

DRÁMAPEDAGÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN**BARTHA JUDIT**

*az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa

* bartha.jm@gmail.com

A hazai felsőoktatásban a bölcsészettudományi, pedagógiai és művészeti karokon a műelemző kurzusok az alap- és a mesterszakok akkreditált tanegységlistájában egyaránt megjelennek. A műelemzés elnevezés mindannyiszor irányzatok, módszerek, stratégiák alkalmazására utal a különböző művészeti ágakhoz (irodalomhoz, színházhoz, filmhez, képzőművészethez, zenéhez, tánchoz) tartozó művek befogadásánál és értelmezésénél. A tanárképzésben (például a magyar és az idegen nyelv szakokon) is megjelenik, elsősorban az irodalomra fókuszáltnak, mivel a közoktatásban a művészeti nevelés máig irodalomközpontú (a művészeti képzéseknél valamennyi művészeti ágra vonatkozhatnak elemzési szempontok). Első megközelítésben a műelemzés a hallgatók műélvező befogadással összekapcsolt tudományos értelmezésének elősegítését szolgálja, valamilyen pontosabban meg nem határozott tantermi tevékenység formában. Egy további megközelítésben azonban azt is feltételezi a fogalom, hogy az elsődleges esztétikai élményhez kapcsolódó ítélet megváltoztatása a vonatkozó társművészetek és -tudományok segítségével túlnőhet a tantermi kereteken, hogy beépülve a személyiségbe, az én- és világertelmezés, illetve az önkifejezés részévé váljon.

A műelemzés egyetemi gyakorlata többnyire adottnak tekinti egy, az óvodától a középiskoláig tartó komplex esztétikai nevelési program megvalósulását, amely bázisra építve korszerű tudásanyagot kínálhat a középiskolából épp csak kikerült fiatal felnőtt hallgatóság számára. Komplexitáson itt elsősorban a minden művészeti ágra kiterjedő érzékenyítést, illetve az ezekre irányuló esztétikai magatartás befogadói és alkotói oldalának alapszintű kiművelését értem. Tény ugyanakkor, hogy az óvodától a felsőbb iskoláig tartó úton mind inkább eltűnik a játékos-aktív-cselekedtető jelleg, fokozatosan átadva helyét a játékot egyre inkább mellőzni kényszerülő, passzív-befogadó attitűdnek.

A hazai általános esztétikai nevelés szükségességéről és alkalmazási lehetőségéről először *Poszler György* értekezett kimerítően az 1970-as években (*Poszler, 1970*). S bár tanulmányaiban máig aktuális problémákra hívta fel a figyelmet, kísérletező vállalkozását alig követte érdemi folytatás. *Poszler* szerint az élet minden területére kiterjeszhető esztétikai nevelés két dolgot jelent egyszerre: az esztétikumra való nevelést és az esztétikum által való nevelést, amelyek csakis együttesen mozdíthatják elő a személyiség egyéni és szociális kibontakozását. Az előbbi arra szolgál, hogy kiművelje a világ különféle esztétikai jelenségeinek befogadásához és értelmezéséhez szükséges érzékenységet, hogy ezáltal az egyén

saját személyiségét fejlessze. Az utóbbi pedig arra, hogy az egyén önálló esztétikai jelenségek létrehozásával saját személyiségét kifejezze. Az esztétikai nevelés fő feladata ennek megfelelően az esztétikai magatartás két aspektusának, azaz a befogadói és az alkotói oldal eredeti egységének helyreállítása lehetne, mindenekelőtt az elnyomott oldal mozzanatainak felerősítésével.

Egyszerűbben szólva, az előzetes feltételezések szerint a komplex esztétikai nevelés közoktatásbeli megvalósulásával a pedagógiai, a bölcsészeti vagy a művészeti képzésekbe bekerülő hallgatók már közvetlenül az érettségi után rendelkeznének azokkal a kompetenciákkal, amelyek alkalmassá teszik őket bizonyos kurzusok megfelelő szintű teljesítésre. A valóságos helyzet azonban azt mutatja, hogy az egyetemi oktatók az első éves hallgatóknál gyakran éppenséggel az alapok ki- vagy újraépítésének kellemetlen feladatával szembesülnek. S egészen addig, amíg nem sikerül pótolniuk a hiányosságokat, megmarad az órákon a műalkotásokkal szembeni ellenállás. A közöny, az értetlenkedés és az elutasítás oka többnyire a feldolgozandó anyag idegenségében, a befogadó-értelmező apparátus kiműveletlen voltában, valamint az esetleges ideológiai-politikai ellentétekben kereshető. Ezek a problémák már nyilvánvalóan nemcsak a közoktatást, hanem a társadalom egészét is érintik. Az is igaz lehet, hogy a speciális érzékenyítés, ezen belül is az új élmények iránti vágy felébresztése, a megszerzett tapasztalatok konkrét élettartalomra való átalakítása, valamint mindezek kifejezésre juttatása sok esetben már a művészetszociológia, a művészetpedagógia, vagy a művészetterápia határait súrolja. A közvetlen élményszerűségeen alapuló, ismereteket és készségeket egyaránt megmozgató befogadó-értelmező hozzáállás azonban a szemináriumok keretei között is jól motiválható, fejleszthető és aktualizálható véleményem szerint. A tét leginkább az, hogy a különböző háttérrel és felkészültséggel érkező hallgatók mennyire képesek egy mű üzenetét a korban adott tudományos és mindennapi értelmezési lehetőségek segítségével felszínre hozni, adekvát formában kifejezni, és azt egy közös eszmecsere tárgyává tenni.

Ezen a ponton léphetne be a műelemzési stratégiák közé alternatív módszerként a hagyományosan az óvodai, általános és középiskolai gyakorlatban alkalmazott drámapedagógia. A múlt század hetvenes éveiben angolszász területen *Dorothy Heathcote* által ismertté tett mozgalom az ún. tanítási drámával a nem produkcióorientált tantermi dráma fontosságára hívta fel a figyelmet: az átélt drámai élmény nevelési célú tudatosítása a drámai folyamatban szerepbe lépő tanár segítségével, előre meghatározott drámai konvenciók alkalmazásával, valamilyen „mintha”-játékban bontakozott ki. Magyarországon az 1990-es évek elején *Kaposi László* által újragondolt és meghonosított formák ugyanezen alapelvek szerint épülnek fel. Fontos kritérium az, hogy a drámai tevékenység csoportos játékban, egy közösen felépített fiktív világban megy végbe, amelynek a tanár és a tanulók egyaránt a szereplőivé válnak. S bár valódi játékról van szó, a fiktív világ a drámai folyamat elejétől a végéig konkrét problémák élményszerű tudatosítását, feldolgozását és utólagos kiértékelését szolgálja.

De vajon összeférhet-e a tanítási dráma a műelemzési stratégiákkal? Szolgálhat-e bármiféle többlettel a művek befogadásánál, értelmezésénél? Beilleszthető-e a felsőoktatási képzésekbe? Az első kérdésre határozott igennel válaszolnék, amennyiben mind a hagyományos műelemzés, mind a tanítási dráma (bár más-más eszközökkel), fő célját tekintve a megértésbeli változás előidézésére irányul, amely ideális esetben az elemző/játszó személyek én- és világértelmezésének részévé válhat. A második kérdésre is pozitív a válasz, hiszen a drámapedagógia azáltal, hogy képes hatékonyan aktivizálni az esztétikai élményvilágot, a pedagógusképzés több területén is sikeresen alkalmazható. A problémák újrafókuszált megközelítése, illetve újrajátszása a passzív befogadói stratégia helyett az aktív (társ)alkotói magatartást erősíti. Hozzájárulhat ahhoz, hogy a saját élményvilág a verbális mellett a vizuális, az auditív és a kinetikus formák által is kifejezésre juthasson, elősegítve ezzel a művészetre nevelés és a művészet által történő nevelés különböző művészeti ágakra való kiterjesztését. A problémát leginkább a harmadik kérdés megválaszolása jelenti. A mai magyar felsőoktatási rendszerben ugyanis a drámapedagógia önállóan csak a drámapedagógus továbbképzésekben jelenik meg, így a pedagógia képzési területein kívül történő alkalmazása csupán egyéni kezdeményezések által, a hallgatók középiskoláig megszerzett esztétikai–művészeti kompetenciájára alapozva képzelhető el. Ebben a formában a drámapedagógiára mint metodológiára kerül a hangsúly, amely a felsőoktatásban hagyományosan elfogadott módszerek mellett – de sohasem azok helyett – alternatív lehetőséget kínálhat a tanítási–tanulási folyamat hatékonyabbá tételére. Az oktatóknak azonban fel kell készülnie arra, hogy a gyermeki „mintha”-világtól mind távolabb kerülő felnőtt ifjúság egyre kevésbé nyitott az új módszerekre. Szemináriumi keretek között a többség nehezen motiválható közös munkára, még kevésbé játékokra. A résztvevők a közösség előtt gyakran gátlásosak, félnek megmutatni személyiségüket. Mivel sokan kényszerülnek arra, hogy tanulmányaik mellett munkát vállaljanak, a koncentrációt és aktivitást igénylő feladatokat gyakran fárasztónak és idegesítőnek találják. Ráadásul a szemináriumi csoportok alkalmi társulások, hiányzik belőlük a csoportkohézió, amely erős motivációt adhatna az együttes munkához.

Az itt felvázolt elgondolást az ELTE Művészetelméleti és Médiakutatási Intézetében tettem próbára. A 2017/2018-as tanév tavaszi szemeszterében „Kleist: *Kohlhaas* (adaptációk)” címen kísérleti jellegű műelemző szemináriumot hirdettem meg, amelyben a német romantikus szerző művének 20. századi, illetve kortárs elbeszélői, drámai és színházi feldolgozásai kerültek a közös vizsgálódás középpontjába. Ebben az adaptációs keretben helyeztem el saját tanítási drámámat, amelyet az intézetünkben alapszakos képzésben tanuló, drámás előismeretekkel nem rendelkező, esztétika, magyar, valamint kommunikáció szakos hallgatókkal játszottam le egy hagyományos, kétszer negyvenöt perces szemináriumi órán. A tanítási dráma elkészítéséhez közvetlen inspirációul a *Hegymegi Máté* rendezésében először 2015-ben bemutatott, a *Szkéné, a Zsámbéki Színházi Bázis és a Szegedi MASZK Egyesület* közös produkciójaként jegyzett *Kohlhaas* című darab szolgált.

Az órán a darab bírósági keretét játszottuk újra tantermi körülmények között, áthelyezve a fő problematikát 1956-ba, illetve egy belőlünk alakított rehabilitációs bizottság ürügyén, a rendszerváltás utáni Magyarországra, az 1990-es évek elejére.

Igazodva az előírányzott kurzustervhez, a tanítási dráma lejátszása előtt a *Kleist*-mű vizsgálatára, az alapvető elbeszélői, illetve előadáselemzési tudnivalók felfrissítésére és elmélyítésére, valamint a látott előadás elemzésére fókuszáltunk. Ezekon az órákon én mindvégig hagyományos „autoriter” tanárként jelentem meg a hallgatók előtt. Ezért is tűnt első megközelítésben rendkívül nehezen kivitelezhetőnek a tanári „szerepbe lépés”, illetve ebből a szokatlanul új pozícióból a hallgatók „szerepbe hívása”. Az új tanári szerep kijelölésénél a fő célom az volt, hogy a hagyományos osztálytermi viszonyok felbontásával kilépsek a megszokott szemináriumi keretek közül, s a hatalmi státus elhagyásával, a drámai folyamatban való aktív részvétellel motiválhassam felelősségteljes játékra a csoportot. A magyar *Kohlhaas* ügyét a középpontba helyező drámai folyamat során, a színházi keret újrajátszásával a kezdeti nézői–olvasói prekoncepción alapuló vélemény jelentősen módosult. A játékban megalakított bizottság ezúttal nem élethalál kérdéséről, hanem egy fiktív '56-os történelmi alak rehabilitálásáról, illetve ennek kapcsán egy nagyobb pénzösszeg fölött diszponáló alapítvány komoly erkölcsi problémákba ütköző létrehozásáról döntött. A kitöltött kérdőívek alapján a játékosok többség úgy vélte, hogy ez a fajta tanulási mód, bár eltér a korábban megtapasztaltaktól s szokatlan az egyetemi oktatásban, izgalmas vállalkozás, amelyről jó lenne többet megtudniuk. Nagy arányban hasznosnak találták az órát a téma átgondolását és elmélyítését illetően, s úgy vélték, hogy a módszert érdemes lenne kipróbálni más műelemző órákon is.

A drámapedagógia mint műelemző kurzus keretében alkalmazott interpretációs stratégia tehát összességében sikeresnek bizonyult: egy közösen felépített fiktív világban, szerepekbe helyezkedve, saját élettapasztalatok mozgósításával éltünk át egy, a központi problémához szorosan kapcsolódó erkölcsi dilemmát, s az így szerzett tudást a későbbiekben elkezdjük visszaépíteni a színházi–esztétikai kontextusba. Meggyőződésem azonban, hogy valódi mérhető változást ezen a területen az a mai hazai felsőoktatási keretek között még sokak számára egyenesen abszurdnak tűnő újítás idézhetné elő, ha legalább szabadon választható, önálló kurzus keretében elindulhatna a művészeti, társadalmi, erkölcsi problémákra való „drámás érzékenyítés”, mintegy átjárást teremtve ezzel a középiskolák és egyetemek között. A közoktatásból hozott elméleti bizonytalanságot természetesen ez sem szüntetné meg, ugyanakkor az önálló drámás kurzusok által, a velük akár tematikailag is összekapcsolódó műelemző órákon a hallgatók kaphatnának egy olyan külső megerősítést, amelynek segítségével meglévő ismeretanyagukat a készségek szintjén mélyíthetnék el.

Bármelyik megközelítést vegyük is, a drámapedagógia a felsőoktatásban (úgy a tanári, mint a bölcsészeti és a művészeti képzésekben) olyan reformpedagógiai szemléletet igényel, amely a közösen megélt drámai tapasztalaton alapuló,

élményszerű ismeretszerzésre összpontosít. Feltételezi, hogy a megszerezni kívánt tudás nem annyira kész dogma, mint inkább olyan eszközök elsajátításának folyamata, amelyek segítségével új cselekvési minták adhatók a való életben. A társadalmi célúvá alakított tudás ilyen módon nemcsak a szórakozás, hanem a változtatás igényét is tartalmazza, előhívva azt a kritikai attitűdöt, amely az önmagunkhoz és másokhoz fűződő változó viszonyok megértésével hozzásegíthet ahhoz, hogy a világot – az aktuális gazdasági, politikai, kulturális és egyéb nem mellőzhető kérdések figyelembe vételével – saját igényeink szerint formáljuk.

Irodalom

Poszler György (szerk. 1980): *Az esztétikai nevelésről*. Kossuth, Budapest.