

A FA MOTÍVUMA A
MŰVÉSZETBEN
DRÁMAJÁTÉKOS
MEGKÖZELÍTÉSSEL

Szepessy Orsolya

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar

osztatlan tanári képzés

Témavezető: Dr. Eck Júlia, egyetemi
adjunktus

Lezárás dátuma: 2023. január

Tartalom

Bevezetés.....	3
1. A motivikus tanítás.....	4
1.1 A tananyag elrendezése	5
1.2 A tanulás folyamata	8
2. A drámajáték használata a tanórán.....	10
2.1 A drámajáték nevelési céljai.....	11
2.2 A drámajáték az irodalomórán	12
2.3 A drámajáték a motivikus tanításban.....	13
3. A fa motívuma.....	15
3.1 A szimbólum.....	15
3.2 A fa jelentései	17
4. A fa szimbolikájának kibontása	22
4.1 „Valaki jár a fák hegyén”	22
4.2 „Én is voltam királylányka, királylányból jágerfácska”.....	24
4.3 Túl a tanórán.....	25
5. Két zárandoklás egy fához	26
5.1 A kutatás technikai körülményei	26
5.2 Tapasztalatok, benyomások.....	28
5.3 Válaszok	28
Összegzés	30
Felhasznált irodalom	31

„Ha (...) azt akarjuk, hogy a fa ne száradjon ki, fel kell keresnünk.”

(Hamvas Béla és Kemény Katalin)

Bevezetés

A szimbólumok és motívumok hálója a művészetben, és így az irodalomban is olyan összetett asszociációs gondolkodásra sarkall, hogy nem tehetjük meg, hogy ne állítsuk a nevelés és a tanítás szolgálatába. Ebben lehet segítségünkre a motivikus tanítás, mely az élményközpontú irodalomtanítás téma- vagy motívumközpontú tananyagszerkesztésére, a konstruktivista pedagógiára épülő kooperatív tanulási-tanítási folyamat módszerére, és a drámapedagógia színes eszköztárára, a drámajátékra épít. Bár a motivikus tanítás minden művészeti tárgy területén alkalmazható, tanulmányunkban főképp az irodalom tanításában való használatát szeretnénk bemutatni, hiszen a legmagasabb óraszámmal ez oktatott a magyar iskolákban.

Sokak szerint már elkéstünk azzal, hogy napjaink diákjaival megszerettessük az irodalmat, az olvasást, és alig van remény arra, hogy az internet világából visszatérhessünk a könyvekéhez. Szeretnénk a következőkben erre rácáfolni, és megmutatni egy olyan lehetséges utat, melynek mentén reményeink szerint az irodalmi nevelés megvalósíthatja azon célját, hogy a gyerekek személyes kapcsolatba kerüljenek a művészettel, a műalkotásokkal.

*„Az irodalom tökéletesen haszontalan;
egyetlen haszna, hogy élni segít.”
- Claude Roy*

*„(...) az irodalmi nevelés kitüntetett feladata az olvasási
kedv felkeltése és megerősítése, az irodalomnak mint
művészetnek, mint az emberi kommunikáció sajátos
formájának megszerettetése, közlésformáinak, kifejezési
módjainak élményteremtő megismertetése.”
(Nemzeti kerettanterv, 2012.)*

1. A motivikus tanítás

2020-ban 2119 diák jelentkezett emelt szintű érettségi vizsgára magyar nyelv és irodalomból, ez pedig azt jelenti, hogy az öt fő érettségi tárgy közül ezt választották emelt szinten legkevesebben. Német nyelvből 2489, matematikából 4892, történelemből 7073, angol nyelvből pedig 14521 diák döntött az emelt szintű vizsga mellett.(1) Mivel ezek az adatok 2020. május elsejéről származnak, az érettségizők végső adatai nem biztos, hogy pontosan megegyeznek az itt írtakkal, de mégis jól tükrözik azt, hogy hol helyezkedik el a magyar nyelv és irodalom a tantárgyak presztízssorrendjében napjaink középiskolaiban.

Az irodalom (és a gyakran még inkább elhanyagolt más művészeti tárgyak, mint például művészettörténet, ének-zene stb.) tanításával kapcsolatban évek, évtizedek óta újra és újra megfogalmazódik a tény: válságban van. Hogy ennek mi az oka, arra sokan sokféle választ adtak már – a tananyag mennyisége, a tanmenet modellje, az internet, az online térben való létezés eluralkodása, a diákok olvasás-igényének csökkenése, és így tovább. A következőkben ezért nem is annyira az okokat szeretnénk tárgyalni, hanem sokkal inkább segítséget nyújtani abban, hogy az irodalom tanítása hogyan lehet éppen olyan érdekes, izgalmas és élményszerű, mint a tárgya.

1.1 A tananyag elrendezése

Az irodalom oktatásának modellje napjaink iskoláiban a kronologikus felépítést követi. Az irodalomtörténet lineáris felépítésű tanítása az uralkodik a tananyagon, emiatt pedig a diákok is csupán a betanulandó nevek, évszámok, tankönyvekben szereplő, előre megírt versértelmezésekkel kötik össze az irodalomórákat. A kerettanterv is így épül fel, és a tankönyvek is eszerint készültek, készülnek.

Be kell látnunk, hogy az idő múlásával a magyar és világirodalom egyébként is hatalmas kánonja egyre nő, így a jelenlegi tanítási modell éppen azt a célt veszélyezteti, ami a lényege lenne: az irodalomtörténet minél szélesebb körű megismertetése a diákokkal, a teljesség igényével. Bár nincsenek erre vonatkozó pontos mérések, saját tapasztalatból a legtöbben tudhatják, milyen gyakori jelenség, hogy egy-egy osztály az érettségihez közeledve nem jut el a kerettanterv által kiszabott anyag végére, vagy éppen tanáruk, annak érdekében, hogy az érettségi vizsgához szükséges „lényeket” eljuttassa a gyerekekhez, nagy léptékben haladva csupán az általa – és az érettségi vizsga követelményei által – legfontosabbnak ítélt műveket, szerzőket veszi át. Ez utóbbi stratégia, bár érthető, és abból a szempontból elnézhető, hogy alternatívájaként a diákok esetleg még a Nyugat második nemzedékéig sem jutnak el a tanulmányaik során, mégis nyilvánvalóan távol áll, nem csak az ideális megoldástól, de még a tűrhetőtől is.

Mint arra már korábban utaltunk, a kronologikus modellnek természetesen számos előnye van. Arató László így ír erről az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* c. tanulmánygyűjteményben: „Így például ebben a keretben sokkal egyszerűbb a tanított művek és stílusok közös társadalom-, művelődés- és gondolkodástörténeti háttérét fölvezetni. (...) Az is a kronologikus elrendezés mellett szól, hogy az – szemben valamilyen szűkebb tematikus vagy poétikai rendező elvvel – tulajdonképpen olyan tág, formális keretet jelent, amelyen belül nagyon sokféle értelmezés és megközelítés marad lehetséges. A korábban külön tanított poétika, retorika, stilisztika vagy – az ezekkel bizonyos átfedést mutató – műfaj- és motívumtörténet, illetve a művelődéstörténet beépíthető a „hosszú”, négy- vagy akár hatéves irodalomtörténetbe.” (ARATÓ 2006:114.) A továbbiakban tehát egyáltalán nem célunk a kronológiai modell ellen való érvelés. Kétségbevonhatatlan előnyei miatt nem szabad, és a magyar oktatásban olyannyira megszokottá vált, hogy nem is lehet elvetnünk. Pusztán azt

szeretnénk megmutatni, hogy állnak egyéb felépítési elvek is a rendelkezésünkre az irodalom tanítása során, és azok beépítése a tanmenetbe időről-időre nagy segítségünkre, előnyünkre lehet.

A tananyag, amelyet a nemzeti kerettanterv az irodalomtanítás követelményeként előír, igen terjedelmes. Ebből következik, hogy annak érdekében, hogy mégis a lehető legtöbb műről és szerzőről halljanak a diákok, gyakran hihetetlen tempóban, egy-egy témát éppen csak érintve kell „végigszágulni” az emberiség „mindössze” néhány ezer éves irodalmán; valamint az is, hogy a magyarórán csupa nevet, évszámot, életrajzi adatot kell megtanulniuk a diákoknak.

Fel kell tennünk a kérdést: ez a célja ma az irodalom tanításának? Mit szeretnénk elérni azzal, hogy irodalomórát tartunk? Az uralkodó tanítási modell válasza erre (lecsupaszítva) az lehet, hogy a cél az emberiség irodalomtörténetében minél szélesebb körű tájékozottság, műveltség, ismeret átadása a tanár részéről, és elsajátítása a diák részéről. Ez nemes cél, és az irodalomtörténet oktatása természetesen fontos és elengedhetetlen része az irodalom tárgyának, azonban nem szabad „egyeduralkodásával” kizárnunk azt, hogy az irodalom, mint művészeti ág egyéb nevelési-oktatási céljait is megvalósíthassa. A művészet, és így az irodalom is kiemelten fontos szerepet tölt be a tanulók esztétikai és gyakran erkölcsi nevelésében is, azonban erre a műalkotásokon, nem pedig az életrajzi adatokon keresztül képes. Ahhoz pedig, hogy az alkotások hassanak a diákok esztétikai érzékére és erkölcsi magatartására (és valójában egész személyére) el kell érünk, hogy a művekkel létrejöhessen a személyes találkozás az óra keretein belül. Ez remélhetőleg elindítja egy belső igény kialakulását a művészet (esetünkben pontosan az irodalmi alkotások) felé. Az irodalom tanításának ezen feladata a 2012-es nemzeti kerettantervben is célként szerepel, az olvasóvá nevelés, az irodalom, mint művészet megszerettetése megfogalmazásban.

De hogy lehetne megszerettetni, élményt teremteni? Nem egy javaslat létezik arra, hogyan lehetne az irodalom szárazabb, adatközpontú tanítását megtörni, átalakítani. Kiemelkedő például a Fűzfa Balázs nevéhez kapcsolódó élményközpontú irodalomtanítás. Fűzfa szerint irodalmat tárgya, a műalkotás befogadása miatt nem is lehet máshogy tanítani, csak élményközpontúan, azonban a közvetített élmény pozitív és negatív előjelű is lehet – az eredmény a tanár hozzáállásán és a kommunikáción múlik. Ha megadjuk a kommunikáció

lehetőségét a diáknak, megadjuk a lehetőséget, hogy elmondja saját véleményét egy-egy művel kapcsolatban, akkor megismeri saját gondolatait, saját értelmezést alakíthat ki, saját élményt szerezhet – amely pedig az élményközpontúság lényege. (FÜZFA 1998.)

Fűzfa Balázs élményközpontú irodalomtanításában fontos, hogy a lineáris, életrajzi és irodalomtörténeti alapú modellel szemben a koncentrikus, tehát valamilyen téma, motívum, fontosabb szerzők esetén portré jellegű felépítés legyen a tananyag szervezője. (FÜZFA 2016.) Ebből a szervező elvből is adódik, hogy az egyik legfontosabb munkaformája az összehasonlító műelemzés, hiszen ekkor egy-egy téma vagy motívum kerül az óra központjába, amely alapján maga az összehasonlítás történik, és így egy roppant összetett asszociációs rendszer mozdítható meg a tanulóknál.

A motívumok köré épülő órák mellett érvel Arató László is, a már korábban idézett tanulmányában: „Tanulás-lélektani alapigazság, hogy a sok apró ismeretegység halmazánál a szervesen összefüggő részekből álló nagyobb egész jobban rögzül. Természetesen egy alkotói pályakép vagy egy korszak irodalma is lehet ilyen „egész” (...), de *egy műfaj, egy archetípus, egy vándormotívum vagy egy közös lélektani, erkölcsi vagy bölcséleti probléma is megszervezhet, összetarthat egy – talán az irodalomtörténeti korszakoknál áttekinthetőbb terjedelmű – tananyagegységet.*” (ARATÓ 2006:111.).

A művészetben gyakran elforduló, ismétlődő szimbólumokra, metaforákra, toposzokra, tehát motívumokra épülő órák (amelyekre a továbbiakban motivikus tanításként, motivikus tanóráként fogunk hivatkozni) előnye az is, hogy nem zárja ki az irodalomtörténeti, kronológiai modell szerint való haladást. Egy-egy ilyen óra könnyen beilleszthető a tanmenetbe, bár tény, hogy korábban a kronológiai modellnek felrótt problémát, miszerint a hatalmas anyag miatt csak rohamléptekkel lehet haladni, elkerülve így a szövegekkel való személyes, elidőző találkozást (ARATÓ 2006:111.), ezzel mintha csak tovább fokoznánk, hiszen további időt veszünk el az értékes órákból. Azonban mivel ez a probléma úgy tűnik, minden esetben fennáll, nem kedvezőbb, ha a diákok ezen órák segítségével kitekintést nyerhetnek olyan témákra, amelyekre egyébként nem lenne lehetőség, és olyan kompetenciákat sajátítanak el, melyekre nagy szükségük lehet?

1.2 A tanulás folyamata

Kovács Szilvia *Az irodalomtanítás új útjain* című módszertani kézikönyvben megjelent tanulmányában a konstruktivista pedagógiára épülő kooperatív tanulási-tanítási paradigma mellett érvel. A konstruktivista pedagógia szemléletében „felfedezhető a tanulási-tanítási folyamatra vonatkozó konceptuális váltás: a tanulás nem az információ passzív befogadása, hanem aktív folyamat” (KOVÁCS 2015.), amelyben nagy szerepet kapnak a korábban megszerzett ismeretek is. A kooperatív tanulásnak feltétele pedig az aktív részvétel, a diákok tanárral és egymással történő együttműködése, a közös gondolkodási folyamat. A konstruktív pedagógia kooperatív tanulásra építő „fő munkaformái a projektmódszer, a problémaalapú tanulás, az együttműködésen alapuló tanulásszervezés.” (KOVÁCS 2015.)

A kooperatív tanulási-tanítási folyamat egy minden tantárgynál alkalmazható módszer, hiszen a célkitűzései, a kommunikációra, az együttműködésre, empátiára nevelés általánosan fejlesztendő és fejleszthető kompetenciák a tanításban. Gyakorlatorientáltsága, a tanulás problémaalapú megközelítése pedig napjaink oktatásszemléletében szintén általános érvényű igények.

Különösen fontosnak érezhetjük azonban, hogy bevezessük e szemléletet az irodalom tanításába is, hiszen a tananyag irodalomtörténet köré épüléséből is adódóan az irodalomórákon a hagyományos osztálytermi munka a fő szervezési mód. Ez a frontális tanításra épül, ahol a tanár az információ forrása, magyarázatát követve, egyénileg dolgozva (jegyzetelve) sajátítják el a diákok a tudást. Az interakció gyakran *vita* képében valósul meg, amely természetesen jobb, mint ha egyáltalán nem fejthetnék ki a tanulók véleményüket, azonban az együttműködés, egymástól tanulás helyett a vita következménye a versengés, egymás mondandójának elnyomása lehet. A csoportmunka is megvalósulhat a hagyományos osztálytermi munka keretei között, azonban mivel a diákok nincsenek ilyen munkaformára kondicionálva, gyakran csupán egy-egy tanuló dolgozik ténylegesen a feladaton.

A konstruktivista pedagógiában nagy hangsúly van a már meglévő ismereteknek, új tudás csak azokra építve sajátítható el. A motivikus tanítás ezen alapul: a szimbólumokkal, metaforákkal, toposzokkal való foglalkozás csak akkor lehetséges, ha van valamilyen tudásunk, fogalmunk már témánkról. Szerencsére a művészetben használt szimbólumok, metaforák, toposzok olyan motívumokból építkeznek, melyek az emberiség

„közös örökségének” részei, és így kisgyermekkortól találkozhatunk ezekkel a mesékben, gyerekdalokban, vagy akár filmekben. A motivikus tanítás segít abban, hogy ezen meglévő ismereteket, tehát az egyes motívumokhoz kapcsolódó asszociációs hálót a kooperatív tanulási-tanítási folyamat által megfogalmazott módszer segítségével tovább bővítse.

A kooperatív tanulás módszertanához hasonló a drámapedagógia, azonban eszköztára, a drámajáték, sokkal sokszínűbb, és kifejezetten a művészeti tárgyak tanításához igazítható.

*„A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni,
akarsz-e mindig, mindig játszani,
akarsz-e együtt a sötétbe menni,
gyerekszívvvel fontosnak látszani(...)?”
- Kosztolányi Dezső*

2. A drámajáték használata a tanórán

Az élményközpontú irodalomtanításhoz kitűnően illeszthető a napjainkban már ismert drámapedagógia módszertana, az irodalomtanításban is alkalmazható eszköztára, a drámajátékok. Debreczeni Tibor, a magyarországi drámapedagógia egyik első képviselője szerint az élményközpontú, befogadóközpontú irodalomtanítás alapját a „drámás” módszerek, a drámapedagógia eszköztára, a drámajátékok adják. (DEBRECZENI 2009.) Tölgyessy Zsuzsanna szerint „szembetűnő, hogy a drámapedagógia paradigmái és az irodalomtanításnak reformtörekvései számos dologban összevágznak” (TÖLGYESSY, 2018:62).

A drámajátékok fogalmának meghatározását többen, több oldalról megközelítve is megfogalmazták már. Eck Júlia szerint érdemes negatív oldalról megközelíteni, így le kell szögeznünk, hogy a drámajáték nem azonos a gyermekszínjátszással. A színjátszó körök fontos tevékenységet jelentenek, és itt a diákok kétségtelenül sokat tanulnak a például a csoportmunkáról, az egymásra figyelésről, a memóriafejlesztésről, melyek a drámajátékban is nagy szerepet játszanak. Azonban míg a színjátszó körök célja mindig az előadás, a minél jobb előadás, addig a drámajátékot alkalmazó foglalkozásoknak sosem valamilyen előadás, produkció áll a központjában, hanem a munkafolyamat (akkor is, ha létrejön a folyamat során valamilyen bemutatásra kerülő alkotás). Nem azonos a drámajáték az olvasott drámák, vagy színházi előadások elemzésével sem, ahogy a társasági játékokkal sem, hiszen míg azok fő célja a szórakozás a drámajáték „viszont ennél mindig többre törekszik: célja, hogy játékait eszközként használva az egész személyiség harmonikus fejlődését elősegítse.” (ECK 2000:14.)

Gabnai Katalin meghatározása a drámajátékról így szól: „A drámajáték olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás, megjelenési módja: a fölidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció, eszköze: az emberi és a zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő, tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés.” (GABNAI 1999:9) E meghatározásból láthatjuk tehát, hogy az élményközpontú tanítás mellett a konstruktivista pedagógia és a kooperatív tanulás folyamatára is: egyértelműen az aktív részvételre épít, a frontális tanítás egyáltalán nincs benne jelen. Az interakció, az szervezett emberi cselekvés egybeesik a kooperatív tanulási-tanítási modell céljaival is.

Annál is szerencsésebb a drámajátékot, mint az adott tananyag – legyen szó irodalomról, történelemről, művészettörténetről, zenéről, de akár valamilyen természettudományi tárgyról vagy matematikáról is – feldolgozását nagyban segítő eszközt használatba vennünk, mert míg a drámapedagógia és módszertanának gyakorlata már egészen nagy ismertségnek és elismertségnek örvend, valamint a drámának a nemzeti kerettantervben kötelező önálló óraszám is van (2020 „Dráma és színház” néven), mégis sok is iskolában az egyéb tanórákba kerül beolvasztásra.

2.1 A drámajáték nevelési céljai

Gabnai Katalin így foglalja össze a drámajáték nevelési céljait:

„A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti

- közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését,
- ön- és emberismeretének gazdagodását,
- alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését,
- összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását,
- testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését,
- mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.

A drámajáték gazdagítja

- az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését,
- színeesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós foglalkozásokat,

- viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok stb.) a résztvevők korának megfelelő fokon és formában,
- könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között,
- valamelyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek." (GABNAI 1999:10)

Fontos kiemelnünk, hogy bármennyire értékes eszköz is a drámajáték a kezünkben, csodát nem szabad tőle várnunk! Egyik óráról a másikra nem fogunk tudni a drámajáték segítségével lelkes, aktív csoportot „képezni” az addig ellenálló, passzívból, egyik lámpalázás diákunkat sem tudjuk hirtelen magabiztos felszólalóvá változtatni, egy széthulló osztályközösségből másnapra összetartót kovácsolni. A drámajáték valóban nagy dolgokra képes, de csak ha kitartóan, fokozatosan, az adott csoport igényeihez mérve alkalmazzuk óráinkon. Ha a csoport nem ismerős a dráma, drámapedagógia, drámajáték világában, nem is fogja tudni, hogy álljon hozzá a gyakorlatokhoz, és emiatt csalódások, gátak jöhetnek létre, amelyeket később csak nehezebb lehet leépíteni. Az is időbe telhet, hogy egy frontális órákhoz szokott csoport feloldódjon a drámajátékokban, és kinyisson az egymás előtt történő megszólalás, a közös munka felé. Azonban itt is igaz, hogy ha időt szánunk arra, hogy egy új csoporttal megismertessük a drámajáték gyakorlatait, módszereit, akkor a későbbiekben bátran és biztonsággal használhatjuk őket az órába építve.

2.2 A drámajáték az irodalomórán

A drámajáték, mivel aktív részvételt, közös gondolkodást és a téma középpontba helyezését feltételezi, nagyon jól felhasználható az élményközpontúságra, személyes találkozásokra törekvő irodalomórán. Nem lehet azonban minden az irodalomoktatás minden területén ugyanolyan sikerrel, eredményekkel alkalmazni. Eck Júlia szerint nagy sikerrel használhatjuk a drámajáték módszerét az irodalomoktatás következő szakaszaiban:

- „egyes témák előtt bevezetésként, ráhangolásképpen,
- az adott mű vagy korszak atmoszférájának, hangulatának, jellegzetességeinek 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 formákban számonkéréskor stb.” (ECK 2000:18.)

E lista pontjaiban feloldódik a motívumok vizsgálatának szakasza is, de hadd emeljük ki külön, hogy a drámajáték a motivikus tanítás egyik leghasznosabb módszere lehet.

2.3 A drámajáték a motivikus tanításban

Nem célunk itt a drámajátékos gyakorlatok részletes bemutatása, erről számos kiváló könyv, játékgyűjtemény született már (pl. Kaposi László *Játékkönyve*, Gabnai Katalin *Drámajátékok* c. könyve, vagy Eck Júlia *Drámajáték a középiskolai irodalomórán* c. műve, melyben, címéből is láthatóan, kifejezetten az irodalomórákhoz igazított játékokról olvashatunk). A következőkben inkább csupán néhány olyan példát szeretnénk hozni ezek közül, melyek kiemelten jól alkalmazhatóak lehetnek az irodalomórán belül a motivikus tanításban.

Az asszociációs játékok alapvető részei egy motívumra épülő órának, hiszen ezeken az órákon szinte az összes gyakorlat a tanulók asszociációira épít. A legegyszerűbb, egyszavas asszociációs játékoktól fokozatosan haladhatunk az összetettebbek felé, mint például más műalkotásokra, mindennapi szituációkra, stb. való asszociációkig.

A motívumok jelentésköreit vizsgálhatjuk alkotó jellegű drámajátékok segítségével is. Ilyen lehet a versírási gyakorlat, de akár a rajzok festmények készítése is. Ez utóbbinál az önálló, páros, vagy kiscsoportos munka variálása is izgalmas eredményeket hozhat. Igaz ez a szoborjátékokra is, ahol a szintén lehetőség van az önálló, páros vagy kiscsoportos munkára, így szobrot, szoborcsoportot, szobor-sorozatot is létre lehet hozni.

A szoborjátékok felől, ha akár csak egyszer is megmozdítjuk őket, elindulhatunk a mozgásjátékok irányába. Ide tartozik a például a tánc folyamata, a szertartás-táncból a koreográfiáig. A táncos gyakorlatokból alakíthatunk akár ritmusgyakorlatokat is, de a dramatikus zenei gyakorlatok más játékait is beépíthetjük az órákba, így például a saját magunk hangjával képezhetünk aláfestést, de elmondhatunk így egy történetet is. És természetesen használhatjuk ehhez az interneten fellelhető zenei anyagokat is, melyeket válogathatunk a diákok asszociációja alapján.

A „Hogy ülsz?” elnevezésű drámajáték is segítségünkre lehet. Ebben a gyakorlatban olyan kérdéseket tesz fel a játékvezető – a tanórán valószínűleg a tanár – mint például, hogy ülnél, ha az adott motívum lennél, hogy járnál, hogyan mutatkoznál be stb. Ezt a gyakorlatot is lehet variálni, ha az adott motívum más-más jelentéseit más-más diák, kiscsoport személyesíti meg.

Végül, de semmi esetre sem utolsó sorban a szerkesztett játék gyakorlatát javasolnánk, ami összetettebb, mint az előbb felsoroltak, hosszabb időt, több órát igényel, de az eredmények megtérítik a fáradozást. A szerkesztett játék röviden összefoglalva egy több gyakorlatból, lépésből álló munkafolyamat, amely egy, a csoport saját magának tartott, korlátolt időtartamú előadással záródik. A munkafolyamat során egy, esetünkben szimbólumot, metaforát, toposzt, motívumot járnak körbe a diákok úgy, hogy ők végzik el az a köré kapcsolódó kutatómunkát, a jelentések, előfordulások rendszerezését, a díszletek, jelmezek, képek kiválasztását, megtervezését, elkészítését, azoknak az irodalmi műveknek a kiválasztását, mely a témához kapcsolódik, és az előadás felépítését is ők állítják össze. Ennél alaposabban, élményszerűbben, „alkotás-közeliben” egy motívumot az iskolai keretek között körbejárni talán nem is lehet.

*„Az Úristen parancsot adott az embernek: 'A kert minden fájáról ehetsz.
De a jó és rossz tudás fájáról ne egyél, mert amely napon eszel róla, meghalsz.'”
(Ter2,16-17)*

*„meg kell tanulni itt a fák
kimondhatatlan tetteit.”
- Nemes Nagy Ágnes*

*„Amerre én járok,
Még a fák is sírnak”
- magyar népdal*

3. A fa motívuma

A motivikus tanítás lényege, hogy az órát, ór sorozatot egy-egy szimbólum, metafora, toposz, motívum köré építsük fel. A motívum fogalmát itt, önkényesen gyűjtőfogalommá alakítva, azokra a szimbólumokra, metaforákra, toposzokra használjuk, melyek a különböző művészeti ágakban gyakran megjelennek és a tananyagnak is részei, ezért érdemes velük a tanórán kiemelten foglalkozni. Bár mint említettük, egy-egy metafora vagy toposz is szolgálhat az óránk központi témájaként, a legjobban a motivikus tanítás a szimbólumok vizsgálatában teljesedik ki.

3.1 A szimbólum

A szimbólumnak, mint az írói kifejezés egyik eszközének definíciója az irodalomtudomány vitatott témái közé tartozik. Szimbólum alatt általában egy kevésbé határozott költői képet értünk, mely éppen határozatlanságából adódóan nagyon gazdag asszociációs tartalommal rendelkezik. Nagyon fontos megjegyezni, hogy szimbólum nem csak az irodalomban, hanem az egyéb művészeti ágakban is igen jelentős (némi megszorítással arra

is utalhatunk, hogy nem elhanyagolható szerepe lehet a tudományos igényű gondolkodásban is).

A szimbólumot bonyolult belső szerkezete teszi alkalmassá az asszociációs gondolkodás életre keltésére. A szimbólum gazdag tartalma lehetőséget ad, sőt, kikényszeríti a jelképek közötti rejtett összefüggések felfedezését a befogadóból. A befogadó rendelkezik egy kognitív hálóval, melyben a jelképek közötti asszociációs folyamatok a szimbólumtól érkező stimuláció hatására minden esetben beindulnak. Az így működésbe hozott kognitív háló struktúrája addig a pillanatig a befogadó saját maga számára sem ismert összefüggéseket, kapcsolódási pontokat hoz érintkezésbe. A kognitív háló, a tudat működési mechanizmusa így leképezi a szimbólum asszociációs hálóját. Így segít a szimbólum olyan „igazságok” felismerésében, melyek a befogadó tudatában addig rejtett kapcsolatok voltak.

Így lehet először is az egy műalkotáson belüli jelképek asszociációs struktúráját felfedezni, kibontani. Ez a műelemzés nélkülözhetetlen része, és a saját asszociációs háló feltérképezésének kiindulópontja. Ezek után következtethetünk a műalkotásból az alkotó kognitív hálójára és az alkotásának tudatos, szándékolt üzenetére. A műelemzés „mire gondolt a költő” típusú megközelítése az irodalomtudományban kétséges státuszú. Ennek ellenére legkönnyebben megkérdőjelezhető szintje lehet a műhöz való közelítésnek. A diák számára ugyanis könnyebb lehet saját véleményét először a szerzőre vetíteni, gondolatait az alkotó szándékaival azonosítani. Valójában így a saját asszociációt, saját kognitív hálóját mozgatja meg és fejezi ki, de egy számára biztonságosabb módon. Ebből a „rejtezkedésből” természetesen célunk kivezetni őt, és saját véleményének bátrabb kifejezésre juttatására biztatnunk, de a fokozatosság jegyében már az is megfelelő első lépés az önálló műértés útján, ha azt a diák az alkotó „mögé bújva” teszi.

Ezek az asszociációs lehetőségek egy művészeti ágon belül más alkotásokra is kiterjedhetnek, lehetőséget adva az összehasonlításokra, analógiákra, gazdagítva a jelentés tartalmait. Ezekben az esetekben nem csak a szimbólumok, hanem a történet és a szimbólumok, a karakterek és a szimbólumok, valamint a műalkotás egészére való reflexió segít szélesíteni, perspektívába helyezni a vizsgált képet. Ez tovább fokozható, amennyiben különböző művészeti ágak kifejezései közötti összefüggéseket is bevonunk. Minél tágabb és sokrétűbb az asszociációs háló, annál összetettebb belátásokra juthat a befogadó. Bizonyos esetekben

metafizikai és mélylélektani összefüggések is tudatosulhatnak. Természetesen ezt az életkor és az adott csoport képességeinek, sajátosságainak megfelelően kell kezelni, és fontos tudatosítani magunkban, hogy az ilyen mélységekig csak fokozatosan, hosszabb közös munka után lehet eljutni.

Általában a művészetnek, és ezen belül az irodalomnak feladata az emóciók és a valóság irracionális szintjének ábrázolása. A művészet lényege, hogy a valóság racionálisan nem megközelíthető szintjeit a befogadó számára mégis átélhetővé és érthetővé tegye. A zárt struktúrájú, racionális megközelítésnek korlátai vannak és mégis mindezen korlátok ellenére tulajdonképpen a tudományos gondolkodással azonosítható. Ennek az ellentmondásnak a feloldása éppen abban rejlik, hogy racionálisan csak olyan dolgokat lehet érthetővé tenni, aminek határozott és állandó struktúrája van. Az érzelmi világ nem tartozik ebbe a körbe, ezért az emóciók és az irracionálisról „valódit” csak a művészet képes mondani. Hogy megértsük ezt a valódit, ehhez kell az asszociatív struktúra. Ez vezet minket a felismeréshez, ami az élményt is adja.

Minél messzebbre vezet az asszociációk sora, annál inkább gazdagíthatja a világról, a valóságról és viszont a műalkotásról alkotott képünket, tudásunkat. Miután ezek az élmények és belátások beépülnek a befogadó kognitív struktúrájába egy újabb találkozás egy újabb műalkotás szimbólumrendszerével még több felismerésre vezetheti őt. Mindez párhuzamba állítható Gadamer hermeneutikai kör koncepciójával. (GADAMER 2003.)

3.2 A fa jelentései

Vannak olyan tárgyai, részei a világnak, melyekhez az emberiség saját történelmének kezdete óta különleges jelentést rendel. Ilyen például az égitestek közül a nap, a hold, a csillagok, bizonyos állatok, mint a ló, a kígyó, az elemek, mint a víz, a tűz, és ilyen a fa is. Nem véletlen, hogy az előbb felsoroltak közül több a különböző korok különböző népeinek hitvilága részeit is képzik, a világértelmezések egyszerűbb és kifinomultabb – vallási – formái közé tartoznak.

A következőkben a fa szimbólumán, motívumán keresztül szeretnénk érzékeltetni a motivikus tanításban rejlő lehetőségeket. Ehhez azonban először vizsgáljuk meg közelebbről a fa jelentőségét és néhány lehetséges jelentéskörét.

Az európai kultúrkörben szocializálódó gyerekektől nem meglepő, ha a fa jelentéstartalmai közül elsőik között jut eszükbe a bibliai Paradicsom fás ligete. Nem tudjuk pontosan hány és miféle fa teremtetett a Paradicsomban, de egyről egészen biztosan van tudomásunk. és azt is tudjuk, hogy ennek a fának a gyümölcse tiltott volt. Tudjuk, hogy ez a gyümölcs a tudáshoz vezeti el az embert és tudjuk azt is, hogy ez a fa az édenkert közepén állt. A parancs megszegése a Paradicsomból való kiűzetéshez vezet, amely tulajdonképpen megegyezik az örök élet elvesztésével, tehát a halandósággal. Ez annak a bűnnek a következménye, hogy az ember Isten akaratával szembeszegült. Szerteágazó etikai és teológiai gondolatokat indíthat el, mint ahogy el is indított ez a történet, amellyel a megismerkedés, ahogyan minden korban, úgy a mi korunkban is nélkülözhetetlen lépcsőfok a gyermekek erkölcsi nevelésében. Az isteni szuverenitáshoz való viszony, a parancsokhoz, a normához való viszony, a bűn, az eredendő bűn, a bűnök átöröklése, a kegyelem, a megbocsátás, a bűntudat, a vezeklés stb. mind-mind olyan kérdés, amelyekkel mindenkinek találkoznia, szembesülnie kell, ha előbb nem is, legkésőbb a kamaszkortól fogva.

A bűnbeesés történetének nélkülözhetetlen része a fa, és nélkülözhetetlen eszköze a gyümölcs. Ez a fa azonban nem teremt közvetlen kapcsolatot ég és föld között, Isten a tudás fája és az édenkert más fáinak segítségével és közbeiktatása nélkül kommunikált az emberrel.

A világ számos táján elterjedt világfa motívuma ezzel szemben sokkal határozottabban képviseli az alvilági, földi és égi szférák összeköttetését. Számos mitológiában a világfa talán legfontosabb funkciója az isteni szférába vagy a szellemvilágba való eljutás útja. Ennek az útnak a célja általában olyan tudás megszerzése, amelyet máshonnan, mint a szellemvilágból, nem lehet megszerezni, nem lehet hozzájutni. A világfa statikus, gyökerei a földre nyúlnak, de a statikuságnak is van különleges szimbolikája – szintén a középpont. És miután ez az a hely, ahol el lehet jutni a szellemvilágba, nyilvánvalóan szakrális középpont.

A világfa jelképének egy speciális esete az életfa, amely egyértelműen egy középpontot, sőt egy tengelyt jelöl, és ez a többletjelentés a világ megújulásával, újrateremtődésével, regenerációjával is összefüggésbe hozható. Az életfa miután világtengely is nemcsak annyiban forrása az életnek, hogy kivételes tudáshoz segíthet hozzá, hanem általában az „élet vize” is belőle, mint forrásból ered, és az életfa gyümölcse is halhatatlanságot biztosíthat.

Az életfa is osztozik abban a tulajdonságban, hogy segítségével el lehet jutni a szellemvilághoz, de ez az út csak a kiválasztottak számára járható sikerrel, a beavatás rítusán keresztül. A magyar hitvilág táltosai szintén az életfa és az életfa szellemlakóinak segítségével kapják meg azt a tudást, amelynek segítségével a profán világ és a szent világ közötti kapcsolatot létre tudják hozni. A profán és a szent világ közötti átjárás egy határátlépés, amely minden esetben úgynevezett beavatási rítusok lépésein keresztül vezet, amelynek jellegzetesége, hogy az otthoni világból ki kell szakadni, fájdalmakat kell átélni. A profán világ elhagyása, a kényelem hátrahagyása fájdalommal jár: „A fájdalom annak jele, hogy elszakadtak a profán környezetéhez kötődő szálak; azt tanúsítja tehát, hogy az ember részben felszabadult e környezettől, s következésképpen a fájdalmat joggal tekintik a való felszabadulás eszközeként.” – írja Dürkheim. (DÜRKHEIM, 2003:311.) Ez a beavatás az ifjúkor egyik legfontosabb, és sok esetben kockázatokkal és nehézségekkel járó, de nélkülözhetetlen szakasza; az úgynevezett elszakadás, kiszakadás története.

Ez a szimbólum egyrészt a magyar művelődéstörténet ősrétegeihez vezet vissza, másrészt, mint fentebb utaltunk rá, nagyon is korszerű és mindig aktuális problémákkal szembesítheti a diákokat.

A görög mitológiában a fák elsősorban közvetítő szerepet játszanak. Az istenek, és leginkább Zeusz gondolatait közvetítik, de érdekes módon a fák nem olyan egyértelműséggel adják át az isteni üzeneteket, mint ahogy azt például Hermész teszi. A fák, mint ahogy a dodónai mítosz tölgyfái is, két-, vagy sokértelmű jóslatot adnak.

A fáknak a görög mitológiában gyakori lakói a nümphák, pontosabban a nümphák egy alfaja a drüaszok és a hamadrüaszok (*drüsz* jelentése: fa). Nem ez az egyetlen

példa, ahol a fák ilyen módon az emberi lelket szimbolizálják; Philémón és Baukisz történetében az idős házaspár azt kéri Zeustól, hogy egyszerre halhassanak meg. Zeus teljesíti kérésüket, és így életük végén Philémón tölgyfává, Baukisz pedig hársfává változik.

Az Európán kívüli más nagy kultúrák is tiszteletben tartják a fát, és ennek megfelelően sokszor jelenik meg szimbolikus tartalmakkal és jelentésekkel, mint például Gautama Szidhárta esetében, aki egy fa árnyékában meditálva világosodott meg és vált Buddhává. A mi diákjainktól nem feltétlenül elvárható, hogy a világ számos egykori és mai mitológiai történeteiből oly sokat ismerjenek, hogy feltétlenül ezekre asszociáljanak, de természetesen ez is előfordulhat.

A fák és ezen belül speciálisan az örökzöldek különösen sok helyen jelképezik az öröklétet, a halhatatlanság illetve az örökkévalóság szimbólumai. Ahogyan az életfa a földben gyökerezve eljut lombjával egészen a szellemi világig, és ilyen értelemben egy vertikális dimenziót képvisel, a központ és a tengely szimbólumaival is valahogy a helyhez kötöttséget sugallja. Az örökzöldek, amikor az öröklétet jelképezik, az időben mintegy horizontálisan két irányba, a múltba és a jövőbe mutatnak. Ebből következik az egyes ember helyének kijelölése az idő dimenziójában, erre épül a családfa képe. A családfán a fa ágai jelképezik egy-egy ember személyét. A családfa motívuma, használata is kultúrákon átívelő jelenség, így a család, mint a fa törzse, és annak szerteágazó ágai, virágai, mint a családtagok szimbóluma megjelenik a magyar folklórban is, ahogy azt láthatjuk például az *„Édesanyám rózsafája/engem hajtott utoljára”* népdal kezdő soraiban is.

Ahogyan az örökzöldeknek az időtlenség az elsődleges üzenetük, a gyümölcsfáknak a gyümölcs, és ilyen módon a termékenység. Ebben az esetben is széles a skála, a női princípiumtól egészen a férfiasság megjelenéséig terjed a jelentéstartalom. Azt meg kell jegyezzük, hogy a két princípium más és más fafajtához kapcsolódik. Például a hárs jelképezheti a női princípiumot, hiszen a termékenység mellett a szépség, az elegancia kifejezője is, és jelképezheti nem utolsósorban virágának kellemes illata miatt. Visszaemlékezhetünk a korábban említett görög mítoszra, Philémón és Baukisz történetére, ahol a

férfiből tölgyfa, a nőből pedig hársfa válik. A tölgyfa is gyakran megjelenik a férfiasság jelképeként a művészetben.

A fa nemcsak a múltat és a jövőt, nemcsak a poklot és mennyországot és a köztük megjelenő utat jelképezheti, hanem az emberi élet szakaszait is. Egységben jelenik meg az ittlét egésze. Az ember, mint a fa növekszik, lombot ereszt, kivirágzik, gyümölcsöt terem, majd megöregszik és kiszárad. Az emberi élet útjának külső, képi kezdetét és végét is a (megmunkált) fa jelzi, a bölcsővel és a koporsóval. De ez a jelkép nem csak kifelé üzenhet, hanem adott esetben jelképezheti a személyiség belső világát is. A kortalan időbe és kapaszkodó nélküli világba vetett ember belső vívódásait sem nagyon lehet a fa szimbólumának használata nélkül értelmezni:

*„A semmi ágán ül szívem,
Kis teste hangtalan vacog,
Köréje gyűlnek szeliden
s nézik, nézik a csillagok.”*
(József Attila)

Magától értetődően adódik az analógia, hogy a fa gyökere a tudatalatti világot, törzse a tudatos ént, koronája pedig a felettes ént jelképezheti. Ebben a képben a gyökér és a tudatalatti korrelációja a legegységelműbb és a legsokatmondóbb. Mert a gyökér láthatatlan, mindenki számára láthatatlan, de ami a legfontosabb e képben, hogy a fának is láthatatlan és mégis nélkülözhetetlen – mint ahogyan az ember önmaga saját maga mély rétegeibe sem láthat be, mégis szerves része személyiségének. A másikat megérteni nagyon nehéz, már csak azért is, mert önmagunkat is nagyon nehéz, éppen azért mert nem látunk személyiségünk legmélyebb rétegibe, megértenünk. (Freud 1986.) Amikor a szubjektum felépítését szimbolizálja a fa, hozzátehetjük, hogy a fa az emberiség kollektív tudatának archetipikus képeit is megjelenítheti. (Jung 1990.)

„Tovább tovább fától fáig”

- Kányádi Sándor

4. A fa szimbolikájának kibontása

A következőkben néhány példán keresztül szeretnénk bemutatni, hol van lehetőség beilleszteni a fa motívumával való foglalkozást a tananyagba, illetve milyen drámajátékos gyakorlatok lehetnek egyes témáknál célravezetőek, eredményesek.

Az itt leírtak nem szolgálnak óravázlatként, hiszen mint azt már a korábbiakban tisztáztuk, a drámajátékokat minden esetben az adott csoport szintjéhez, összetételéhez, természetéhez mérve kell alkalmaznunk, különben ellenkező, vagy netalántán káros hatást érünk el velük. Pontos vázlatok helyett tehát inkább csupán ötletet, ihletet szeretnénk adni azok számára, akikben van kedv és szándék a fa motívumának drámajátékos megközelítésére a tanórán.

4.1 „Valaki jár a fák hegyén”

Mint arra már utaltunk, az életfa égi szférájába, a szellemvilágba történő bejutás, valamilyen határátlépéssel jár, melyre csak a kiválasztottak hivatottak. Ennek a határátlépésnek a beavatási rítusokhoz van hasonlósága, és mint ilyen, nagyon aktuális lehet minden kamasz tanuló számára, hiszen így vagy úgy, kisebb vagy nagyobb mértékben, de ebben a korban kezdődik az otthontól való önállósulás folyamata.

Minden korosztálynak időszerű a téma tehát, de nem mindegy, milyen oldalról közelítjük meg azt velük. Egy ötödikes, hatodikos osztállyal dolgozhatunk a mesék világában gyakori *égig érő fa* (más változatokban *égig érő paszuly*) történetével. Ebben a mesében megjelenik a megszokottról való lemondás, a fa megmászásának gyakorlata, a fán magán szembeérkező kihívásokkal való megküzdés, és végül az így elnyert jutalom, egy új élet is. Itt bevezetésnek alkalmazhatunk versíró, vagy drámaíró gyakorlatokat (a mese, a fa megmászása versbe vagy drámába történő átírása) és a gyerekek maguk fedezhetik fel a központi tartalmak, a kulcspontokat, fontos elemeket a mesében, melyekre így már tovább építhetjük a

gyakorlatokat. Ezek után több irány, folytatás közül is választhatunk: például folytathatjuk a mese elemzésével, úgy, hogy a korábban kiemelt kulcspontokat jelenetek, állóképek segítségével vizsgáljuk. De hajolhatunk inkább az ábrázoló, alkotó gyakorlatok felé is, ekkor a fa megmászásának állomásait illusztrálhatjuk képek rajzolásával, szoborcsoporthoz, ritmus- vagy táncjátékkal, de használhatjuk atmoszférateremtéshez dramatikus zenei gyakorlatokat. Hogy melyik gyakorlatokat választjuk, azt meghatározzák pedagógiai céljaik és az adott csoport kompetenciái, így minden esetben egyedi, egyszeri és megismételhetetlen lesz az óra.

A hetedik korosztálytól felfelé már nem biztos, hogy a mese a legjobb választás az óra központjának, hajlamosak ebben a korban elfordulni az ilyen „gyerekes” témától a tanulók – tizenegyedik, tizenkettedik osztályban viszont érdemes lehet újra elővenni ezt a témát és mesét, hiszen a felnőttkor küszöbéhez érkezve még több jelentéssel, asszociációval telhet meg az óra. Addig is azonban, míg újra el nem fogadják a mesét komolyan elemezhető témának a diákok, foglalkozhatunk valamely más irodalmi alkotáson keresztül a fa beavató szerepével. *Fehérlófia* történetében többször is szerepel a fa, mint fordulópont, hiszen már az első feladat Fehérlófia életében, hogy nyúzzon meg kergétől (más változatokban: szakítson ki tövestül) egy fát, ezek után indulhat el lútján.

A tananyagba kényelmesen beilleszthető lehet egy, a Vörösmarty Mihály *Csongor és Tünde* c. drámájában központi helyet elfoglaló fa vizsgálata. A csodafa az elválasztó határ és a kapcsolódási pont is Csongor és Tünde, vagyis a földi és az égi világ között. Csongor és Tünde is a másik világába vágyik beavatást nyerni, azonban ehhez nem elég a térbeli határt, saját határaikat is át kell lépniük. A kert képe a műben a paradicsomi boldogságra, a szerelem színterére utal, így a fa is felveszi a termékenység, szerelem jelentését. A saját határaink átlépése, és a szerelemért való küzdés is olyan témák, melyek központi szerepet töltenek be ennek a korosztálynak az életében. A kert és a fa képekkel, zenével, állóképekkel történő ábrázolása, a fa alakjának segítségével szerepháló kialakítása, a dráma előre kiválasztott pontjainak jelenetes formában történő megjelenítése a történet más módon (versben, táncban, zenében) történő ábrázolása – a lehetőségeknek csak a tanár maga, és a csoport dinamikája ad határt. Fontos kiemelni azonban, hogy mivel ebben a történetben már nagyon személyes, a gyerekek érzelmi világában központi témákról van szó, mint a saját határok, korlátok és a

szerelem, ezért mindig, mindig érvényesüljön a távolítás elve a gyakorlatokban: a jelenetekben, állóképekben soha ne saját magukat, mindig egy szereplőt alakítsanak, mindig a szerep védelméből dolgozhassanak.

4.2 „Én is voltam királylányka, királylányból jágerfácska”

A fával, amely az emberi lélek jelképe, a lélek lakóhelye, szintén érdemes foglalkozni. Meg lehet közelíteni ezt a témát, egy irodalmi művektől független, önismereti gyakorlatsorral is. Ehhez nagyon fontos az egymással és a tanárral összeszokott, egymásban bízó csoport, illetve az előzetes találkozás az önismereti és bizalomjátékokkal. Ha ezek a feltételek teljesülnek, akkor nagyon érdekes órák szülehetnek. A gyakorlat valójában kérdések megválaszolásából áll, azonban a válaszadás módja variálódhat. A kérdéssor felfűzésére példa: ha te fa lennél, milyen faj/fajta lennél? Hol élnél? Milyen ott az idő? Milyenek a leveleid? Milyen a törzsed? Élnek állatok a közeledben? stb. A válaszadás módja történhet szóban, de jobb talán, ha írásban vagy rajzban történik. De lehetünk szobrok is: ha ekkor a fát saját testünkből formázzuk, a kérdéseket érdemes elvinni a mozgásgyakorlatok felé, hogy megkönnyítsük a válaszadást, pl. Hogyan mozdulsz, ha fúj a szél? Ha esik az eső? stb.

Bár korábban említettük, hogy nem szükséges ezt a gyakorlatsort irodalmi alkotáshoz kötni, Philémón és Baukisz története jó felvezetése lehet ennek az órának.

Műelemző órát készíthetünk *A jágerfácska* című népmeséhez. Ebben a mesében, ahol a legkisebb királylányt nővérei féltékenységből megölik, de sírjából jágerfa nő, megjelenik egy kép, mely már Philémón és Baukisz történetében is ott van, de itt sokkal határozottabb jelenléte: a halál. Míg Philémón és Baukisz történetében a halál megnyugvást, békét jelent, itt a fiatal élet félbeszakítása sokkal sötétebb kép, és ezért nagyon kell vigyáznunk, hogyan közelítjük meg. Mert meg kell közelítenünk, hiszen a halál is olyan része életünknek, amellyel a diákok előbb-utóbb találkozni fognak, az irodalom pedig, mint minden másban úgy ebben a kérdésben is segítséget, esetleg választ nyújthat. A történet kulcspontjainak jelenetes, állóképes feldolgozásán kívül a mozgásgyakorlatok, de még inkább a dramatikus zenei gyakorlatok lehetnek segítségünkre, hiszen a jágerfából a mesében furulya (más változatban: hegedű) készül, ami mindenkinek, aki játszik rajta mást énekel. Ennek mentén elindulva gyűjthetünk

olyan dalokat, darabokat, énekeket, dallamokat, melyek a szereplők egymás közötti viszonyát is ábrázolják.

4.3 Túl a tanórán

Nagyobb lélegzetvételű projektbe is belefoghatunk, ha a fa motívumát szeretnénk vizsgálni. Egy szerkesztett játék elkészítése nem csak egy tanórát, de egy teljes óratorozatot vesz igénybe, azonban a megszülető – gyakran összművészeti – alkotások kárpótolnak a befektetett energiáért.

A szerkesztett játék munkafolyamatáról fentebb már írtunk, de lényegében egy olyan előadásról van szó, melyben nem a végtermék, hanem az odavezető úton van a hangsúly. Ezen út során a munkafolyamatban a diákok először anyagot gyűjtenek, ők válogatnak, rendszereznek belőle, majd ők készítik szükséges kellékeket, és ők állítanak össze egy „műsort” ezekből, és mivel a tanulók maguk végezték el ezeket a lépéseket, egyszeri, saját és megismételhetetlen alkotást hoznak létre, miközben rengeteget tanulnak, nem csak a témáról, de az együttműködésről, közös munkáról is.

A fa motívuma bő forrása lehet az ilyen szerkesztett játékok összeállításának. Téma lehet a legtágabb meghatározástól (mint például: a fa, mint középpont) az egészen szűk szeletig (mint egy verssor, például: *„Ámde túl a fák már/aranykezűkkel intenek nekem.”* – Kosztolányi Dezső) amely persze csak látszólag szűk, valójában megannyi asszociációs lehetőséget rejt. A téma kapcsolódhat akár személyhez is, például Kányádi Sándor „fás” verseihez is készíthetünk szerkesztett játékot, vagy Csontváry Kosztka Tivadar cédrusfa-képei, de ne tévesszük szem elől, hogy nem az alkotóra, hanem a művekre, a bennük megjelenő motívum a lényeg, a vizsgálandó.

Ha nincs lehetőségünk ilyen hosszú folyamatot levezényelni, de szeretnénk, hogy a diákok mégis érzékeljék azt, hogy az átjárásra a művészeti ágak között a szimbólumok, metaforák, motívumok milyen remek lehetőség, kezdeményezhetjük az együttműködést például az iskola rajztanárával. Az irodalomórán drámajátékok segítségével vizsgált motívumot így a tanulók művészettörténeti oldalról is megközelíthetik, és a rajzóra keretei is alkalmasak a különböző alkotómunkák végzésére.

5. Két zárándoklás egy fához

A következőkben egy, e tanulmányhoz kapcsolódó empirikus, kvalitatív kutatás bemutatása következik. A kutatás választ keresett a következő kérdésekre:

- milyen alapossággal közelíthető meg egy motívum a drámajátékok segítségével,
- hogyan segít a drámajáték a fa motívumának megközelítésében,
- és milyen jellegű a különbség egy, a drámajátékokban otthonosan mozgó, és egy, a drámajátékkal még nem „találkoztatót” csoport magatartásában, eredményeiben?

5.1 A kutatás technikai körülményei

Ezen kutatás alapját két levezett tanóra képezte. A kiindulás, a téma és az óravázlat ugyanaz volt mindkét esetben: Csontváry Kosztka Tivadar *Zárándoklás a cédrusokhoz Libanonba* című festményéből kiindulva történt a fa motívumának, gyakori jelentéseinek körüljárása. Az óra felépítése a következő volt:

1. Mondd ki az első szót! – egy asszociációs feladat volt a kezdés: a képet óra kezdetekor a diákok nem látták, hanem miután meghallgatták a feladatot – Mondd ki az első szót, ami a kép láttán eszedbe jut! – akkor került a festmény kivetítésre.
2. Mit emelnél ki a képről? – ezek után már jobban, közelebbről megvizsgálhatták a tanulók a képet, és olyan motívumokat, elemeket emeltek ki a festményről, amelyeket fontosnak éreztek, ezek felkerültek a táblára.
3. Állókép vagy jelenet készítése – három-vagy négyfős kiscsoportokba rendeződve a táblára felkerült motívumok közül minden csoport kiválasztott egyet, és köré egy állóképet vagy jelenetet készített.
4. Mit jelenthet a fa a képen szereplők számára? – erre a kérdésre adtak válaszokat, figyelembe véve a már korábban megvizsgált motívumokat is.
5. Milyen más művészeti alkotás jut eszünkbe, ahol a fához jelentés kapcsolódik? – erre a kérdésre kellett válaszokat keresniük egyedül vagy párban, a felsorolt példákban a fához jelentést is kapcsolva.

6. Állókép vagy jelenet készítése – három- vagy négyfős kiscsoportokban állóképet vagy jelenetet készítettek a diákok a fa megjelenéséről az említett alkotások valamelyikében.
7. Milyen jelentései lehetnek a fának? – összegző, nyitott kérdés, az előzőek vonatkozásában.
8. Ágrajz készítése – önálló asszociációs munka, mindenki kapott egy-egy papírlapot, melyen csak a *fa* kifejezés szerepelt, és az óra hátralévő részében ebből kiindulva ágrajzot készítettek a diákok a fához kapcsolódó fogalmakból.

Fontos megemlítenünk, hogy az óravázlatban eredetileg szerepelt még két feladat, az ágrajz készítése előtt: egy önálló, vagy páros alkotómunka, ahol a fa egy szabadon választott jelentését rajzként, vagy saját testükből formázott szoborként kellett volna megjeleníteni, majd egy visszacsatoló kérdés a festményhez: mit látnak másként az ott ábrázolt fában, milyen új jelentést kötnének még hozzá? Azonban a gyakorlatban egyik megtartott órán sem lett volna idő erre is, így inkább az ágrajz elkészítésére tettük a hangsúlyt, hogy azon legyen idejük a diákoknak dolgozni (persze a gyerekek kreativitásának az idő nem szabhat gátat: miután az ágrajzzal időben elkészültek, a fennmaradó pár percben a lap másik oldalára sokan rajzoltak csupán kedvtelésből fákat – igaz, nem valamilyen jelentéssel tudatosan felruházva).

Mint azt már említettük, az óra kétszer is megtartásra került, két különböző gimnáziumban. Egyszer egy nyolcadikos, 14 fős csoportban, ahol a drámaóra rendszeres, szerves része az órarendnek (továbbiakban: 1. csoport), és egyszer egy 15 fős hetedikes csoportban, ahol a diákoknak nincs drámaóra beépítve az órarendjükbe (továbbiakban: 2. csoport). Mindkét óra 45 percben került megtartásra, az 1. csoportnak az iskolában meglévő drámateremben, a 2. csoportnak a saját osztálytermükben, a padok félretolásával. A kiscsoportos munkákhoz szükséges átrendeződések kivételével a csoportok térformája mindkét esetben egész óra alatt kör volt.

5.2 Tapasztalatok, benyomások

Bár a 2. csoportnak nincs állandó jelleggel drámaórája, az olyan fogalmakkal, feladatokkal, mint állókép vagy jelenet készítése tisztában voltak, így ez nem okozott problémát az órában. Ami azonban feltűnő volt, hogy ez a csoport eleinte jóval kevésbé volt aktív, mint az 1. csoport. Természetesen ez adódhat a csoportok összetételéből, aznapi hangulatából is, azonban a 2. csoport az óra során egyre tevékenyebben vett részt a közös munkában. Ekkor is látszott azonban, hogy a saját véleményüket csak ritkán fejezik ki, ha például az 5. feladatnál valamelyik művészeti alkotásban megjelenő fához önállóan jelentést kapcsoltak, azt utána bátorítás hatására sem fejtették ki bővebben, és ez többször ismétlődött. Az 1. csoportban ilyen jellegű probléma nem volt, a diákok lelkesen és aktívan reflektáltak, nem csak a saját, de egymás ötleteire, gondolataira is.

A 2. csoport számára nehézséget okozott az is, hogy a teremben ugyan félre lettek tolva a padok, hogy a kör formát megteremtsük, azonban így is inkább hosszú ovális térben tudtunk elhelyezkedni a terem közepén, körbeszorítva padokkal. Ez némiképp bonyolította például a jelenetek és állóképek bemutatását. Mivel az 1. csoport egy erre kijelölt és berendezett drámateremben volt, ott ilyen jellegű probléma nem merült fel.

5.3 Válaszok

A 2. csoport technikai nehézségeit leszámítva mindkét órából az látszott, hogy egy motívumot jól körül lehet járni egy tanórán, még olyan tág keretek között is, mint ez az óra volt, ahol főleg a szabad asszociációk domináltak. Az ágrajzokból látszik, hogy összetett, egymásra épülő fogalmakat kötöttek a fához. Az ágrajzokon leggyakrabban a *család*, az *otthon*, a *menedék/védelem*, a *változás*, az *összetartás*, a *központ* és az *élet* kifejezések jelentek meg, de többször előfordultak a *kísértés*, a *magány*, a *remény*, az *újjászületés* és az *átjáró* fogalmak is (lásd: a melléklet 1. 2. 3. 4. 5. 6. képei). Mindebből láthatjuk, hogy a motívum körüljárása a drámajátékok segítségével meglehetősen alaposan sikerült, és ha az idő engedi, ezeknek a fogalmaknak részletesebb vizsgálatában is el lehetett volna merülni.

A drámajáték nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az óra sikeres legyen, hiszen gyakorlatai nélkül nem lehetett volna olyan aktív együttműködésre bírni a csoportokat, mint így sikerült. Ez abban is látszik, hogy míg csak kérdésekre kellett asszociálniuk a diákoknak,

addig ezt némileg bátortalanabban, és csak kevesen tették meg, de az első kiscsoportos jelenet vagy állókép készítése után már sokkal határozottabban és sokkal többen szóltak hozzá az órához.

A kutatásból az is látszik, hogy a drámajátékos óráktól nem szabad rögtön csodát várni. Ahogyan arra már utaltunk, a 2. csoportra, ahol nincs rendszeres drámaóra, és az irodalomórákon sem használnak ilyen gyakorlatokat, sokkal kevésbé volt jellemző az a felszabadult, aktív légkör, ami az 1. csoportra. Természetesen elindult az óra ennek irányába, és az utolsó, összegző kérdésre már lelkesen válaszoltak, reflektálva a korábbiakra, és az ágrajzokat is élénken készítették. (lásd: melléklet 7. 8. kép)

Összegzés

A tanulmányban bemutatott motivikus tanítás az élményközpontú irodalomtanítás téma- vagy motívumközpontú tananyagszerkesztésére, a konstruktivista pedagógiára épülő kooperatív tanulási-tanítási folyamat módszerére, és a drámapedagógia színes eszköztárára, a drámajátéokra épít. Központjában valamilyen szimbólum, metafora, toposz, motívum áll, mely köré az óra vagy órasorozat felépül. Előnyei többek között hogy keretei között létrejöhet a személyes találkozás a műalkotás és a tanuló között, és hogy a tanuló saját tapasztalataira, élményeire építve sajátíthatja el az új tudást. A motivikus tanítás teret ad az önálló gondolatársítás, asszociációteremtés készségének elsajátítására.

A motivikus tanítás témájához minden diák hozzá tud szólni, hiszen a műalkotások olyan szimbólumokból, metaforákból, toposzokból, motívumokból építkeznek, melyek az emberiség „közös örökségének” részei, és így kisgyermekkortól találkozhattak ezekkel a mesékben, gyerekdalokban, vagy akár filmekben is. Ezen motívumok további, új jelentéseinek felfedezése izgalmas nyomozás, élvezetes munka a tanulók számára, a művészeti ágak közötti átjárók felnyitása, az együttműködés, a drámajáték sokszínű, sokféle gyakorlatai pedig még érdekesebbé tehetik ezt a folyamatot. Ezt érzékeltetni hívtuk segítségül tanulmányunkban a fa motívumát, mely az emberiség története óta kiemelten fontos, központi szerepet tölt be világunkban. Mint a mítoszokban, mesékben fa felkeresése, megmászása, gyökerétől lombkoronájáig történő megismerése, ugyanolyan fontos saját kognitív tudatunk, saját asszociációs hálónk megismerése. Ebben segítségünkre vannak elsősorban a műalkotások, de a műalkotásokhoz való közeledésben viszont segítségünkre lehet a motivikus tanítás.

Felhasznált irodalom

(1) https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20200430_emelt_szinten_erettsegizok_szama

(utoljára megtekintve: 2023. január 16.)

Arató László 2006. A tananyagkiválasztás és –elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Fűzfa Balázs (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 113–123.

Debreczeni Tibor 2009. *És élmény és vers és próza*. Academia Ludi et Artis, Magyar Versmondók Egyesülete. Bp.

Dürkheim, Émile 2003. *A vallási élet elemi formái* (ford. Vargyas Zoltán). L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Eck Júlia 2000. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. OSZMI. Budapest.

Freud, Sigmund 1986. *Bevezetés a pszichoanalízisbe* (ford. Hermann Imre). Gondolat Kiadó. Budapest.

Fűzfa Balázs 1998. Az élményközpontú irodalomtanítás. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Sipos Lajos (szerk.). Pauz - Westerman Könyvkiadó. Celldömölk.

Fűzfa Balázs 2016. Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Élményközpontú irodalomtanítás. Bodrogi Ferenc Máté (szerk.) Savaria University Press. Szombathely. 9–44.

Gabnai Katalin 1999. Drámajátékok. Helikon Kiadó. Budapest.

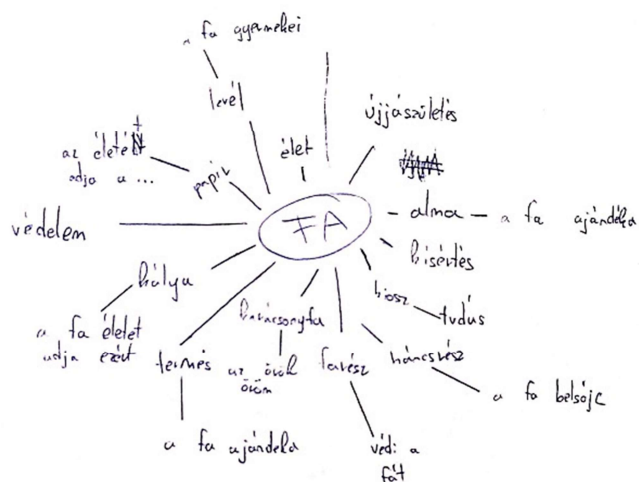
Gadamer, Hans-Georg 2003. *Igazság és módszer* (ford. Bonyhai Gábor). Osiris Kiadó. Bp.

Jung, Carl Gustav 1990. *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába* (ford. Nagy Péter). Európa Könyvkiadó. Budapest.

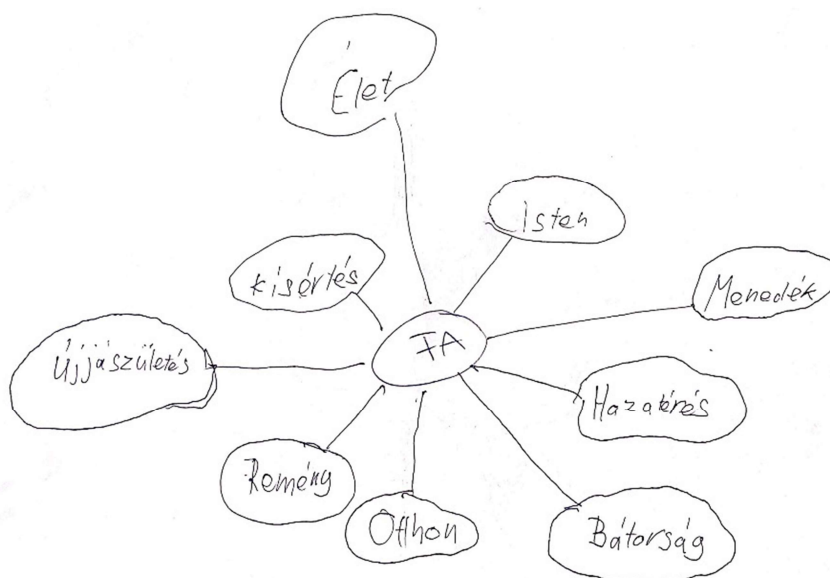
Kovács Szilvia 2015. Konstruktív pedagógia és kooperatív tanulás. In: *Az irodalomtanítás új útjain*. Czimer Györgyi. Kovács Szilvia. Miklósvölgyi Miklós (szerk.) Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 9–70.

Tölgyessy Zsuzsanna 2018. A drámapedagógia elmélete és gyakorlata. Akadémia Kiadó. Budapest.

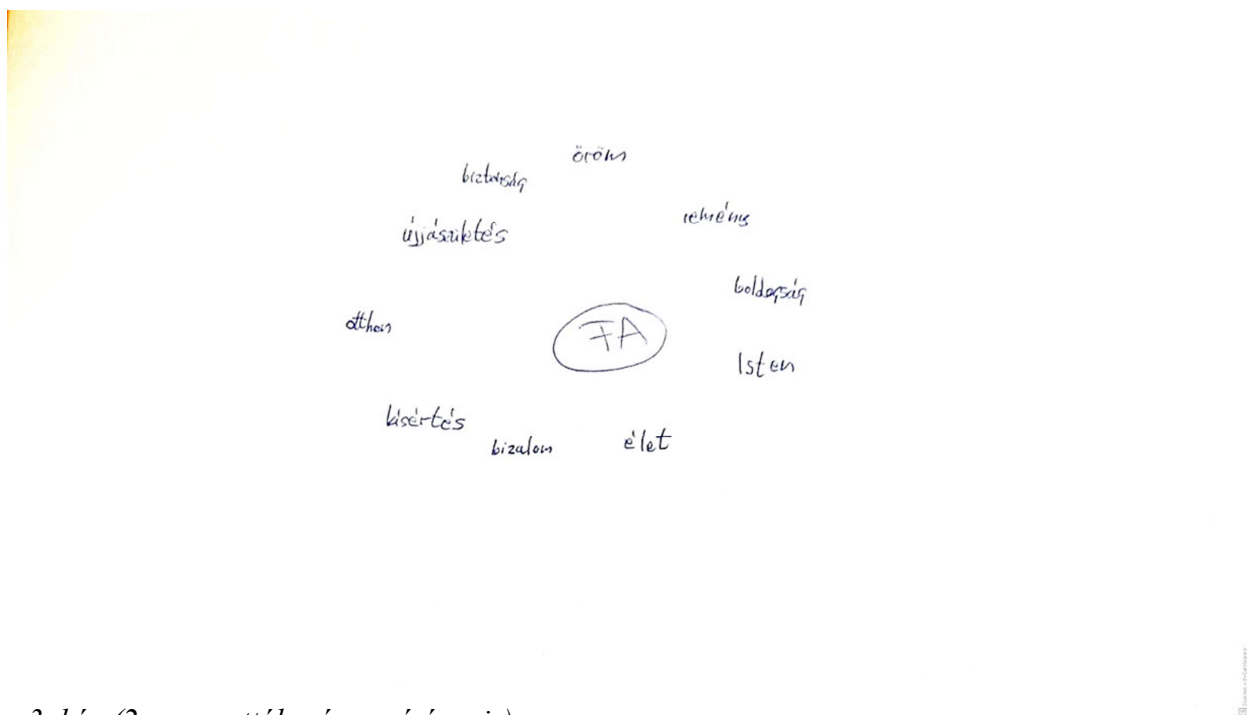
Melléklet



1. kép (2. csoporttól származó ágrajz)



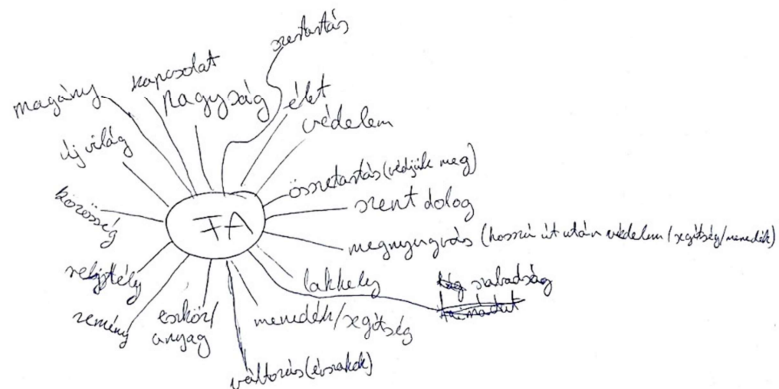
2. kép (2. csoporttól származó ágrajz)



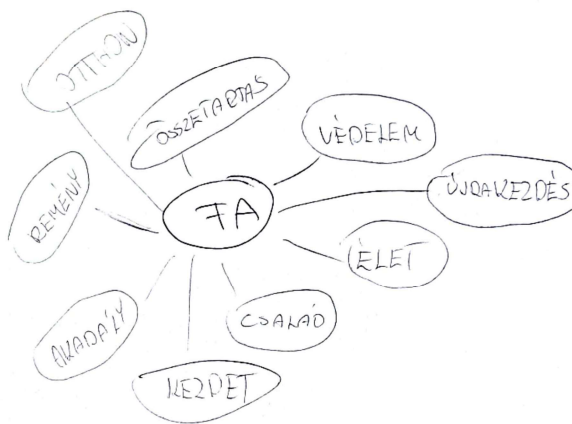
3. kép (2. csoporttól származó ágrajz)



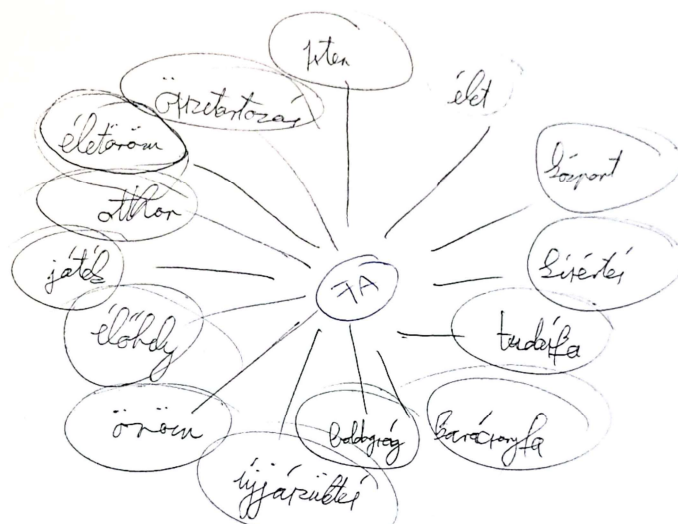
4. kép (1. csoporttól származó ágrajz)



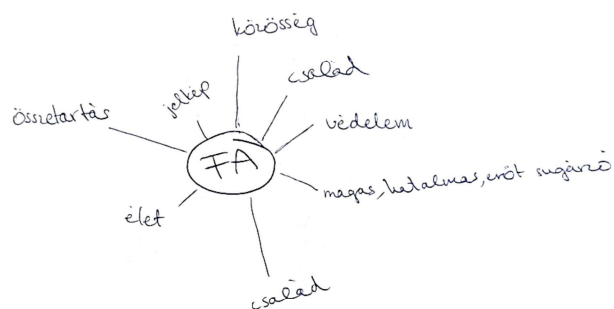
5. kép (1. csoporttól származó ágrajz)



6. kép (1. csoporttól származó ágrajz)



7. kép (2. csoporttól származó ágrajz)



8. kép (1. csoporttól származó ágrajz)