

HEVESI ZOLTÁN ISTVÁN

**Drámapedagógia és irodalomtanítás – egy hermeneutikai szemléletű
pedagógia esélyei a globalizáció korában**

Dolgozatomban egy hermeneutikai szemléletű, a drámapedagógia módszereire épülő irodalomtanítás lehetőségeit vizsgálom a kortárs pedagógia viszonyai közepette – elsősorban az erdélyi magyar irodalomtanításra fókuszálva. Megpróbálom felvázolni az irodalmi szövegek tanításának tradícióját, hogy megválaszolhassuk azt a kérdést: miért tanítunk ma irodalmat. Kitérek arra is, milyen új kulturális paradigmák mentén képzelhető el a ma iskolájának értékközvetítése, hogyan fogalmazhatjuk át az oktatás válságával kapcsolatos általános megállapításokat, milyen lehetőségei vannak a játékokban megteremtődő közösségeknek egy individualizálódó társadalomban, illetve hogyan győzhetők le azok a kulturális – időbeli – értékrendbeli távolságok, amelyekkel a mai pedagógus találkozik munkája során.

Ma már úgy érezzük, hogy nemcsak a pedagógia, és ezen belül az anyanyelvi kultúra tanítása került nehéz helyzetbe, de az ezt a nehézséget tematizáló beszéd is. Két fő okát látom ennek. Az egyik tipikus posztmodern jelenség: bármiről szólunk, azonnal megmutatkozik ennek a diskurzusnak az esetleges volta, a fogalmak használatának egyoldalúsága, bizonyos foku doktrinerség félig tudatos (vagy nem tudatos) megnyilvánulása. Ám ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a nyelv és az abban megnyilvánuló emberi gondolkodás képtelen enélkül létezni, ezért számunkra nem marad más hátra, mint az ilyen jellegű korlátainknak az elismerése és felvállalása; ha nem így teszünk, akkor félő, hogy diskurzusunk belegabalyodik a nyelvi-fogalmi reflexiók hálójába. A másik ok, ami miatt legalábbis óvatosan kell megközelítenünk a nevelés problémáját, abban rejlik, hogy – lévén nem pusztán szűkebb értelemben vett szakmai kérdés, hanem ösztársadalmi jelenség – a téma túlságosan gyakran megjelenik a hétköznapi beszédmódban is, s így a közhelyek és lapos megállapítások csapdáját kell szüntelen kerülgetnünk, ha mégis arra adjuk a fejünket, hogy szóba hozzuk. A „kerülgetés” a továbbiak tárgyalása során nem azt jelenti, hogy figyelembe sem vesszük őket, de megállapításaikat legalábbis bizonyos kritikai távolságtartással kezeljük, s megpróbáljuk felfejteni a megállapítások mögött rejlő mélyebb igazságokat.

Lássuk mindjárt a legkézenfekvőbb ilyen állítást, amely így hangzik: *az oktatás válságban van.*

Előre jelzem: nem cáfolni akarom ezt a megállapítást, pusztán árnyalni valamelyest az abban megfogalmazott gondolatot. Mert arról nagyon gyakran olvasunk/hallunk, hogy egyre csökken a tanítás színvonala, folyik az eltömegesedés, s hogy a mai fiatalok sokkal kevesebbet tanulnak, de arról jóval ritkábban esik szó, hogy válságérzetünket vajon mennyire okozza az (is), hogy erről a válságról állandóan beszélünk. Nem állítom, hogy kizárólag egy önmagát beteljesítő jóslattal állunk szemben, de gyanítom, hogy mi valamennyien, akik így-úgy kötődünk az oktatás-nevelés kérdéséhez, „ráteszünk egy lapáttal” mindekre. Az elméleti „gyanakvás” és a közhelyes általánosságok így egymást erősítik. Holott ha a kérdést nem kollapszusként kezelnénk, ha nem egyszerűsíténénk le a jelentéshalmazt arra, hogy a mai társadalom egyértelműen rosszabb, mint az előzőek (ugyanis valami ilyesmi körvonalazódik abból, ami az oktatásról sokszor elhangzik itt-ott, magánbeszélgetéseken éppúgy, mint nyilvános fórumokon), akkor sokkal hatékonyabban tudnánk azokra a részterületekre koncentrálni, ahol valóban szükségesnek látszik a váltás. Így azonban, a válsághangulat és frusztráció állandó újratermelődése mellett nemcsak a megoldás megtalálása nehéz, de még a diagnózis felállítása is.

Szűkítve a kört, a továbbiakban az anyanyelvi oktatás kérdéseire koncentrálnánk, különösen, ami az irodalom tanítását, taníthatóságát illeti. Ezzel kapcsolatban az hangzik el nagyon gyakran, hogy *a mai gyerekek nem* (vagy sokkal kevesebbet) *olvasnak*, mert *idejük nagy részét a számítógép előtt töltik el*, s ezért a klasszikus kánonba tartozó művek befogadása, befogadtatása egyre bajosabb. Egyik megállapításról sem mondható el, hogy ne támasztaná alá számos olvasásszociológiai felmérés, illetve a napi gyakorlati tapasztalat. A csapdát inkább abban látom, hogy ezzel a megállapítással többnyire elintéztnek látjuk a kérdést, a tévét és a számítógépet kikiáltjuk közellenségnek, s úgy gondoljuk, megoldást csak az jelenthetne, ha valamilyen Münchhausen báróra jellemző bravúrral visszarántanánk magunkat *abba a boldog korba, amikor még olvastak az emberek*. Persze azt is tudjuk, hogy mindez lehetetlen (ennek eredménye pedig a sok elkeseredett és kiégett tanár).

Hogy önmagunk mostani horizontját a jelenlegi állapotában jobban megértsük, vissza kell tekintenünk (ha vázlatosan is) az irodalom tanításának tradíciójára. Tapasztalni fogjuk, hogy éppen ebben a visszatekintésben fog körvonalazódni a továbblépés lehetősége. Amit Hans-Georg Gadamer *A szép aktualitása* című tanulmányában állít, nevezetesen, hogy a művészetnek újra és újra meg kell határoznia önmaga érvényességét, valahányszor zavar áll be a társadalomba való beágyazottsága vonatkozásában, úgy látszik, az irodalom tanítására is

alkalmazható, sőt, a tanításra mint olyanra (Gadamer 1994). Meg kell tehát vizsgálnunk azt a kérdést, hogy egyáltalán miért tanítunk irodalmat, sőt, még egy lépéssel visszább menve: miért tanítunk egyáltalán?

Ennek a kérdésnek a körüljárása természetesen külön tanulmányt igényelne, hiszen a pedagógia (vagy általában az iskola) koronként más és más elgondolások mentén fogalmazta meg önmaga szerepét. Annyit azonban nagy vonalakban megállapíthatunk, hogy a nevelés történetében a következő törekvések figyelhetők meg: az iskola egyrészt egy társadalom kultúrájának, közös tudásának az átadását célozza meg, mert hosszú távon ennek a közös értékrendnek a megőrzése biztosítja a közösség fennmaradását. Másrészt, az egyén felől megközelítve a kérdést, az iskola feladata az is, hogy a mindenkori tanulót felkészítse a majdani szociális szerepeinek a betöltésére, „belenevelje” az életbe. Harmadik (újabb) törekvés az, hogy a gyermeket önálló, saját jellemzőkkel bíró entitásként elismerve, a szubjektumban rejlő egyéni, konstruktív képességeket, törekvéseket kívánja megerősíteni, fejleszteni a pedagógia (Mészáros 2005 95).

Magától értetődő, hogy a három szempont nem zárja ki egymást, sőt, egyetlen magasabb horizontban olvad össze: a társadalom és az egyén érdekei egymással szorosan összefüggenek, egy társadalom jólétét leginkább az szavatolja, ha olyan egyénekből áll, akik „jól érzik magukat a bőrükben”, ha egyéni létükben is minél jobban tudnak gyarapodni. (A jólét, gyarapodás fogalmai alatt itt az értékek olyan harmóniáját értjük, amelybe a szellemi, emocionális, fizikai és anyagi értékek egyaránt beletartoznak.)

Az egyén identitásának egyik legmeghatározóbb eleme az adott közösséghez való tartozás, ezt az identitást pedig az a kultúra alakítja, amelyet az adott közösség magáénak vall. Az európai történelem utóbbi három-négy évezredében ez a kultúra erősen íráscentrikus, nem véletlen tehát, hogy a különböző jellegű írott szövegekkel való foglalkozás az iskola egyik legrégebbi tevékenysége. Kezdetben többnyire az olvasás és írás mesterségének elsajátításához szükséges segédeszközként, illetve a különböző vallási tartalmak továbbítása céljából használták ezeket. Az írott szöveg kezdettől fogva igen nagy tiszteletnek örvendett (amihez nagy mértékben hozzájárult az, hogy az írás képessége csak a kevesek kiváltsága volt), az azokban megfogalmazott erkölcsi, szellemi értékek a közösség, a társadalom szilárd, megkérdőjelezhetetlen normarendszerét alkották. Ez megnyilvánult abban is, ahogy a szöveget kezelték: változtatás nélkül, szóról-szóra memorizálták a megtanulandó szövegeket, mert úgy gondolták, hogy az azokban megfogalmazott erkölcsi értékek, pusztán az intellektusra hatva, beépülnek a tanuló személyiségébe (maga Szókratész is azt vallotta, hogy a tudás nemesíti az embert (Mészáros 2005 16–20, 28.).

A normatív szövegek tanulmányozása a görögöknél már kevésbé vallási nevelő célzatú: az athéniak az oktatás legfőbb feladatának azt tartották, hogy a tanulóból idővel jó polisz polgár váljék, s ehhez többek között az is szükséges, hogy az agorán felszólalva érveit minél választékosabban, fejlett műveltség birtokában tudja kifejteni. De nemcsak emiatt tartották olyannyira fontosnak az irodalmi (a már akkor is klasszikusnak tartott homéroszi) szövegek tanulmányozását: a görög nevelés ideálja a harmonikusan fejlett test és lélek együttese volt, s a görögök hittek abban, hogy az egészséges test és a művészileg kifinomult lélek létében gyarapítja az embert (Mészáros 2005 23–25).

A szövegek magyarázatának hagyománya is a görögökig vezet vissza: elsősorban a hellenizmus korára vált egyre megkerülhetlenebbé annak a kulturális és időbeli távolságnak az áthidalása, amely akkorra a klasszikus szövegek és az akkori jelenkor között feszült. Az időközben megváltozott emberideál horizontjában állva megértési feladatként állt elő az Iliász világának a befogadása. S immár pedagógiai kérdés (is) volt az, hogy mit lehet ezekkel a szövegekkel kezdeni (Mészáros 2005 25–26).

Dolgozatunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé azt, hogy az irodalminak nevezett szövegek tanításának európai történetét végigkövessük: a görögöket is csupán azért vettük kissé részletesebben, mert hozzásegítenek mai oktatási problémáink megértéséhez. A középkor ezer évét most teljes egészében át kell ugranunk, s az újkorból is inkább csak a felvilágosodás korát érintjük. A racionalizmus középpontba állításával a később szellemtudományoknak nevezett humán műveltség háttérbe szorult, s ezt a hátrányt tulajdonképpen azóta sem sikerült ledolgoznia. A tudás eszménye a természettudományos megismerés lett, a logikai következtetés s az ezt bizonyító kísérlet. A szellemtudományok kezdetben nem a saját módszertanukat keresték, hanem a természettudományokhoz próbáltak hasonlítani: megjelent az irodalomtudomány, amely a szövegek tanulmányozását megpróbálta minél szakszerűbben végezni. A filológia és az irodalmi pozitivizmus az elemzés tárgyává tette a szövegeket s abban a meggyőződésben élt, hogy a szöveg kontextusának minél alaposabb feltárásával a szöveg által közölt egyértelmű és mindenki által befogadható, a szerzői szándékkal azonos jelentés megragadható. A modernség, részben szembefordulva ezzel, dekontextualizálja az irodalmi szövegek jelentésének megfejtését, a szövegben magában véli fölfedezni a közös értelmet. De rokonítható a kora modernnel abban a tekintetben, ami alapeszméje: a művészi szöveg tulajdonképpen jel, amelynek jelentése megfejthető, verbalizálható, s ez még akkor is igaz, ha később – elsősorban Schleiermacher hatására – a szellemtudományok immár nem a természettudományos megismerést tartották

követendő példának, hanem a hermeneutikát tágították ki a szellemtudományok egyetemes módszertani alapjává (Bókay 2006 58-93).

Az irodalomtudományi tradícióban (elsősorban a kora modern paradigmában) a jelentés megismerése erkölcsi nevelő hatású, a „mondanivaló” megértése egyben annak az egyén civil életében való alkalmazását is jelenti (Bókay 2006 58–61). A művészetet tehát alapvetően ismeretelméleti, nem lételméleti kérdésként kezeli a modernizmus (épp ebben hoz gyökeres szemléletváltást a huszadik század szellemi fordulata).

De mielőtt erre rátérnénk, idekívánkozik a kérdés: mi okozza azt, hogy ha irodalmi szövegről beszélünk, a jelenkorhoz közeledve egyre inkább elválaszthatatlan tőle az értelmezés, az értelemkeresés fogalma. (Szintén csak vázlatos áttekintés következik.) Az alteritás korában a művészet általában még szerves részét képezte annak a kultúrának és társadalomnak, amelyben létrejött. Tulajdonképpen értelemben vett, vagyis önmagában és önmagáért létező műalkotásról még nem is beszélhetünk: a művészet a vallási vagy a hétköznapi alkalmak szerves részét képezte, mindkét esetben a transzcendencia kiáramlását, megmutatkozását jelentette. Bemutatásában az isteni szellem vagy a közösség kollektív önképe nyilatkoztatott ki. A művészet egy többé-kevésbé mindenki által befogadható tudás részeként élt, s mint ilyen, nem okozott különösebb megértési nehézséget a közösség tagjai számára (Bókay 2006 23–42).

A reneszánsz korával kezdődően (a felvilágosodás korában pedig tovább folytatva azt) az éppen kialakulófélben lévő értelmiség, amely az addigra a társadalom nagy része számára már nehezen vagy egyáltalán nem befogadható antik műveltség felé fordul, fokozatosan eltávolodik a közösségtől. A kultúra – legalábbis ebben az értelemben – elitfogalommá válik, elszakad a mindennapoktól, a műalkotás az élet kivételes, bizonyos esztétikai távolságtartással csodált mozzanatává válik (Bókay 2006 42–51). A társadalom nagyobbik része sem marad persze kulturális tapasztalat nélkül, de ezt a populárisnak nevezett regisztert hosszú évszázadokra megbélyegzi az elitkultúra. Kanttal kezdődően a kellemesség kizáródik a kulturális szférából, helyette valami egyoldalú, szent komolyság válik egyeduralkodóvá (Almási 2003 13) (ezalatt nem a Gadamer által használt „szent komolyságot” értem, amely nála a játék egyik fontos jellemzője, hanem inkább „szent komorságot”). A művészet az átlagos befogadó számára egyre kevésbé kínál választ azokra a kérdésekre, amelyekkel az mindig is fordult a művészet felé. A modernizmus felől nézve azt gondolnánk, ezek mindig is a végletekig kiélezett ontológiai kérdések voltak az idők során. Holott a művészet évezredek át voltaképp egyetlen célt szolgált: a közösség által gyakorolt tudásrendszer érvényességének az újabb és újabb megerősítését. Ebbe a transzcendencia

közösségi megélése ugyanúgy beletartozott, mint a szórakozás, a kellemesség közös átélése. A modernizmusban azonban a kultúra fokozatosan elveszíti ezt a szerepét, társadalmi presztízzsé válik. Aki otthonosan mozog az elit kultúra világában, az ki tud emelkedni a közösségből. Az individualizmus kora ez. (Ennek csak látszólag mond ellent az a tény, hogy a romantika nemzetfogalma szintén a közösség lehetőségét kínálja, immár globális formában, a nemzet fogalmában. Ez a közösségfogalom azonban mégiscsak virtuálisabb, mint a hagyományos, ún. kisközösség, amelynek tagjai ismerik egymást.)

A műalkotásnak a befogatótól való elidegenedése szükségszerűen megértési nehézséget teremt: a műalkotás világa nem a társadalom közös szellemi tapasztalata, ezért azzá kell azt tenni. Csakhogy itt kezdődik az újkori irodalomtanítás nagy tévedése, bő két-három évszázadon át tartó önáltatása. A modernizmusban a magas kultúráért az értelmiségi kaszt felel, amely abból a feltevésből indul ki, hogy az elitirodalom és annak értelmezése által megkívánt, kiművelt nyelvi kód többé-kevésbé mindenki által hozzáférhető. Ennek a fejlett, a jelentésárnyalatokat jól érzékelő nyelvi regiszternek a birtokában is persze problémás az irodalmi szöveg „jelentésének” a maradéktalan kibontása, de mégis viszonylag jó határfokkal megtehető. Ez a szemléletmód továbbá egyeduralkodóvá teszi a befogadás esztétikainak nevezhető módját, minden más módot degradál, a műalkotáshoz méltatlannak tart (Almási 2003 176–181). Ez a felfogás elképzelhetetlennek tartja a befogadás olyan alternatíváit, mint a szórakoztatás, a díszítés vagy a pusztán időöltés. Az ilyen ember latrok barlangjává tenné a művészet házát...

Mindezt persze saját horizontunk, a posztmodern paradigma felől nézve látjuk immár így. Az elitizmus fellegvárai elméleti síkon összeomlottak, és ma már nem vagyunk meggyőződve az esztétikai jellegű befogadás kizárólagosságának létjogosultsága felől. Ma inkább úgy gondoljuk, a műalkotás létmódjának számos alternatívája van, amelyek között egyik végletes forma csupán a tisztán esztétizáló, az érzéki-intellektuális hatáskomplexumot tisztán fogalmi síkra terelő interpretáció (Almási 2003 176-181). Mai felfogásunk szerint nem rosszabb ember az, aki a populáris paradigmában mozog otthonosan annál, aki „igényes” befogadó (maga a megnevezés ugyan cáfolná ezt a fajta demokratizmusunkat, az idézőjel azonban hitelesíti valamelyest a fenti kijelentést).

Az előbb azt mondtuk: az elitizmus fellegvárai elméleti síkon összeomlottak. Ebből a kijelentésből azonban az is érezhető, hogy a gyakorlat még mindig egészen mást igazol: az ezredforduló iskolája alapvetően még mindig modernista beállítottságú (különösen a volt szocialista tömb országokban). Ennek következtében azonban bekövetkezett egy olyan hasadás, ami miatt az iskolai irodalomtanítás kívülről nézve valamiféle szövegmúzeumnak

látszik inkább, mintsem olyan helynek, ahol embereket készítenek fel a társadalomban való „jó beválásra”. És ugyan mi, pedagógusok tisztában vagyunk azzal, hogy számos megnyilvánulásunk „modernista csökevény”, de ezekhez makacsul ragaszkodunk, mert a köztudatban még mindig úgy él: a posztmodern, a liberalizmus, az értékpluralizmus értékellenes, negatív fogalmak, amelyek ha domináns szerephez jutnak, totális csődöt jelentenek. (Azt a posztmodern leglelkesebb hívei sem tagadhatják, hogy van valós alapja ennek a félelemnek. Ez azonban szerintük inkább abban a gyökerezik, hogy a társadalom még nem nőtt fel ahhoz, hogy ezt a minden eddiginél „szentebb”, demokrácia nevű játékot tisztán, becsülettel játssza. A dilemma pedig épp abban áll, hogy van-e realitása egy ilyen játéknak, ha közben a világot egyre inkább az érdek mozgatja. Természetesen nem célunk ennek a kérdéskörnek a körüljárása, csupán jeleztük, hová torkollnának a kérdéseink, ha ebben az irányban gondolnánk tovább.)

Összefoglalva tehát az eddigieket: a hagyományos irodalomtanítás még mindig azokból az eszményekből tengeti magát, hogy az elit műalkotások által megkövetelt kiművelt nyelvi kód, reflektáló gondolkodás és emocionális gazdagság mindenki számára hozzáférhető; továbbá az embernek az a késztettsége, hogy a műalkotásban automatikusan mindig teljes világ- és énmegértést keressen, mintegy készen adott (hozza magával a gyermek az iskolába); illetve hogy a szöveg intellektuális jellegű befogadása egyet jelent a művészi érzék fejlődésével.

A gyakorlat azonban, mint tapasztaljuk, sorra cáfolja meg ezeket az előfeltevéseinket. A szakma azonban gyakran hajlamos azt hinni, hogy az irodalomtanítás eszménye és eredményessége közötti szakadék csak az utóbbi néhány évtized során állt elő, mert *régen még olvastak az emberek*. Ehelyett én inkább úgy gondolom, az iskola hosszú ideje nem olvasásra nevel, hanem mechanikus gondolkodásra. Ha valakiből ennek ellenére aktív olvasó lett, az többnyire nem az iskolai szövegelemzések hatására történt... Az, hogy ezt a szakadékot most jobban látjuk, inkább annak köszönhető, hogy a pragmatikus gondolkodás a tanügybe is egyre jobban begyűrűzik. A különböző felmérések kimutatták, hogy nemhogy a művészi, hanem a köznapi szövegek megértésével is komoly gondjai vannak a tizenéveseknek. Érdeemes lenne ezeket a felméréseket a felnőtt társadalomra is kiterjeszteni, mert akkor talán kiderülne, hogy a szövegértési képesség a húsz-harminc-negyven évvel ezelőtti iskolákban sem volt olyan fejlett, mint ahogyan azt akkor hittük.

Erdélyben (immár még tovább szűkítve a kört) a rendszerváltozásig természetesen szóba sem jöhetett semmilyen oktatási reform. A 90-es évektől azonban – elsősorban a Tulit Ilona és Orbán Gyöngyi által kidolgozott *Jámbor szándék* nevű tantervkoncepció és az arra

épülő alternatív tankönyvek – elindítottak egy olyan folyamatot, amelyről kezdetben úgy látszott, nagyon nagy ellenállásba ütközik (ez amúgy igaz is volt), és kérdéses, hogy meg tudja-e reformálni az erdélyi magyar irodalomtanítást. A mozgalom (talán nevezhetjük annak, hiszen itt nemcsak egy tankönyvsorozatról volt szó, hanem az azok köré szerveződött táborokról, tantárgyversenyekről stb.) és az annak alapjául szolgáló hermeneutikai koncepció azonban egyre inkább bekerült a szakmai köztudatba, a merev határok lassan kezdtek fellazulni. Ezzel párhuzamosan, összpédagógiai szinten is elindultak bizonyos reformfolyamatok, egyre többet lehet hallani inkluzív, gyermekközpontú, személyiségfejlesztő oktatásról, az alternatív pedagógiai módszerek társadalmi elfogadottsága is egyre nagyobb, és lassan a tantervek és a „kimeneti követelményrendszer” is alkalmazkodik a változásokhoz.

A gond az, hogy időközben (különösen az elmúlt egy évtized során) olyan gyors társadalmi változások indultak el, amelyek mellett az előbb vázolt reformfolyamat túlságosan lassúnak bizonyult. A fogyasztói mentalitás gyors térhódítása, a virtuális valóságok, és általában a multimediális kultúra dömpingje olyan új helyzetet teremtettek, amelyre a lassan egyébként egyre elfogadóbb iskola nehezen tud reagálni.

Ebben a bonyolult kontextusban az irodalomtanítás „megmentésének” egyik lehetséges módja – meglátásom szerint – a drámapedagógiában rejlik. Ha abból indulunk ki, hogy a szövegek befogadtatásának egyik legfőbb akadály az, hogy nem szeretnek olvasni a mai fiatalok, ez pedig azért van, mert az olvasás olyan típusú figyelmet kíván, ami az egyszerre passzív és megosztott figyelmet igénylő képi világban fokozatosan leépül, akkor fejlesztenünk kell ezt a készséget. A drámajátékok egy része kimondottan a befelé figyelmet és az aktív, erős jelenlét készségét fejlesztik, ráadásul mindezt közösségekben és valamilyen versenyhelyzetet teremtve teszik meg. (Érdekes ebből a szempontból is újraolvasnunk Comenius *Schola ludus* (In: Mészáros 2006., 95–98.) című művét, amelyben a játék hét olyan jellemzőjét emeli ki, amelyek a játékot leginkább vonzóvá teszik. Ezek: a mozgás öröme, az önkéntesség, a közösség, a versenyhelyzet, amelynek ugyanakkor nem komoly a tétje, a rend és a szabályosság, a játék megtanulásának könnyű módja és a közbeiktatott szünetek, illetve a pihenés.) A rendszeresen végzett koncentrációs gyakorlatok (egyéb eredményeik mellett) az olvasási készséget is segítik, különösen, ha ezeket a gyakorlatokat már kezdetben összekötjük olvasási feladatokkal is.

A drámapedagógia előnyei azonban távolról sem merülnek ki ennyiben. A szerepbelépés lehetősége, a „mintha-játék” szituációjának megteremtése (amely ugyanakkor sohasem kötelező érvényű, akárcsak a drámafoglalkozás többi momentuma sem) a gyermek

számára sokkal nagyobb érzelmi bevonódást, élménylehetőséget kínál, mint a bizonyos távolságtartást jelentő olvasó–hős viszony esetében. Már az az egyszerű tény, hogy szakítani lehet az osztálytermi kötöttségekkel, fel lehet állni, lehet mozogni, játszani, hozzászólni, a jelenetet alakítani, meghallgatják az én véleményemet is stb., erőteljes görcsoldó hatású, mert az óra mint formalizált tér emberre szabottá válik. Az osztályterem így erősen hasonlítani kezd a normális, civil térhez, ahol emberek együtt vannak és tesznek valamit, és ezt nem túlszabályozott formában teszik, hanem a közösen vállalt feladat (vagyis a játék) által körülhatárolt szabályok mentén.

A drámaóra fontos jellemzője – erre utaltunk már korábban – az önkéntesség. Egyik gyakorlat sem kötelező, a gyermek maga dönti el, hogy aktívan bekapcsolódik-e vagy csak külső szemlélő marad. Ez érzelmi biztonságérzetet teremt, a gyermeknek nem kell megfelelnie semmilyen kötelező mércének. A biztonságérzet pedig fokozza az alkotókészséget, így végső soron a nem kötelező rendszer sokkal nagyobb aktivitást eredményez.

Az egyik legnagyobb probléma a drámapedagógia és a hagyományos iskolarendszer „összebékítésében” éppen ebben rejlik: a kimeneti kompetencia centrikus szemléletmód el sem tudja képzelni azt, hogy ne osztályozzunk, ne mérjünk, ne kötelezzünk semmire, hanem „csak” egy folyamatot építsünk fel. E mögött pedig alapvetően az a mély bizalmatlanság húzódik meg, hogy ha valakire rábízunk valamit, de azt nem tesszük kötelezővé, akkor abból nem is lesz semmi. Ez viszont már előremutat arra a felismerésünkre, hogy a drámapedagógia legnagyobb akadálya éppen az a felnőtt társadalom, amelyet a hagyományos oktatás nem tanított meg játszani, illetve az a mentalitás, hogy mindig csak azért csinálunk meg valamit, mert az muszáj. Aki azonban az iskolában is „játékon szocializálódott”, azt nem kell attól féltetni, hogy egy értelmes emberi feladat elől kitérjen, hiszen minden ilyen lehetőségben önmaga kiteljesítését keresi és teremti meg. Ezt a készséget persze nem kapjuk készen, játszani is meg kell tanulni, és ezt a több évig tartó folyamatot nem lehet „megspórolni”. Sokan éppen ettől a hosszú folyamattól riadnak vissza és maradnak a „kaptafánál”, vagyis a hagyományos módszereknél (mintha az nem lenne eléggé ijesztő, hogy az ember éveken át olyasmit csinál húsz-harminc ember előtt, ami alig érdekel bárkit is).

A dráma így egyben egy másik problémánkra is megoldást kínál: gyakran halljuk panasználni, hogy *a mai fiatalok már mennyire nem tekintélytisztelők (ezért sem lehet aztán rendesen tanítani)*. Való igaz, hogy a tekintélyelvű társadalmi modell megszűnt, és most derült ki, hogy mekkora űr maradt helyette: most látszik, hogy a társadalomból mennyire

hiányzik az egyéni felelősség vállalásának, a játszani tudásnak, a másik meghallgatásának a képessége. Nem eltűnt, nem is volt! (Kissé buta hasonlattal élve: a lombhullató fák levelei ősszel megsárgulnak, s a naiv szemlélő ezt úgy interpretálja, hogy *zöld volt, sárga lett*. Holott valójában a sárga [vagy barna, vörös, fajonként változó] komponens addig is ott volt, csak nem láttuk, mert a zöld elnyomta; ez csak akkor lett láthatóvá, amikor a fa – egyébként a télre készülve – a zöld klorofillt kivonja a levélből.) Így sokkal nyilvánvalóbb a továbblépés iránya: nem a tekintélyelvűséget kell visszahoznunk, hanem meg kell tanulnunk játszani. És ezt a felnőtt társadalomnak kell elkezdenie, úgy, hogy leül a gyerekekkel játszani. Ők még tudnak, s ha ügyesek vagyunk, elleshetjük tőlük a tudományukat...

A drámapedagógiai alapú irodalomtanítás másik nagy előnyét abban látom, hogy kitágítja az interpretációs lehetőségek határát. A hagyományos elemzés mindvégig az értelmező intellektuális távolságát tartja fenn, az esztétikai élmény, az érzelmi bevonódás lehetőségét alig teremti meg. A drámafoglalkozáson azonban nem feltétlenül értelmezzük a szöveget (részben persze azt is tesszük), hanem valamilyen formában, számunkra hiteles módon megjelenítjük, kézzelfoghatóvá, láthatóvá, eljátszhatóvá tesszük, tulajdonképpen megteremtjük a szöveg egy vagy több lehetséges metaforáját. (Ennek legjobb példája talán az, amikor egy „cselekmény nélküli”, pl. egy lírai szöveget viszünk színre, a szöveg mellé, mögé teret, formákat, színeket, mozgásokat képzelünk el és valósítunk meg; ez is interpretáció, de egyben valami új művészi produktumnak a létrehozása is. Szöveg és interpretáció így válnak tulajdonképpen a megértés történéseinek a különböző mozzanataivá, s így válik a megértés körszerűsége konkrét tapasztalatunkká.)

Ez persze azt is jelenti, hogy nem riadunk vissza a befogadási módok lehetséges körének a tágításától sem. A kizárólag a magas művészetekre jellemző esztétikai beállítódás helyett belépünk a műalkotásokat „csupán” használó magatartásmódok körébe is (Almási 2003 176–181). Elfogadjuk, hogy a műalkotás lehet csupán ürügy is valamilyen más tevékenységünkhöz, pl. egyik alkalommal csak arra használjuk, hogy valamilyen emberi viszonyokat megértsünk a segítségükkel, máskor alkalmat szolgáltatnak a díszlettervező tevékenységünkhöz, vagy kitalálunk a vers ritmusára egy tánc-koreográfiát, ismét máskor pedig a beszédgyakorlatok terepévé válik csupán a szöveg. A sok használat mellett persze sor kerül a klasszikusabb értelemben vett esztétikai befogadásra is, de azt nem tekintjük kizárólagosnak. Ugyanígy nem kell feltétlenül egyeduralmódóvá válnia a drámaórán az „elit” műalkotásoknak sem. Egy populáris jellegű szöveg ugyanúgy alkalmat teremthet a játék megvalósulására. Ez nem jelenti azt, hogy egyenértékűnek tekintjük egy „magas” művészetbeli alkotással, hanem alternatívának gondoljuk. Ugyanígy a mű megértése adott

esetben világ- és önmegértéssé is tágulhat, s a megértés a lét „kiáramlásának” (Várszegi 2005.) közege is lehet, de nem abból indulunk ki, hogy ez mindig minden körülmények között be is fog következni (pl. az adott csoport „esztétikai rutintalansága” ezt nem teszi lehetővé, de attól a használat valamilyen formájában részt vesz, s ennek igenis van személyiségformáló, gadameri terminussal élve „létgyarapító” hatása).

A műalkotás tapasztalatának játékszerűségéről már szoltunk. Gadamer *A szép aktualitása* című művének alcímében szereplő másik két jellemző (szimbólum és ünnep) ugyanígy megteremtődhet (fontos a feltételes mód!) a drámafoglalkozáson. A szimbólum újrafelismerés, valaminek a másként felismerése. A szöveget új módon közelítjük meg, egy már számunkra ismerősnek vélt kérdést új megvilágításban látunk, az ismerős szavak új kontextusba helyeződnek, a jól ismert tér (az osztályterem) más helyszínként adódik számunkra. A játszótárs új szerepben mutatkozik meg, új oldaláról ismerem meg, s közben valami új dolog mutatkozik meg benne, általa. S ugyanígy fedezem fel önmagam is, mint a szimbólumteremtés közegét. A szerepjátékban a testem és/vagy a szubjektumom valami mássá válik, másban oldódik fel, magamat is másként ismerem fel újra, miközben mindvégig én én maradtam. A személyiségem úgy gazdagodik folyamatosan, hogy közben létezésem folyamatossága és önazonossága nem szakad meg.

Így, ebben a dialogikus térben, a másikkal való szüntelen együttműködésben teremődik (teremtődhet) meg az ünnepi idő tapasztalata. A kényszermentes, a folyton visszatérő, de mindig másként visszatérő idő, amely kiszakít a „civil”, folyton „kicentizett” s így igazán meg sem élt időből. Ez a „totális jelenlétként megélt”, „megtörtént”, „színházi” idő nem feltétlenül csak a jól sikerült jelenetek tetőpontjain következhet be. Egy (klasszikus értelemben nem szerepjátékra épülő) egyszerű, pl. reflexjátékban ugyanígy meg lehet tapasztalni ezt a „felfokozott időt”, amelyben megmutatkozik a játék és a szimbólum igazi mivolta.

A drámapedagógia új színbe helyezi számunkra az Arisztotelész óta talán túlságosan is gyakran idézett mimészis fogalmát. A színházi forma (akárcsak a leghétköznapibb gyermeki „mintha”-játék) úgy utánozza a valóságot, hogy közben egy önálló világot teremt, és úgy teremti meg a létezés egy másik alternatíváját, hogy közben nem szakad el a valódi létezésről. Egyszerű példával élve: az a gyermek, aki a játék hatására „kinyílik”, feloldódik, a civil életben is magabiztosabb lesz, kezdeményezőbb és – boldogabb. Ez persze nemcsak a drámapedagógiára igaz, hanem a mindenkor játszó gyerekekre (vagy akármilyen korú emberre): egy, a barátokkal játszott, jó hangulatú focimeccs is létben gazdagítja a játszókat. (Egy gondolat még a boldogságról: ennek is vannak

alternatívái. Boldogság lehet az öntudatlan kikapcsolódás állapota ugyanúgy, mint a magára reflektálni tudó, de a játékban mégis teljesen feloldódó játékos „mintha”-szituációban megélt állapota. Ez utóbbit azonban gazdagabbnak, többnek érezzük, s ez olyan axióma, amelytől a posztmodern kor pedagógiája sem nagyon tud eltekinteni.)

Így, immár tágabb kontextusba helyezve mindezt, azt mondhatjuk: a játék mint alkalom voltaképpen csak ürügy: azért játszunk bármit is, mert közben együtt vagyunk, mert közben megteremtődik a játék olyan közössége, amely a „nem ünnepi” időben általában rejtve marad előlünk. Az iskolának voltaképpen csak ilyen ürügyeket kellene teremtenie, mert aki ilyen közösségi élményben nő fel, az majd menet közben minden olyasmit meg fog tanulni, amire szüksége lesz.

Tudjuk azt is, hogy napjainkban a közösség fogalma is radikálisan átalakulóban van (lásd virtuális közösségek, közösségi oldalak stb.). Nagy valószínűséggel azonban ezek a közösségek nem pótolják a valódi, személyes kapcsolatokat, sőt gyanítható, hogy az ilyen közösségeket az részesíti előnyben, aki a fizikai közösségekben nem érzi jól magát, aki közösségi értelemben „rutintalan”. Ismét csak oda lyukadunk ki tehát, hogy meg kell tanulnunk játszani, hogy ne látszat-megoldásokat keressünk, hanem valódi, emberi tekinteteket.

Ennek megvalósítására nem a drámapedagógia az egyetlen lehetőség. A különböző alternatív vagy reformpedagógiák, a drámapedagógiához hasonlóan személyiségfejlesztő és nem ismeretközlő beállítottságúak, a játékot állítják tevékenységeik középpontjába (nem véletlen, hogy valamennyi alternatív pedagógiában hangsúlyos szerepet kap a művészeti nevelés) (Pinczésné 2003 8–12). Bármely módszert is kövessük, a gyermek személyiségének a horizontjából indulunk ki, és innen szemléljük a pedagógia másik két, a dolgot elején vázolt irányultságát. Azért fejlesztjük a gyermek személyiségét, mert csakis önmaga képességeinek a kibontakoztatása révén tud sikeresen beilleszkedni majdani társadalmi szerepeibe, és azért tartjuk fontosnak a kulturális értékek közvetítését, mert a műalkotás, megteremtve a játék felszabadító közegét, alkotásra szólít fel és ad lehetőséget. Ez az alkotás aztán továbblép az egyén civil életszférájába is: nem mindegy, hogy a magunk narratíváját kizárólag mások írják csupán, mi pedig sodródunk az árral, vagy tevékeny részesei vagyunk az értelem eme szüntelen történéseinek.

A játékalapú irodalomtanítás így voltaképpen nem is irodalomtanítás, hanem olyan összművészeti készségfejlesztés, amely egyben személyiségépítés is. Ha megtanítjuk játszani a diákjainkat, akkor fokozatosan elhárulnak azok az akadályok, amelyeket a játék hiányában csak magunk előtt görgötünk. A játszó gyermek fokozatosan feladja a „magas” szöveggel

szembeni gyanakvását, megtanul figyelni (önmagára, a másokra és a szövegre), a tömegkultúra hatására megemelkedett ingerküszöböt sikerül lejjebb szállítanunk, s lassan fogékonyabb lesz a finomabb hatásokra is. Le tud lassulni a szöveg által megkövetelt tempóra, el tud mélyedni benne, és nem pusztán a kikapcsolódást és a végkifejletet fogja benne keresni. A „belülről megtapasztalt” szövegek hatására javul a dialóguskészsége, magasabb horizontból lát rá a történelmi-kulturális távolságokra, és a közte és környezete között feszülő nyelvi korlátokat is egyre jobban át tudja hidalni.

És ami nagyon fontos: a játék révén a pedagógus legalább ugyanannyit tanul, mint a diákjai. Ő maga is könnyebben hidalja át a kulturális és értékrendbeli távolságokat, jobban megérti a cselekvések (vagy épp azok hiányának) motivációit. A játszó tanár nem ég ki és nem panaszkodik folyton: új és új tapasztalatokra tesz szert, amelyek mentén saját munkáját (és életét) folyamatosan átírja, gazdagítja. A pluralitást nem katasztrófaaként, nem a kapaszkodók hiányaként éli meg, hanem a lehetőségek sokféleségeként.

Összefoglalva tehát: lehet-e irodalmat tanítani drámapedagógiával? Igen, egyébként azt is lehet, de én sokkal fontosabbnak tartom azt, hogy művészetet lehet általa tanítani, ösztönözni az érdeket, ezen keresztül pedig – jó pedagógiai közhellyel élve – valóban az életre lehet nevelni.

Hogyan adódik ebben a kontextusban tehát az anyanyelvi kultúra átadásának a konferencia címében jelzett kérdése? Röviden összefoglalva: alapvetően olyan légkört teremtsünk az órán, amelyben a gyermek jól érzi magát (nem pedig az elitkultúra fölényeskedését tapasztalja meg). Ebben a bizalmi légkörben kialakulnak a jó közösségek. A jó közösségek aztán értelmes játszóknak bizonyulnak. A jól játszóknak érzelmileg és intellektuálisan is kinyílnak, értő olvasókká válnak. Az értő olvasók pedig szinte maguktól (vagy egy kis segítséggel) fölfedezik maguknak azokat az értékeket (köztük a kulturálisakat is), amelyek biztosítják a szüntelen megújuló tradíció átörökítését a mindenkori társadalmak számára.

IRODALOM:

ALMÁSI MIKLÓS (2003): Anti-esztétika: séták a művészetfilozófiák labirintusában. Helikon, Budapest

BÓKAY ANTAL (2006): Bevezetés az irodalomtudományba. Osiris, Budapest

GADAMER, HANS-GEORG (1994): A szép aktualitása. A művészet mint játék, szimbólum és ünnep. T-TWINS Kiadó, Budapest

MÉSZÁROS ISTVÁN, NÉMETH ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA (2005): Neveléstörténet.
Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Budapest

MÉSZÁROS ISTVÁN, NÉMETH ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA (szerk.) (2006):
Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény. Osiris, Budapest

PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ (2003): Dráma – Pedagógia – Pszichológia. Pedellus
Kiadó, Debrecen

VÁRSZEGI TIBOR (2005): Az ittlét öröme. A színpadi mű hermeneutikája. Balassi Kiadó,
Budapest