebb kérdéskör, minthogy le lehetne szűkíteni erre a dilemmára.)

Gyakori a *gondolatkövetés*, a *tablók* és a *jelenetek* alkalmazása. Ezzel kapcsolatban kérdés, hogy az önmagában álló improvizációs játékok esetében (amikor a szerepbe lépés előkészítése nem történik meg) működhet-e a szerepjáték, és nem veszélyezteti-e a munka mélységét a gyerekek feszélyezettsége és információhiánya. A szerep ilyen használata egyébként általános probléma, és megkérdőjelezi a Bevezetőben említett élményközpontú tanári gondolkodás hatékonyságát.

A Rómeó és Júlia egyik feldolgozó órájának témája a sietség.

- Keressünk idézeteket amelyek a sietségre utalnak, vagy ettől óvnak másokat.
- Improvizációs játékkal bemutatni olyan drámabeli helyzeteket, amelyek jól végződnének, ha nem sietnének a szereplők annyira.

Illusztratív feladatnak érzem. A tanár gyakorlatilag happy endek bemutatására kéri fel a diákokat. Közös vagy egyéni gyűjtőmunka hatékonyabban szolgálná a célt.

- *Beszélj róla* játékkal a diákok egy létező vagy kitalált figura szerepében beszélgetnek a mű szereplőiről.

A feladat folytatásában azt is meghatározza a tanár, hogy a beszélgetésben elítéli vagy egyetértenek sietségükkel. Úgy tűnik, hogy így nem maradt feladata a diákoknak.

- A műtől elszakadva olyan helyzetekről improvizálunk, amelyekben idegesít, zavar a jó tanács: Várj még ezzel! Korai még!...

Ebben a témakörben jó kiindulópontja lehetne a feladat egy tanítási drámaórának. Az asszociációs játékokhoz hasonlóan így csak bizalmi csoportlégkörben működhet. Jó esély van rá, hogy tartalmatlan, de „nagyon vicces” jelenetek sorát kapjuk.

Összefoglaló, rendszerező játékok (és gondolatok)

Anyagrészek rendszerbe helyezését szolgálják, és visszajelzést biztosítanak a tanárnak diákjai ismeretszintjéről. Ide tartozhat a már említett *szerkesztett játék* például egy költői pályakép lezárása után. Nagy képzelőerőt igényel egy-egy korszak megragadása *szimbolikus állóképben* vagy a pályaképről készített szobor-sorozat. Sokat elárul a tanulók felkészültségéről az *Elfogult vélemény* című játék, amikor a gyerekek szerepben vitáznak egy-egy korszakról (pl.: középkori város törvényeiről vágánsokként és céhek polgáraiként). Ezeknek a játékoknak nagy előnye, hogy oldják a számonkérések nyomasztó és gyakran hátráltató légkörét, miközben ugyanolyan pontosan felmérhetőek velük diákjaink, mint más kevésbé izgalmas formákkal.

Számos problémával kell megküzdeni annak, aki könyvből szeretne a mindennapjai során használható módszertani segítséget kapni. Az író számára evidens, rutinszerű feladatok működését kell megértenie, elképzelnie, majd a saját gyakorlatába átültetnie. Nehéz helyzetben van az író is. Bármilyen körültekintően fogalmaz, azzal kell szembesülnie, hogy valami kimaradt, túl sok a tévedés, a pontatlanság lehetősége. Eck Júlia könyvét végigolvasva ezért nagyon óvatosan teszem a következő megjegyzést. Könyvének fő erénye, hogy számos nagyon jól használható ötletet kaptunk ahhoz, hogy hogyan gazdagítsuk a középiskolai irodalomórákon használható módszereket, és könyvének fő hiánya, hogy nem kaptunk többet. A legtöbb probléma abból adódott, hogy a sok helyről összegyűjtött feladatok nem lettek folyamat (struktúra) részei, olyankor sem amikor egyébként a drámával jól megközelíthető tanulási tartalmak tanítása volt a cél. A kötet második részében is csak lazán összefűzött, a tanár és a gyerekek gondolkozási folyamatát nem tükröző feladatsorokat kapunk.



2.

Nem törekszik foglalkozások összeállítására *Sándor Zsuzsa* sem. Ötleteket, eszköztárat kapunk irodalmi művek feldolgozásához három példán bemutatva használatukat (Anyegin, Az ember tragédiája, Átváltozás). Habár az olvasónak megvan a lehetősége, hogy a felkínált játékokból összefüggő foglalkozást állítson össze, egyértelműnek látszik, hogy a kötet arra való, hogy egy-egy irodalomóra megfelelő pontjain alkalmazva válogassunk a játékokból. Komoly segítség, hogy a szerző közli a művek tárgyalását megelőző tananyagokat, és hogy a mű feldolgozásának melyik szakaszaiban használ drámajátékokat. Nem tudjuk meg azonban, hogy az egyes órákon belül hová helyezzük a játékokat. Ezen segítene, ha legalább egy teljes óravázlatot kapnánk. Nem világos az sem, hogy a drámajátékokat használó órák módszertana miben különbözik a többi órától. Részletes tájékoztatást kapunk ugyan a kiemelt anyagrészeknél a gyerekek által elsajátítandó ismeretanyagról, és a művekhez való visszacsatolás során további információkhoz juthatnak a gyerekek, de különösen az improvizációs munkaformáknál kérdéses, hogy ez elég-e a szerepek előkészítéséhez. Ha a gyerekeknek csak egy-egy játék erejéig kell használniuk szerepüket, nem történhet meg a „szerep megtapasztalása”, így aztán kérdésessé válnak a szerepjáték tanulási lehetőségei.

A szerepjáték mellett persze számos más munkaformát kapunk, melyek mindegyike meghatározott tanulási célt tűz ki. Ezek olyan reflektív, narratív, vagy költői jellegű munkaformák, amelyekben nem kell szerepben dolgozni a gyerekeknek, mégis rálátást biztosítanak az anyagra. Közülük jó néhány a feldolgozandó művek alapos ismeretében segít. Az önálló gyűjtőmunka, a tanári kérdések által irányított beszélgetés, rendszerezés, az ötletrohamok, a szerepben fogalmazott írásbeli feladatok, a vitajátékok, a különböző értelmező szövegek elemzése számos példát adnak az elemzés változatos módjaihoz. *A következőkben szeretném kiemelni a drámapedagógiában elterjedt formákat, eszközöket, arra keresve a választ, hogy mennyiben mások az előbb említett elemző módszereknél.*

A szereplők vizsgálata

Egy kapcsolat változását vizsgálhatjuk a **szereplők közti viszonyt** egymástól különböző távolságra lévő szobrok segítségével megformáló *szerepháló* segítségével. Ádám és Éva összetartozásának gyengülése jól kirajzolódik, ha kettejük viszonyát színenként ábrázoljuk a térben. A feladat után közösen értelmezzük a gyerekekkel, hogy „mi történik a szellem emberével, Ádámmal, ha egyre távolabb kerül a természeti szférától, az ösztönvilágtól, melyet Éva képvisel”. Szintén egy szereplő körüli viszonyrendszer változását tehetjük láthatóvá, ha Gregor köré kérünk szerephálót három különböző időszakában: Az átváltozása előtt, átváltozásakor és közvetlen halála előtt. A szereplők helyzetére még jobban rávilágíthatunk, ha *gondolatkövetéssel* megszólaltatjuk őket. A szerző szerepének különleges helyzetét tárja föl, ha az Anyegin szerephálóját úgy készítetjük el, hogy Puskin is benne legyen önálló szereplőként, vagy valamelyik szereplő alteregójaként.

A szereplők elemzésének egyik leggyakoribb módja, ha megpróbáljuk kitaláltatni az **egymásról alkotott gondolataikat**. Ennek egyik módja a *gondolatkövetés*, amikor egy kiválasztott pillanataiban megállított jelenet

közben a szereplők kimondják gondolataikat. Ilyen pillanat lehet Lenszkij és Anyegin párbaja. A nézőpontváltást használja az „*Így láttam...*” című játék is: az Anyegint jelképező szék mögé állva különböző szerepekbe lépnek a gyerekek, és kapcsolatukról mesélnek. A *Hogyan történt* konvenció alkalmazása is hasonlóan működik. A névnapi vendégség feldolgozására ajánlja a szerző: Négy csoport felkészít egy-egy embert a névnapi bál elmesélésére valamelyik szerepben (Olga, Tatjana, Lenszkij és Anyegin). Felkészülnek egy-egy állóképpel is, amely számukra sértő pillanatot ábrázol. A mesélés alatt mindig az éppen sértett fél állóképe látható, így szembetűnő lesz az, hogy ki mit nem akart észrevenni. Ötletes feladatok kapcsolódnak a Gregor szobája falán található női alakhoz. Pl.: Mit mesélne ez a hölgy egy barátnőjének a Samsa családról? Az egymásról alkotott ideálképek és a valóság összehasonlítása történik meg, ha a szoborral ábrázoljuk azt az ideált, amit Gregor lát a családjáról, és közben az elbeszélésből merített kisjelenettel a valóságot.

Elemzés tárgya lehet a **szereplők különböző életszakaszainak összehasonlítása** is. Az *Élet egy napja* konvenció például alkalmas lehet erre. Pl.: Készítsük el Anyegin egy-egy jellemző napját különböző életszakaszában. Gregor fokozatos kiszorulását és a család magára találását vizsgálhatjuk a következő feladattal: A család, Gréte és Gregor átváltozásának állomásait ábrázoljuk három csoportban azonos számú *állóképpben*.

A szereplők **érzelmeinek, lelkiállapotainak megértésében** segít a *Mobil szobrok* technikája. A feladat előkészítése, hogy össze kell gyűjteni Lenszkij és Anyegin házassággal kapcsolatos érveit nyitott mondatok formájában (Megnősülök, mert...; Nem nősülök, mert...). Ezután hat gyerek feláll sorban egymás mellé, majd egyvalaki kilép a sorból, és középre áll. Egy számára kifejező mozdulattal, gesztussal bemutatja a megbeszélte érzést vagy lelkiállapotot. Ezt kísérheti hanggal, szóval, szókapcsolattal vagy mondattal. Háromszor megismétli, majd szoborrá dermed. A többiek egyenként kapcsolódnak a kint állókhoz a saját verziójukkal úgy, hogy ha szükséges, megérinthetik egymást. A végén mindenki megismétli a saját mozdulatát és hangját, így életre kel a kompozíció. Hasonlóan belső világok kivetítésére használhatóak az *ambivalens szobrok*. Ilyen szoborcsoportokat készíthetünk a gyerekekkel arról, hogy milyen lelkiállapotban van Tatjana férjhez menetele után, amikor Anyegin ismét közeledik. A feladat, hogy egyszerre ábrázoljanak két ellentétes érzést a szoborcsoportok. Ebbe a sorba tartoznak a szereplők álmainak ábrázolásai is, vagy az egy szereplő érzelmváltozásait ábrázoló *palette* gyakorlat is. Ez utóbbi a mobil szoborhoz hasonlóan működik, azzal a különbséggel, hogy a hat játékos a történet egy-egy fázisában ábrázolja a szereplő érzelmeit. Érzelmek érzékeltetésének egyik visszatérő módszere a különböző *montázsok* alkalmazása. Pl.: „Két-két csoportban dolgozva gondoljuk ki, hogyan zajlott (Lenszkij) temetése, kik voltak ott..., és hol volt és mit csinált eközben Anyegin. Montázzsal mutassuk be a létrejött némajeleneteket, amelyeket hangaláfestéssel tegyünk érzékletesebbé!”

Az „egymásra felelő, egymással ellentétes” eszmék rendszerének föltárásával szerkezeti kérdéseket vizsgálunk a következő feladatok:

- Tablósorozattal vizsgáljuk meg, hogy Madách szerint mely korban, mely eszmék valósulnak meg és buknak el. Tekintsük át a történelmi színeket állóképekben, az egyes színek legjelentősebb pillanatainak kiválasztásával!
- A képek elemzése után adjanak címet, amely rámutat arra a (...) hiányállapotra vagy ellentétre, amely a kor szükségesszerű bukásához vezet.
- A címeket felírjuk egy nagy papírra, és ábrát készítünk arról, hogy az egyes színek hogyan épülnek egymásra...

Szintén **szerkezeti vizsgálatra** alkalmas a *Fogyasztás* című játék: Foglaljuk össze az Anyegin fejezeteinek tartalmát egy-egy összetett mondatban, majd fogyasszuk le a mondatokat, míg egy-egy szó marad mondatonként! Készítsük el ezek alapján a mű vázlatát olyan szobrokkal, amelyek címe lehetne a kapott szó!

A pszichodráma határvidékén kalandoznak a gyerekek valós élethelyzeteivel kapcsolatot kereső analógiás formák: A Samsa család „szőnyeg alá söprős” reakcióiról gondolkozva arra kérjük a gyerekeket, hogy keressenek ilyen a problémákat nem tudomásul vevő helyzeteket a saját életükből, és játsszanak el ezek közül néhányat, majd elemezzük a viselkedés tipikus mozgatórugóit. Vagy szintén Gregor figuráját elemezve vizsgáljuk meg, „mi kiktől tartunk, kiktől függünk, jelen helyzetünkben ki mindenkinek kell megfélemlünk és miért!”

Színház- és drámaelméleti témák során is előkerülnek drámajátékok. Komplex folyamat a Tragédia színpadi feldolgozása. Tanár és gyerekek közösen gondolkoznak egy lehetséges rendezői koncepció felállításán, az előadás tagolásán és a szükségszerű húzásokon, jelmez- és díszletterveket, hangeffektusokat és szereposztást készítenek, rendezélméleti írásokat elemeznek. Hasonló drámaelméleti kérdést segít tisztázni az abszurd fogalomhoz kapcsolódó feladatsor. Egy egyszerű, mindennapi helyzetet kell úgy átalakítani, bővíteni, torzítani úgy, hogy abszurd helyzetté váljon. Majd a tragikus és komikus elemek együttes felhasználásával úgy groteszk módon kell ábrázolni a helyzetet.