

Szóval nem töltöttem ki. A levél ugyanis így kezdődött: *Tisztelt cím!* Az illetlenségnek, modortalanságnak több formájával találkoztam már életemben, főként az elvtársi korszakban, de hogy a huszonegyedik század elején, az úgynevezett polgári társadalomban egy pedagógus, aki tanít, és kommunikációs szakon végez, s tanulta is, gyakorolta is az úgynevezett személyközi kapcsolatteremtés mikéntjét, így szólítson meg valakit, egy kollégát, s nyilván másokat is egy kollektív levélben, akitől szívességet kér, így, hogy *Tisztelt cím!* Hát ez sértett. A gázművek vagy az elektromos cég kezdheti így tájékoztató levelét, tehát a szolgáltató, ha tájékoztatni óhajt valamiről, ami neki is, nekünk is, ügyfeleknek, fontos. De itt valaki kér valamit. Munkát kér, ellenszolgáltatás nélkül. S azt is tudja, hogy kitől kér. Tehát nem Címtől, nem a Tisztelt Címtől kér. Az email mögött ember él, valaki, személyiség, aki tud valamit, ha egyszer kéressel fordulnak hozzá.

Jómagam még arra is gondoltam, de erről talán mégse írnék, kilógna a lóláb, szóval hogy a nevem a magyar drámapedagógia történetében, az erről szóló dolgozatokban mindenütt olvasható, végül is alapító kezdeményezője vagyok annak a pedagógiai irányzatnak, metodikának, melyről a hölgy most szakdolgozatot ír, talán mégsem csak *Tisztelt Cím* a címzett.

SPÁRTA-DRÁMA, 2009

Dráma a magyarórán

(avagy amiről a szakirodalom mesél...)

Kuklis Katalin

„...miénk az egyetlen tantárgy, mely az embert a maga teljességében mutatja be.” (Bolton, 1995:14)

Manapság talán már nem vitatott tény, hogy az irodalomóra művészeti tantárgy. Sőt, az irodalomtanár is szereti azt hinni, hogy művészeti tárgyat tanít. És egyébként is: mire is lehet jó a csupán irodalomtörténeti tanulmányozás, amely Jauss – Schillert idéző – szavaival élve „a »töprengő szemlélőnek« oly kevés tanulságot, a »tevékeny gyakorlati embernek« semmiféle utánzásra méltó példát, a »bölcsezőnek« semmi fontos következtetést nem képes ígérni, az »olvasó« számára pedig minden egyéb, csak nem a »legnemesebb szórakozás forrása«, (Jauss, 1999: 39).

Ebben az irányban nem is szeretnék továbbmenni, s az irodalomtanítás mai állását boncolgatni – megtették és teszik ezt mások, s szerencsére van rá példa bőségesen. Elég csak fellapozni az *Iskolakultúra* című folyóiratot, böngészni a szakirodalomban, és megtudhatjuk, hogy irodalomoktatás bizony sok sebből vérzik: túlméretezettek a tantervek, az érettségi- és felsőoktatási követelmények, de még a tankönyvek is. Ahogy azt Bokányi Péter megfogalmazta: „Az irodalomtanítás is »sok úr szolgálja«, (Bokányi, 2002: 55).

Az irodalomtanítás módszertanával szintén számtalan tanulmány foglalkozik. Kutatják, melyik módszer lenne a legjobb, leghasználhatóbb az aktuális tananyag minél hatékonyabb közvetítése szempontjából. Alapvetően két nézet rajzolódik ki: az egyik az *intellektualisztikus* vagy értelemközpontú, a másik – s ez a tábor a népesebb, mert újra hangsúlyozni kell: az irodalomóra ugyebár művészeti tantárgy – az *élménypedagógia* útját jelöli ki (vö. Zrinszky, 2002).

De élményszerűen is lehet sokféleképpen tanítani. Mégis – a Magyar Drámapedagógiai Társaság rendezvényeit és képzéseit látva – egyre több (magyar)tanár „talál rá” a drámára. S hogy miért, annak többféle magyarázata lehetséges. Alapvetően azt gondolom, hogy a dráma elsődlegesen játékjellegével hódít, s ez már önmagában sem kevés. További haszna, hogy az együttérzés kiváltása révén a katarzist képes „behozni” az iskolába (vö. Zalay, 2007). S ha az arisztotelészi imitációfogalomból indulunk ki, ahol a művész maga utánzó, s az utánzók *cselekvő* embereket utánoznak, a dráma alkalmazása esetében – sarkítottan fogalmazva – ennek az imitációs folyamatnak egyfajta visszafordításáról lehet szó. Másrészt a dráma egyik legnagyobb előnye, hogy jól alkalmazva szűkít(het)i az iskolában elsajátított ismeretek és a diákok mindennapi élete közti szakadékot. Az itt megjelenő tanulás minden esetben „kontextualizált”, s folyamatosan visszautal a való világra (vö. Szauder, 1997). Az irodalomórák tekintetében ez azt eredményezheti, hogy a diákokban talán ezután kevésbé merül fel a kérdés: minek olvasson? Ugyanakkor vannak szerzők, akik – Gadamert idézve – úgy vélekednek, hogy az irodalmi mű „»önmagában áll« (...), és nem igényli az összehasonlítást semmilyen rajta kívüli valósággal” (Orbán, 2006: 86). Természetesen sokféle nézőpont létezik és megférhet egymás mellett. Az a tanár viszont, aki magyarórán „drámázni” szeretne,

meg kell, hogy tegye azt a – sokak számára talán nem is egyszerű – lépést, hogy a művet leemelje arról a bizonyos piederasztól.

A dráma alkalmazása a magyarórákon többféleképpen történhet. Függ ez tanártól, diáktól, osztálytól, irodalmi alkotástól, az egyes dramatikus tevékenységformáktól stb. Nincs egyetlen és kizárólagos recept, nem is célom a szigorú kategorizálás, mert úgy gondolom, az gyakorta esetleges, mégis, a „tisztánlátás” érdekében a továbbiakban dráma és irodalom alapvetően kétféle vegyítését különböztetném meg. Zuzana Jirsová szakdolgozatában, amelyben a drámapedagógiát – jegyezzük meg, kissé naivan – az „irodalomhoz vezető útként” jelöli meg, két lehetséges megközelítésmódot vázol fel (vö. Jirsová, 1997):

1. a dráma kelléktárát használjuk az irodalmi alkotások „autentikusabb” megközelítésére,
2. az irodalmat tekintjük eszköznek a drámamunka során.

A szerző a két utat nem választja el szigorúan egymástól, mert mindkettő esetében a cél a diákok közelebb hozása az irodalomhoz. Természetesen nincs éles határ, azonban van különbség. Mert amíg az első esetben a drámára mint eszközre tekintünk, addig a másikban a dráma egyfajta holisztikus megismerési folyamatot képvisel. Ez a különbség abból adódik, hogy az előbbinél a dramatikus tevékenységek közül választjuk ki a számunkra éppen megfelelőt az adott irodalmi alkotás feldolgozásához, az utóbbinál pedig a drámaóra fókuszában álló problémából indulunk ki. A dráma ezen kettős megítélésével néhányan nem értenek egyet. Szauder kifogásolja, ha „*a drámáról író szerző írása tárgyát hol művészetpedagógiaként, hol pedig módszerként definiálja*” (Szauder, 2003: 92). Ő maga a drámát *pedagógiaként* határozta meg (vö. Szauder, 1996). Ennek ellenére a gyakorlat, s a nyomtatásban is megjelent óravázlatok arról tanúsodnak, hogy a fenti megkülönböztetés – ha nem is minden esetben tudatosan – jelen van, létezik.

1. A dráma mint módszer

A drámára így tekintő szerzők általában arról vallanak, „*hogyan dúsulnak fel a hagyományos tanítási formák a korszerű óravezetési eljárásokkal*” (Gabnai – S. Takács – Borosné Kézy, 1994: 150¹). Képességfejlesztő szabályjátékok, mozgás- és beszédgyakorlatok, improvizációs játékok stb. alkalmazására hívják fel a figyelmet, s a drámapedagógia módszereivel konkrét – a tananyaghoz kötődő – ismeretek átadására törekednek. A fentieket tekintve talán leszögezhetjük, hogy leggyakrabban az „A”, „B”, „C” típusú dramatikus tevékenység felel meg az ilyen célnak, tehát a szabályjátékok, a dramatikus játék, valamint az egyes színházaszerű formák.

Az Eck–Sándor szerzőpáros Katona József *Bánk bán* című drámáját feldolgozó munkája ismerteti az irodalomoktatás azon területeit, ahol a dráma szerintük „*rendkívül jól alkalmazható*” (vö. Eck – Sándor, 1998):

- egyes témák előtt bevezetésként, ráhangolásképpen;
- egy adott mű vagy korszak atmoszférájának, hangulatának, jellegzetességének felidézéséhez;
- a különböző helyszínek érzékletesebbé tételéhez;
- a szereplők tulajdonságainak, jellemének vizsgálatakor és viszonyaik, emberi kapcsolataik elemzésekor;
- a különböző jellegű konfliktusok megvilágításához és érzékeltetéséhez;
- az önálló alkotómunka bármely területén;
- a szerkezet, az arányok vizsgálatakor;
- összefoglaláskor, rendszerezéskor;
- bizonyos formában számonkéréskor.

Láthatjuk, hogy ezekben az esetekben a tanár a tantervből indul ki: a tananyagot szeretné átvenni, s ehhez keres módszert. Ehhez természetesen jó néhány tényezőt figyelembe kell vennie: a csoport felkészültsége, tapasztalataik az egyes drámapedagógiai eszközök és metódusok alkalmazása folyamán; az eszközök és metódusok hatékonysága, valamint alkalmazhatóságuk a konkrét mű esetében; illetve jó, ha a tanár azt is szem előtt tartja, hogy a csoport, az osztály „életében” milyen haszna/hozadéka lehet az egyes módszerek alkalmazásának az irodalmi műalkotással való találkozás során (vö. Jirsová, 1997). S ha a (csupán) negyvenöt perces irodalomóra áll rendelkezésünkre, akkor ez az az út, ami a leginkább járható. Természetesen vannak művek, amelyeket „könnyebb”, másokat „nehezebb” feldolgozni. Kézenfekvőbb a dráma alkalmazása ott, ahol van „sztori”, vagy erős karakterek jelennek meg, de ugyanakkor nem kell átsiklani azon művek felett sem, ahol nem ennyire egyöntetű az egyes drámai konvenciók alkalmazása – gondoljunk csak például a hangulat- vagy gondolati lírára.

¹ Ez a tanulmány a Biblia és a hozzá kapcsolódó népszokások feldolgozásával foglalkozik.

Elmondhatjuk, hogy viszonylag nagyszámú segédanyag áll annak rendelkezésére, aki a drámapedagógia módszereivel kívánja „feldúsítani” irodalomóráit. Vannak játékgyűjtemények (pl. Gabnai Katalin: *Drámajátékok*, Kaposi László: *Játékkönyv*), illetve olyan kiadványok, amelyek az egyes irodalmi alkotásokhoz rendelnek hozzá gyakorlatokat, gyakorlatfüzeteket (pl. Eck Júlia: *Drámajáték – a középiskolai irodalomórán*, Sándor Zsuzsa: *Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal*). További hasznos forrásnak számít a *Drámapedagógiai Magazin*, amelyben többek között Debreczeni Tibor (2003/k) vagy Török László (2008/2) vázlataival is találkozhat az olvasó.

2. A dráma a megértés szolgálatában

Ez a megközelítés jóval összetettebb drámafogalmat takar. Itt a drámaóra elemei úgy épülnek egymásra, hogy azok a mélyebb megértést (s nem „csupán” a szemléltetést) szolgálják – az ezt leginkább szolgáló dramatikus tevékenységforma a „D” típusú, vagyis tanítási dráma jegyeit viseli (valamint az „E” és „F” típus a mérvadó, tehát a szakértői dráma, illetve a színházi-nevelési program). Pontosabban fogalmazva: egy ilyen órának (foglalkozásnak) a célja nem „csak” egy adott művel való találkozás. Sokkal inkább az a kérdés merül fel, milyen konkrét cél szolgálatába állítható be az irodalmi műalkotás, milyen konkrét kérdésre keressék a diákok a választ. Ez a kérdés az óra fókusza. S a diákok a felkínált játék során eljutnak a saját, illetve a csoport által megfogalmazott közös „megoldás(ok)ig”. Például Török László óravázlata, amely Miroslav Antic *Diáksétány* című versét hozza játékba, diákjaival arra a kérdésre keres(tet)i a választ, hogy milyen titokzatos értelme lehet egy diákcsoport mindennapos együttlétének.² Vagyis a diák az órán – az adott irodalmi alkotás által felvetett – valós problémával foglalkozik, a dráma ugyanis „a tudásnak a társadalmi helyzetekben játszott jelentőségére koncentrál. Ebből az állításból következően tehát a drámának nem csupán a tudással, de annak szociális természetével is foglalkoznia kell” (Szauder, 1996: 12).

Az, hogy miként épül be maga a lírai, epikai vagy akár drámai alkotás az óravázlatba jórészt a tanár kreativitásán múlik. A dráma a tanulókat a külső nézőpontból az események közepébe helyezi. Amire feltétlenül figyelni kell az irodalmi alkotás drámába helyezésekor, hogy a tanár a drámát ne narratív módon, a történet felidézésére használja. A dráma ugyanis „lefelé ás”, nem szándéka a történetben való előrehaladás. A tanár munkáját csak félreveheti, ha cselekményben gondolkodik (vö. Bolton, 1993: 100). A különböző drámafoglalkozásokat leíró óratervezetek, az egyes irodalmi alakokra, alkotásokra épülő színházi-nevelési programokról szóló beszámolók egyre növekvő számban jelennek meg a szakirodalomban. Itt is hasznos forrásként kezelendő a *Drámapedagógiai Magazin*³, valamint a budapesti Marczibányi Téri Művelődési Központ egyes kiadványai és műhelyei. Az itt olvasható vázlatokból kirajzolódik néhány módzat, ahogyan dráma és irodalom közös nevezőre hozható: analóg helyzetek keresésével (1), a mű kontextusát alkalmazva (2), illetve annak továbbgondolásával (3). Az alábbiakban ezekről kicsit bővebben.

„Körülbelül húsz évvel ezelőtt jöttem rá arra, hogy a színház és az irodalom különböző nagy témái a saját kultúránk különböző értelmezéseiből fakadnak. Ezeket egy nagy körgrafikonon először tizenhárom elemre osztottam, aztán folyton átalakítottam a kört. Háború, munka, hit, tanulás, otthonteremtés, táplálkozás, gyermeknevelés, emlékek (a múlt), utazás, eszközök, jog, vizuális művészet, kommunikáció, kizsákmányolás, matematika és divat” (Heathcote; in: Bethlenfalvy, 2006: 9). Eszerint a felosztás szerint kerül Heathcote-nál például az *Íliász* az utazás, illetve a háború témakörébe – vagyis értelmezhetjük úgy, hogy a drámatanár analógiákat keres (1). S a megfelelő párhuzamot megtalálva megtörténhet az is, hogy egy, a diákok élményvilágához közelebb álló analóg helyzettel könnyebben ki tudjuk bontani a kapcsolódást a konkrét mű és az általa felvetett téma között.⁴

Ha magát az irodalmi alkotás által felvetett helyzetet, problémát kínáljuk fel vizsgálódásra (2) – mindenféle távolítás nélkül, annak kontextusát egy az egyben alkalmazva –, hasznos, ha a tanulók nem ismerik az adott művet, mert ez óhatatlanul a lejátszás felé vinné el az órát a témában való „megmártózás” helyett. Az órában ugyanis döntési helyzeteket kínál fel a tanár, s úgy nem lehet érvényes döntéseket hozni, ha már előzetesen van egy mintánk.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne lehetne már ismert művekkel foglalkozni egy drámaóra során – viszont ebben az esetben ez egy másfajta megközelítést igényel: „A játék létrejöttének egyik elméleti háttere az irodalmi recepcióesztétika felismerése, miszerint az irodalmi szövegek sosem kizárólag a leírtak

² In: *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Szerk.: Kaposi László

³ Néhány óravázlat szerzője a teljesség igénye nélkül: Török László (1999/különszám), Wenczel Imre (1999/2, 2009/1), Zalavári András (2000/2, 2000/ különszám), Petrik Lászlóné (2000/ különszám), Gyevi-Bíró Eszter (2001/2), Lipták Ildikó – Mészáros Beáta (2002/2), Kardos János – Nyári Arnold (2002/2), Kuklis Katalin (2007/2) stb.

⁴ Akhilleusz problémája például párhuzamba állítható egy olyan professzionális sportoló döntéshelyzetével, aki egy felmerült konfliktus miatt nem hajlandó képviselni csapatát/országát egy fontos mérkőzésen.

által hatnak, hanem sokkal inkább a szövegben üresen maradt helyek olvasói fantázia segítségével törté-
nő megtöltése révén. A szöveg jelentése a szöveg objektív valósága és az olvasó saját értelmezésének ösz-
szekapcsolása révén az egyén tudatában és lelkében jön létre.”⁵ (Marlok, 2005: 5) Tehát mindig található
egy műalkotásban olyan pont, amit a szerző nem bontott ki, további vizsgálatra érdemesnek bizonyul (3).
Ezt veszi alapul Lipták Ildikó *Kriptajelenet* című óravázlata, amelyben a *Rómeó és Júlia* kulcsjelenetein
keresztül az emberi cselekedetek indítékait vizsgálja⁶.

De a fentiekén túl a dráma alkalmazásának számtalan módja lehetséges. Ebből adódik, hogy egyetlen
óravázlatról sem állíthatjuk teljes bizonyossággal, hogy az minden alkalommal – minden változtatás nél-
kül – mindenki számára hasznosítható lenne. Vagyis egy vázlatot olvasva nem is magát a felépítést, sok-
kal inkább a benne megjelenő szándékokat érdemes megfigyelni, hiszen „*a drámapedagógia tervezésének ve-
zérelve csak az lehet, hogy MI VALÓSÍTHATÓ MEG*” (Neelands, 1994: 16). A konkrét alkalmazás eseté-
ben abból kell kiindulni, hogy mit tud a tanár megvalósítani saját csoportjával, az adott térben s a rendel-
kezésre álló időben.

Kérdés, hogy a jövőben merre, milyen irányban fejlődik és változik a dráma, milyen új formák jelennek
meg az állandóan változó igények kielégítése érdekében. Vannak szerzők, akik az interdiszciplinaritásban
látják a jövő iskolarendszerének reményteljes változásait (vö. Zalay, 2007). A dramatikus tevékenységek
közül a szakértői dráma alkalmazói már régóta foglalkoznak ezzel a kérdéssel. S valóban fontos lenne a
most még szigorúan elkülönülő és egymástól elhatárolódó tanítási és tanulási területek „közös munkája”,
hogy a diák ne csupán az egyes tantárgyakból érettségizzen, hanem kifejlődhessen egyfajta komplex lá-
tásmódja, s tudását alkalmazni is tudja a későbbiekben.

Végezetül pedig egy további lényeges dologra hívnám fel a figyelmet: a dráma felkészületlen alkalmazá-
sára. Ebben ugyanis egyetértek Boltonnal, aki egy írásában Shifra Schonmannt idézi (Bolton, 2007: 58):
„*Doing things wrongly is worse than doing nothing.*” Vagyis: rosszul tenni a dolgunkat rosszabb, mint
semmit sem tenni.

Felhasznált irodalom

- Bethlenfalvy Ádám: „*A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes*” – interjú Dorothy Heathcote-tal. In: DPM
2006/1, 7–27
- Bokányi Péter: *Irodalomtankönyvek didaktikája*. In: *Irodalomtankönyv ma*. Alkotó szerk. Fűzfa Balázs, Pont
Kiadó, Bp., 2002, 55–61
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993
- Bolton, Gavin: *Dráma és érzelem – utak és tévutak*. In: DPM 1995/2, 9–14
- Bolton, Gavin: *A History of Drama Education: A Search for Substance*. In: *International Handbook of
Research in Arts Education*. Szerk. Liora Bresler, Springer, 2007, 45–61
- Eck Júlia – Sándor Zsuzsa: *Drámajáték az irodalomórán – Katona József: Bánk bán*. In: *Irodalomtanítás az
ezredfordulón*. Főszerk.: Sipos Lajos, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 1998, 239–251
- Gabnai Katalin – S. Takács Zsuzsa – Borosné Kézy Zsuzsa: *Dramatikus játék a kisiskolában. A Biblia tanítása
az ötödik osztályban*. In: *Irodalomtanítás I*. Szerk.: Sipos Lajos, A Pauz Kiadó és az Univerzitas Kulturális
Alapítvány Kiadása, 1994, 147–161
- Jauss, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Bp., 1999
- Jirsová, Zuzana: *Dramatická výchova jako cesta k literatuře*. Diplomová práce. Divadelní fakulta Akademie
muzických umění v Praze, Praha 1997 [Jirsová, Zuzana: *A drámapedagógia mint az irodalomhoz vezető
út*. Szakdolgozat. Prágai Zeneművészeti Főiskola, Színművészeti Kar, Prága, 1997]
- Marlok Zsuzsa: *Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben*. In: DPM 2005/1, 4–8
- Neelands, Jonathan: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994
- Orbán Gyöngyi: *Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció*. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*
(Sipos Lajos főszerk.). Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006, 78–90
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia (I.)*. In: DPM 1996/2, 10–16
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia (II.)*. In: DPM 1997/1, 5–9
- Szauder Erik: *Mégsem csak színház!* In: *Iskolakultúra* 2003/11, 91–93
- Zalay Szabolcs: *A konstruktív drámapedagógia a pedagógia filozófiai rendszertanában*. In: *Iskolakultúra*
2007/11, 144–151
- Zrinszky László: *A hermeneutika pedagógiai megértéséről*. In: *Iskolakultúra* 2002/12, 24–27

⁵ Itt Marlok az irodalmi szerepjátékról beszél Mävers nyomán.

⁶ In: *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Szerk.: Kaposi László