



# VÁLTOZATOK IRODALOM ÉS DRÁMA TALÁLKOZÁSÁRA

Válogatta és szerkesztette:  
Eck Júlia

# VÁLTOZATOK IRODALOM ÉS DRÁMA TALÁLKOZÁSÁRA

Válogatta és szerkesztette:

Eck Júlia

Pázmány Péter Katolikus Egyetem,  
Budapest, 2023

Készült a PPKE Drámapedagógiai Tudományos Kutatóműhelyében,  
kutatócsoport-vezető, sorozatszerkesztő: Kaposi József

Válogatta és szerkesztette:  
Eck Júlia

A kötet szerzői:  
Eck Júlia  
Füsi Anna  
Kasza Nikoletta  
Körömi Gábor  
Nagy-Varga Zsolt  
Sipos Dávid  
Szabó Zsófia  
Szebényi Ágnes  
Török László Dafti

Szakmai lektor:  
Kaposi József  
Sipos Lajos

Szakmai konzulens:  
Bujtor Anna  
Trencsényi László

Címlapfotók: Varga Barnabás

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kara támogatta.

© A szerzők, 2023

ISBN 978-963-575-127-3

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából  
a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.

Felelős kiadó a kiadó elnöke  
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B

# Tartalom

---

<b>Előszó</b>	5
<b>Sipos Dávid: Alkalmazott dráma a középiskolában – József történetének feldolgozása drámajátékokkal</b>	7
1. Bevezetés	7
2. A forrás	7
3. József történetének feldolgozásai a művészetekben	10
4. A József-történet a magyar oktatásban	11
5. József történetének irodalmi elemzése	12
6. Foglalkozástervek	13
7. Tapasztalatok, összegzés	22
<b>Kasza Nikoletta: A playback-színház eszköztárának felhasználási lehetőségei az irodalomtanításban –Tóth Krisztina: <i>Pixel</i></b>	25
1. Bevezetés	25
2. A playback-színház bemutatása	25
3. A playback-színház alkalmazási lehetőségei az oktatásban	26
4. A playback készség- és képességfejlesztő hatásai a kompetencia alapú oktatásban	27
5. A playback-színház eszköztárának beépítési alternatívái az irodalomtanításba	28
6. Összegzés	44
<b>Füsi Anna: Színházpedagógia az osztályteremben</b>	47
1. Bevezetés	47
2. Színházi nevelés és színházpedagógia	48
3. Színházpedagógia Magyarországon	49
4. Színházpedagógiai módszerek	50
5. Háromlépcsős foglalkozás a gyakorlatban	53
7. Összegzés	61
<b>Nagy-Varga Zsolt: Hárman találkoznak az ajtóban – irodalomóra, drámapedagógia és színház</b>	64
1. Bevezetés	64
2. Szabó Magda helye az irodalom-tananyagban	64
3. A foglalkozástervezetvény bemutatása	66
4. Összegzés	69

<b>Szebényi Ágnes: Irodalmi séták a Színészmúzeumban</b>	71
1. Bevezető	71
2. A KULISSZÁK KÖZÖTT című állandó kiállításunkról	72
3. A NYUGAT folyóirat ÍRÓI és rajongásuk tárgya: a SZÍNÉSZNŐ	72
4. NEMZETI SZÍNHÁZ a Blaha Lujza téren (1908-1965)	74
5. A TRAGÉDIA tragédiája	74
6. BUDAPEST, a kávéváros	75
7. Írók GÖRBE TÜKÖRben	77
8. Irodalmi és színházi életünk nagy ÍNYENCEI	78
9. Bajor Gizi EMLÉKSZOBÁJA	79
10. A MÚZEUMALAPÍTÓ Gobbi Hilda	80
11. A színház örök dilemmája (zárszó)	81
12. Példák FELADATOKra	81
<b>Eck Júlia: Beszédkészség fejlesztése versekkel és drámajátékokkal</b>	84
1. Bevezetés	84
2. A kommunikáció oktatása az iskolákban	85
3. A beszédkészség fejlesztése	86
4. A beszédkészség fejlesztése irodalmi játékokkal	86
<b>Körömi Gábor – Szabó Zsófia: A szövegfeldolgozás drámajátékos megközelítési lehetőségei a szakirodalomban és egy tankönyvben</b>	93
1. A drámapedagógia és az irodalomtanítás kapcsolata	93
2. Előzmények a szakirodalomban	94
3. Drámapedagógia, dramatikus elemek jelenléte a 2020-as Nemzeti alaptantervben	99
4. Saját óravázlataink	101
<b>Török László Dafti: Találkozás a verssel – versmegközelítési technikák, verstanítás a drámajáték eszközeivel</b>	107
1. Bevezető	107
2. Célok	110
3. Találkozás a verssel – az irodalomtudomány szemszögéből	110
4. Találkozás a verssel - a drámajáték segítségével	120
5. Találkozás a verssel - saját gyakorlatom alapján	132
6. Záró gondolatok	160
<b>A kötet alkotói</b>	164

# Előszó

---

*„Végül is az számít, miként lehet egy helyzetet, egy figurát, egy művet vagy akár egy problémát arra használni, hogy annak játékos elemzése ürügyén megtanítsunk, megértessünk és megérezzessünk valamit a világból, s az élő közösség semmihez sem hasonlítható jelenségeiből.”*

(Gabnai Katalin)<sup>1</sup>

Ennek a kötetnek a szerzői pedagógusok, legtöbbször magyartanár és drámatanár is egy személyben.

Mindannyiunk számára mindkét szakterület önállóan is nagyon fontos, mégis gyakran érezzük úgy, hogyha ez a két – általában egymástól elkülönülő – tematika, eltérő szemléletmód, megközelítés mégis találkozik, az kiemelt, egyszerű és sajnos ritka alkalom az oktatásban.

Pedig minden résztvevő – tanár és diák – számára egyaránt különleges események ezek: közösen, élmények hatására, személyiségünket vállalva, partnerként próbálunk közelebb jutni egy művészeti, irodalmi, színházi korszakhoz, témához vagy alkotáshoz. Emlékezetes találkozások során.

Kérésemre a kötet szerzői olyan írásaikat adták át közlésre, amelyek efféle találkozásokat örökítenek meg. Ezúton is köszönöm készséges és önzetlen segítségüket, támogatásukat! Az egy hosszabb és hét rövidebb tanulmány közül több korábbi években keletkezett, de vannak köztük ebbe a kötetbe születtett művek is. Bár sok helyütt számos elméleti gondolat, megjegyzés, empirikus tapasztalat is alapozza, színesíti a munkákat (amelyek minden esetben a szerzők személyes válogatásából, döntéseiből és olvasmányélményeiből állnak össze), ezek elsősorban gyakorlati feldolgozásokat bemutató anyagok – forrásul, inspirációként, akár kiindulópontként is kezelheti bárki, aki hasonlóan ritka, különleges alkalmakra vágyik.

Örömlénk, ha az olvasók, a kollégák, a tanárképzések hallgatói kedvüket lelnék a változatokban, melyek fontos találkozásokat örökítenek meg irodalom és dráma között. Ahogy fontosak számomra azok a találkozások is, amelyek során a kötet szerzőivel megismerkedtem: itt, ott, ekkor vagy akkor, ezért vagy azért mindegyiküket taníthattam, vagy együtt tanulhattam velük. Erre nagyon büszke vagyok.

*„Ma már azt sem kell bizonygatni, hogy [a drámapedagógiának] nem a folytonos produktiókészítés a lényege, hanem a valóság közös felfedezése, a másik ember élményére való fölkészítés, s a megfigyeléstől a kifejezésig megteendő út megkívánása, a jelenlét és az odafigyelés, vagyis – a találkozás tanítása.”* (Gabnai Katalin)<sup>2</sup>

Eck Júlia

---

<sup>1</sup> Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok*, Helikon Kiadó, Budapest. 12.

<sup>2</sup> Gabnai Katalin 2001. A drámapedagógia hazai legitímációja. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó. Budapest. 462.



# Sipos Dávid: Alkalmazott dráma a középiskolában – József történetének feldolgozása drámajátékokkal

---

„József ezt mondta testvéreinek:  
Jöjjetek közelebb hozzám!”  
(Mózes első könyve, 45:4)

## 1. Bevezetés

Hálás vagyok a gyermekkoromért. Volt gyermekszobám. A gyermekszobában voltak testvéreim, játékaim, és volt, aki este – lefekvés előtt – meséljen nekem. A népszerű, és akkor elérhető gyermekmesék mellett sokszor a nem kifejezetten mesés, talán nem is mindig gyermekeknek szóló történetek is elhangzottak a „*Biblia gyermekeknek*” kötetből. Merengve hallgattam *Noé és az özönvíz*; *Dávid és Góliát*; *Sámson és Delila*; *Jónás és a cethal* és még megannyi történetét. De talán mindegyik közül leginkább annak a fiatalembernek a története fogott meg, akit Józsefnek hívtak. Lenyűgözött a kalandos és fordultatos életút. Felnőtt emberként is találkozom újra és újra ezzel az ószövetségi történettel, s észrevettem, hogy mindig más és más részlete, mozzanata vonja magára a figyelmemet. Tanárként kisebb és nagyobb diákoknak is tanítom a Biblia egyes történeteit, köztük a *József és testvérei* részt is. Minden egyes alkalommal azt látom a diákjaimon, hogy hozzám hasonló vonzódást éreznek ehhez a történethez. Látom rajtuk, hogy kit ez, kit amaz a szereplő vagy epizód fog meg. Ez talán nem is annyira meglepő, hiszen egy viszonylag hosszú, összetett történet ez Mózes könyvében.

Jelen írásomban ezzel a történettel foglalkozom, kutatva, hogy miként tanítható drámaórákon és/vagy irodalomórákon a drámapedagógia eszközeivel *Józsefnek, az álomlátónak* regényes életútja. A történetet irodalmi szöveggént, epikus történetként kívánom kezelni, s nem szeretném a teológiai, hitoktatói értelmezését (feldolgozását) érinteni. Munkámmal tehát drámapedagógusok, irodalomtanárok segítségére szeretnék lenni, hogy a történetet minél színesebben tudják megismertetni diákjaikkal.

## 2. A forrás

### 2.1. Biblia – Mózes első könyve

Mózes első könyvét szokás a „kezdetek könyvének” is nevezni. Az elnevezés azért is találó, mert az eredetileg héber nyelvű szöveg első szavának fordítása: „*kezdetben*”. Egyes Bibliák e könyv megnevezésére a *Genezis* kifejezést használják. A könyv a zsidóság, valamint a kereszténység számára isteni sugallatra született „szent írás”, a világi olvasók számára pedig a mítoszok világába jól illeszkedő irodalmi kuriózum. (Walton 2001: 18-21) Akár így, akár úgy olvasva megállapítható,



hogy a könyv egy drámai beszámoló az emberiség és a világmindenség eredetéről, a bűn betöréséről a világba, a bűn átkának katasztrófális hatásairól az emberre.

Talán örök vitatéma marad, hogy vajon ki a szerzője a Mózes első könyvének. A Biblia és a hagyomány egyaránt Mózesnek tulajdonítja azt az öt könyvet (*Pentateuchus*), amelyekkel a Biblia kezdődik, s ezek első darabja tartalmazza Józsefnek történetét. (Taylor 2001: 108-109) A mózesi szerzőség mellett áll az az érv, hogy az Egyiptomban, előkelő családban felnevelkedett Mózes írni-olvasni tudó, értelmiségi ember volt, aki megfelelő kvalitással rendelkezhetett, hogy összegezze a zsidó nép szájhagyomány útján terjedő mítoszait, továbbá írásos emlékekből is méríthetett. Más teológiai nézetek Ezsdrásnak tulajdonítják a szerzőséget, míg az újabb elméletek a többforrás-elméletet preferálják, miszerint több – különböző helyen és időben alkotó – szerzőnek köszönhetőek a Biblia első könyvei. (Tóth 1998: 136-137)

A Mózes öt könyvéhez kapcsolódó megannyi (teológiai, nyelvi, történelmi stb.) kérdés közül kiemelhető, hogy vajon mennyire hitelesek történelmi szempontból az első könyv (*Genesis*) beszámolója az egyes eseményekről, így József történetéről. Sokak számára a könyvben leírt események nem számítanak megbízható történelemnek. Az eseményeket igazoló külső források nélkül a történészeknek magukra a bibliai beszámolókra kell hagyatkozniuk. Még a megannyi – régészek által – feltárt lelet sem nyújt közvetlen bizonyítékot Ábrahám vagy József létezésére, legfeljebb megerősítik az elbeszélte események kulturális hátterét. A Biblia történeteinek történelmszerű olvasatáról megoszlik tehát a történészek és a teológusok véleménye. Utóbbiak nem vonakodnak igazságnak, történelmi beszámolóknak vélni a *Genesis* könyvének elbeszéléseit, míg a történészek fenntartásokkal adnak hitelt ugyanezen történeteknek. (Czeglédy 1998: 15-20.)

Az irodalmári olvasat a Mózes első könyvét egy egységes irodalmi műnek tartja, „*mely a múltból eredő hagyományokat a történetek alapján írja le, kifejtve az áldás és az átok motívumait.*” (Ross 1998: 23)

Mózes első könyvének szerkezete egy kezdeti szakaszból és aztán tizenegy, címmel ellátott szakaszból áll. Az utolsó – címmel ellátott – szakasz (*Jákob toledot-ja*) tartalmazza Jákob nemzetségének, benne pedig Józsefnek és testvéreinek történetét. (Ross 1998: 120) Ez az elbeszélés Jákob családjának Egyiptomba költözésével, illetve József életével foglalkozik. Lényegében megtudjuk, hogyan lett József az idegen ország vezetőjévé, illetve hogy miért került a zsidó nép Egyiptomba. Az utolsó – címmel ellátott – szakasz a Mózes első könyvének 37. részétől az utolsó (50.) részéig tart.

József története sajátos irodalmi egységet alkot más történetekkel Mózes első könyvében. Az elbeszélésben megfigyelhetőek ismétlődő elemek. Az ismétlés „*sajátos stílusjegye a zsidó irodalomnak; arra szolgál, hogy többszöri hangsúlyozással kiemelje az üzenetet*” (Ross 1998: 119). Az ismétlés egyik (dráma)pedagógiai, pszichológiai érdekes példája a Jákob és József története közötti hasonlóság. Mindkét elbeszéléskör azzal kezdődik, hogy az apát becsapják és a testvérek csalárdak. Mindkét történetkör tartalmaz egy húszéves időszakot, amikor a fiatalabb testvér messzi földön tartózkodik. Mindkét kör a testvérek találkozásával és kibékülésével fejeződik be. A szenvedés témája is ismétlődik a két történetben. A szenvedés mindkét esetben a jellem próbája.

## 2.2. József történetének jelentősége és hitelessége

Általánosan elfogadott vélemény, hogy József története a Biblia legteljesebben és legarányosabban elbeszél (család)története. Történeti/történelmi jelentősége abban áll, hogy magyarázattal szolgál arra, hogyan került a zsidóság jelentős része Egyiptomba, ahonnan majd később Mózes vezetésével szabadulnak, és elindulnak Kánaán elfoglalására.

Az elbeszélés egy nagyon „emberi” történet, mely tulajdonképpen kicsit ki is tűnik a Bibliából. Józsefnek – őseivel, Ábráhámmal és Jákobbal ellentétben – nincs közvetlen, személyes kapcsolata Istennel. A transzcendens jelenlétét érzi, hivatkozik is rá, de sem az álmaiban, sem egyéb misztikus csodában nem mutatja meg magát neki Isten. (Yancey – Stafford 2014: 150)

A bibliakutatókat, történészeket mindig is foglalkoztatta a csodákkal övezett József-monda történetének háttere, s annak hitelessége. Jelenlegi ismereteink szerint azonban nincs hitelt érdemlő dokumentum, mely bizonyítaná a történet főszereplőjének felemelkedését a rabszolgasorból a magas tisztviselői státuszba; továbbá a hét bőséges és hét szűk esztendő megtörténtét. Az ókori történetíró, Josephus Flavius az állította, hogy József és családja az úgynevezett „*hikszoszok*” (Egyiptom idegen országokból származó uralkodóit nevezték így) uralkodása idején került Egyiptomba. (Flavius 1980: 16) Flavius arra utal, hogy ezek az uralkodók nyitottan fogadták az idegenből érkezőket, így például az is az ő uralkodásuk idején lehetett csak elképzelhető, hogy egy nem egyiptomi ember ilyen magas tisztséghez jusson. A *hikszoszok* uralkodását követően az egyiptomiak a korábbi feljegyzéseket – a rossz emlékeztető korszak után – megsemmisítették. Talán emiatt nem maradt hiteles dokumentum József történetéről.

A megengedőbb szövegkutatók a történetet összefüggésbe hozzák egyéb fennmaradt mondákkal, mítoszokkal, melyek modellként szolgálhattak a történet lejegyzőjének. Ilyen korábbi történet az egyiptomi *A két fivér története* című elbeszélés, melyben az ifjabb testvér visszautasítja sógornőjének csábító ajánlatát, mire az asszony rágalmozni kezdi, s az idősebb testvér a felesége szavának ad hitelt, s megöli öccsét. Ez a történet lehetne esetlegesen a Potifárné-epizód ősmintája. (Barton 2001: 147) Ezt a mozzanatot a sumér-akkád *Gilgames-eposz* is sugalmazhatta, amelyben Istár istennő gyűlöli meg sértettségében Gilgamest, mert szerelmét visszautasította. Hogy ez a téma milyen elterjedt volt az ókori irodalomban, a görög Phaidra-történet is példázza: ebben Thészeusz athéni király felesége, Phaidra gyűl bűnös szerelemre mostohafia, Hippolitosz iránt. Az ifjú elutasítja a vérfertőző kapcsolatot, apja azonban a sértett és bosszúsomjas asszony rágalmának hisz, s megátkozza fiát, akin a tengeristen be is teljesíti az átkot. (Tótfalusi 1991: 153)

Vannak – bár nem kizárólagos – „bizonyítékok” arra is, hogy a József-monda valós alapokkal bírhat. Ehnaton fáraó idejéről maradt fenn egy utalás arra, hogy egy zsidó származású férfi hadvezéri és gabonafelügyelői rangra emelkedett, bár nem József volt a neve, hanem *Janhamu*. Nem lehet kizárni, hogy ő lehetett a monda modellje. További hitelesítő tényező lehet, hogy a szerző, aki lejegyezte József történetét, az alaposan ismerhette az egykori egyiptomi kulturális viszonyokat. Ez megmutatkozik az egyiptomi nevek használatából; vagy például abban, ahogyan a történet során Józsefet előkészítik a fáraóval való találkozásra; vagy abban, ahogyan történetben a holttestet (Jákobét) negyven napig balzsamozzák a temetés előtt. (Tótfalusi 1991: 150-161)

Okkal merülhet fel a Bibliát kutató olvasóban az a kérdés, hogy vajon miért jelentős a – mint láttuk, nehezen bizonyítható – József-monda jelenléte az Ószövetségben. A vallástudósok véle-

ménye szerint József történetét bizonyosan a kettészakadt ország északi felében dolgozták ki jelen formájára, ahol Efraim és Manassze törzsei alkották a vezető erőt. Az ő közös ősök József, ezért volt fontos ilyen terjedelemben, ilyen kiemelkedő szerepben ábrázolniuk őt mint egész nemzetségének megmentőjét. A politikai mondanivaló a történet vége felé, Jákob áldásaiban csúcsosodik ki. Először József két fiát áldja meg az agg pátriárka, és a már jól ismert sémának megfelelően, önkényesen az utóbb született javára dönt. Később mind a tizenkét fiát maga elé állítja, és részint áldást ad, részint jövendőt mond nekik. Két fiához szól megkülönböztetett módon: természetesen Józsefhez, ő kapja a legtöbb és a legnagyobb áldást, „a testvérei közül kiválasztott”; valamint Júdához, akinek megjósolja, hogy nem vétetik el soha kezéből a fejedelmi pálca. A zsidóság számára tehát a történet (nemzet)identitás-alkotó erővel bír, míg a keresztények számára József személye afféle Krisztus-előkép. (Tótfalusi 1991: 155)

### 3. József történetének feldolgozásai a művészetekben

Ahogy fentebb megállapítottuk, József története igazi emberi történet. Mélyen megindító, egyben felemelő; drámai fordulatokban gazdag, katartikus. Mi sem igazolja ezt jobban, mint az a tény, hogy megannyi zseniális művészt meghihetett vagy az elbeszélés egésze, vagy csak egy-egy mozzanata. A József-történetet feldolgozó drámaórák szempontjából érdemes megvizsgálni, hogy a különböző művészeti ágak jeles alkotói a cselekmény mely mozzanatait ragadták meg. Ezen műalkotások alapvetően meghatározták, orientálták figyelmemet az egyes foglalkozások megtervezésekor. Ebbéli kutatásaim eredményeit mindenképpen szeretném számba venni, még ha nem is a teljesség igényével.

#### 3.1. József története az irodalomban

A bibliai történet legnagyobb ívű, már-már gigantikus irodalmi feldolgozása Thomas Mann *József és testvérei* című regény-tetralógiája (*Joseph und seine Brüder*, 1933-43). A négyrészes regényben Thomas Mann az egyes részekben eleve – és figyelemre méltóan – tagolja a történetet, miszerint: 1. *Jákob történetei*; 2. *A fiatal József*; 3. *József Egyiptomban*; 4. *József, a kenyéradó*.

#### 3.2. József története a festészetben

A legismertebb festmények, melyek a történetről készültek, jól körülhatárolhatóan mutatják a bibliai elbeszélés lélektanilag legsúlyosabb mozzanatait. Az alábbiakban a festők születésének kronológiáját figyelembe véve sorolom fel az általam megvizsgált képeket. (A felsorolás nem tartalmazza azokat a festményeket, melyek illusztrációs céllal készültek a különféle képes Bibliákhoz.)

- Jacopo Tintoretto (1518-1594) – József és Putifárné.
- Rembrandt Harmensz van Rijn (1606-1668) – József vádolása.
- Bartolome Esteban Murillo (1618-1682) – József és Potifár felesége.

- Girodet de Roussy-Trioson (1767-1824) – Józsefet felismerik a testvérei.
- Francois Pascal Gerard (1770-1837) – József és testvérei.
- Ferenczy Károly (1862-1917) – Józsefet eladják testvérei.
- Hermann Ebers (1881-1955) – metszetsorozat József történetéről.

### 3.3. József története filmvászonon

A József-mondát a maga legkomplexebb egészében az 1995-ben készült, Emmy-díjjal jutalmazott, Roger Young által rendezett *Joseph* című filmdráma mutatja be.

2000-ben animációs film is készült (gyereknézők számára) a történet egészéről *Joseph: King of Dreams* címmel, Rob La Duca és Robert C. Ramirez rendezésével. (<https://port.hu/adatlap/film/tv/jozsef-az-almok-kiralya-joseph-king-of-dreams/movie-42097>)

### 3.4. József története „kottázva” és prózában a színpadon

A történet legismertebb színpadi (zenés) feldolgozása az Andrew Lloyd Webber – Tim Rice által írt *Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat*, melynek premiere 1972-ben volt, s darab népszerűsége töretlen a mai napig is. A magyar verzió a Madách Színház színpadán látható. A színlap József történetét a kitaláltság és felemelkedés, megbocsátás és tolerancia nagy példázataként jelöli.

2017-ben az Örkeny Színház Ascher Tamás és Gáspár Ildikó rendezésével vitte színre prózai formában a Thomas Mann regény-tetralógiát. A rendezői szándék az volt, hogy újra-meséljék az ókori kelet mítoszait és vallásait népek és törzsek, istenek és emberek, nők és férfiak összefonódó történeteinek keresztül.

## 4. A József-történet a magyar oktatásban

József történetével a magyar diákok hittan- és magyarórákon is találkozhatnak egyaránt. Először hetedik évfolyamos korukban irodalmi olvasmányként foglalkoznak a történettel, ismerkedve az *elbeszélés és kisregény* fogalmával. A tananyagrészt (túl a műfaj ismertetésén) a történet feldolgozásakor elsősorban a családi viszonyrendszer feltérképezésére fekteti a hangsúlyt. A feldolgozás fókuszában tehát Jákob és legkedveltebb fiának kapcsolata; József és testvéreinek egymáshoz való viszonya áll. (Turcsányi 2012: 61-68., Fodorné Ablonczy 2005: 68-84.)

A kilencedik évfolyamos diákok hittan és irodalom tantárgy keretén belül egyaránt találkoznak a bibliai történettel. Előbbi tantárgy Isten titokzatos tervét/munkáját állítja fókuszba, amint az az ember életében megvalósul. A tananyagban a József-történet mint a próbára tett és a próbákban hitben megálló ember példája szerepel. A kilencedikes, irodalmi tananyag a Bibliával mint az európai kultúrát alapjaiban meghatározó szöveggyűjteménnyel foglalkozik, ezen túl pedig mint műfajteremtő szövegekkel. Így a József-történet jó példa egy ókorból fennmaradt epikus, prózai szövegre, továbbá a hősmítoszokra.

## 5. József történetének irodalmi elemzése

József történetét olvashatjuk olyan irodalmi szöveggént (*meseként, parabolaként, elbeszélés-ként, kisregényként*) is, melyben kalandos utat jár be a főszereplő. A *meseként* való olvasatot indokolhatja a történetben szereplő álmok – melyeket csak a főszereplő képes megfejteni – történetalakító jelentősége, továbbá a meseszámok felbukkanása (3, 7, 12). De a mesei olvasatot erősíti a történet alaphelyzete, miszerint a legkisebb fiút a testvérei kivetik maguk közül. Szintén mesés mozzanat a mélyponton (kiszáradt kút fenekén) lévő főhős, aki később – becsületességének, megbízhatóságának köszönhetően – felemelkedik, s mindenkinél hatalmasabbá válik. De ott van a név-szerzés mozzanata is, mely tipikusan mesei eszköz: József a fáraótól új nevet kap/szerez (Cáfenat-Panéah, melynek jelentése: *a megmentő*). A(z) (gyermek)olvasók számára a térben és időben távoli cselekmény meglehetősen mitikus/mondai jellegűvé varázsolja József történetét.

Az irodalmi elemzésben meg kell említeni, hogy József története akár *parabolaként* is elemezhető. Efféle olvasat szerint a történet jól példázza, hogy a hívő ember nyugalma, reménysége abból fakad, hogy töretlenül hisz Isten titokzatos tervében, mely – akár egy görög sors-jóslat – minden áron megvalósul.

A főszereplő kalandok során lassan érlelődő jelleme (jellemfejlődése) a kalandregények, fejlődésregények, lélektani regények sorába is beilleszthetővé teszi József történetét. A *regényszerű* olvasatot erősítheti, hogy az elkövetett bűnök és azok (lélektani) következményei sokkal jobban kontúrozódnak, mint a mesékben szoktak. De talán a regényekre utal a valószínű történelmi háttér is, melyben zajlik József története.

A cselekmény kezdetén egy nem túl szimpatikus, helyzetével vissza-visszaélő főszereplőt ismerünk meg, aki még a környezetének provokálásától sem riad vissza, vagy pedig naivitása okán fel sem ismeri viselkedésének visszatartó jellegét. Testvéreinek ellenszenvé tulajdonképpen érthető az olvasó számára, aki talán megkönnyebbülve értesül arról, hogy Józsefet nem ölik meg, csupán eladják rabszolgának, s bár ezt is barbár megoldásnak érezheti, de talán e ponton még nem nyeri el a főhős a külső szemlélő szimpátiáját. József jelleme mintha Potifár házában kezdene fejlődni. Megbízható, becsületes munkaerő, aki még az asszonyi kísértésnek is ellen tud állni, sőt, férfias hallgatásával még a csalfaságra hajló nőt sem árulja be. A börtönbe kerülését is egyfajta felemelkedés jellemzi, hiszen a rabok közt egészen magas státuszba kerül, szintén becsületessége (*kedvessége* – ld. 1Mózes 39:21) okán. Különös jellemvonását ismerhetjük meg, miután a bebörtönzött két udvarnok álmát megfejti. Egyrészt a rossz jövőt hozó álmot is megfejti, kimondja (itt bátorsága mutatkozik meg), majd nem háborog, hanem türelmesen vár két évig (!) mire az udvarnok (aki a jó jövőt hozó álmot látta) megemlékezik róla a fáraó előtt. A fáraó bizalmát élvezve kiderül Józsefről, hogy gazdasági szakemberként is megállja a helyét, s a rábízott hatalommal jól sáfarkodik. Testvéreinek felbukkanásakor már egy dörzsölt „politikus”-ként viselkedik, visszatartva a csak számára ismert információt. Ugyanakkor e pontján az elbeszélésnek – mintha jellemfejlődése megtorpanna. Bosszú és megbocsátás közt hezitál, „*megpackáztatja*” fivéreit, majd meglehetősen hosszú idő után jut el a kegyelem gyakorlásáig. A történet legvégén már nagyszerű léleklátóvá válik az egykori „álmolátó”. Felismeri, hogy apjuk halála után a fivérekben feléled a félelem attól, hogy a bosszú csak eltolódott, de végül utoléri

őket. Erről nem beszélnek Józsefnek, de a főhős már érett személyiség, kiforrott jellem, aki biztosítja testvéreit a jövőjükét illetően.

A történetben hajlamos az olvasó figyelmen kívül hagyni az időbeli keretet. Alaposabb olvasás, számolgotás után látható, hogy József története hosszú évtizedeket ölel fel. Az elbeszélés jelzi az idő múlását, de az eltelt évek eseményeit nem részletezi.

Különös, hogy az elbeszélés során meglehetősen keveset beszél a főhős. Az egyes szám harmadik személyű narrátor pedig nem sokat oszt meg az olvasóval József belső gondolatairól, vagy akár érzelmeiről. Ezekről inkább tettei (pl.: sírása) révén értesül az olvasó.

A történetben az apróbb részletek is magukra vonják az elemző figyelmét azáltal, hogy van bennük valami rendszeresen ismétlődő (motivikus) rendszer. Ilyenek például a történetben szereplő álmok, melyek mindig párosával jelentkeznek (ld. a történet elején József két álma; a főpohárnok és főszőlőmester két álma a börtönben; továbbá a fáraó két álma). Az álmokkal kapcsolatban figyelemre méltó mozzanat az is, hogy míg a történet eleji két József-álmot nem maga főszereplő fejt meg (hanem a testvérei és Jákob), a többit már igen. A történet hat álma is érdekes összefüggést mutat: az álmokban növények és állatok szerepelnek, nem pedig emberek. Szintén ismétlődő motívum az öltözet-kapás is. Józsefet az apja megkülönbözteti a testvéreitől, s ezt új öltözettel fejezi ki, ahogyan majd a fáraó is. A főhős élethelyzetét kifejező *fant-lent* (elvont és konkrét értelemben egyaránt) is ismétlődő mozzanat. Apja mellett magas státuszban van, aztán a kiszáradt kút mélyén elveszteszen; aztán Potifár házában ismétlődik újra ugyanez. A fáraó mellett is megél hasonlót, de az már jóval elvontabban értelmezhető: József magabiztosságának pozíciójából abba a mély pozícióba kerül, melyben a testvérei felbukkanásakor látható. A magabiztos ember elbizonytalanodik, vívódik a megbocsátás és bosszú *fant-lent* állapotában. (Végh 2014: 16)

A történeten keresztül jól bemutatatható a Biblia számszimbolikája is. A 12-es; a 7-es; a 3-as számok újra és újra felbukannak József történetében, pontosan úgy, ahogyan a Bibliában még számtalan más alkalommal. (Aebi 1990: 5)

## 6. Foglalkozástervek

### 6.1. Bevezetés

A bibliai József történetét a fordulatokban gazdag cselekmény, a főhős különböző emberi kapcsolatokba való be- és kilépése és jellemének változása teszi alkalmassá a drámajátékokkal történő feldolgozásra. A bibliai narráció – drámapedagógiai szempontból – kellően szűkszavú az egyes szereplők lelkiállapotának (gondolatainak) bemutatásakor, így az alkalmazott drámajátékok során a diákok kellő szabadságot kapnak, hogy beleélhessék magukat a történetbe a saját empátiájuknak megfelelően. (Eck 2020)

Foglalkozásterveimet a 14-16 éves korosztályra (15-16 fős csoportra) szabtam, és igyekeztem – ahol mód nyílt rá – kicsit kilépni az irodalmi feldolgozás köréből. A cselekmény háttéréül az – e korosztály számára izgalmas és titokzatos – egyiptomi fáraók kora szolgál, így a történelmi vonatkozások is érdekesek lehetnek számukra. (Fontos azonban itt megjegyezni, hogy nem történészként jártam el, így a kor alaposabb megismertetése nem volt célom a foglalkozásterv megírásakor.)

A foglalkozások során szeretném a diákokat bevezetni az ókori Egyiptom világába, továbbá megvizsgálni a főhőst: családi viszonyrendszerében; rabsorában; hatalmi helyzetében; és morális szituációban. Tapasztalataim szerint e korosztály meglehetősen fogékony a felsorolt emberi relációkra.

Foglalkozásterveimben elsősorban dramatikus játékokat alkalmazok, mert azokat tartom alkalmasnak arra, hogy a történet mélyebb rétegeibe is betekintést nyerjenek a gyerekek. (Eck 2006)

A tervek megvalósításának feltétele a mű előzetes elolvasása, melyet vagy a bibliai teljes szöveg alapján tehetnek a résztvevők, vagy pedig a drámatanár által megszerkesztett szöveg segítségével. Tapasztalatom szerint az utóbbi „eljárást” a célravezetőbb, hiszen a gyerekek nem biztos, hogy ismerik a Biblia újabb fordításait; továbbá a történet „feszesebbé” tehető némi szerkesztéssel. További tapasztalatom, hogy az egyes órák elején érdemes felolvasni vagy átbeszélni a teljes történet vonatkozó szakaszát.

Foglalkozásterveim célja *nem az olvasás megkönnyítése* (hiszen egy viszonylag rövid terjedelmű, új fordításokban olvasható, kelően izgalmas mű), *hanem a tartalom mélyebb rétegeinek feltárása a gyerekekkel.*

## 6.2. Első foglalkozás – Az ókori Egyiptom

Az első foglalkozás célja, hogy a gyerekeket „visszarepítsük” a József-történet korába. Tapasztalataim szerint a gyerekek / tinédzserek nyitottak az egzotikus, varázslatos ókori Egyiptom világára. A ráhangoló foglalkozáson nyugodtan számíthatunk arra, hogy a gyerekeknek vannak előismereteik a korról kapcsolatban, s nem is kell, hogy a célunk az legyen, hogy a tudásukat (didaktikus) módon bővítsük. Sokkal inkább lehet célunk az, hogy a már meglévő ismeretek segítségével, s azok kombinálásával az egyiptomi hétköznapok világát tudják felépíteni. Mivel a foglalkozás nem történelemóra, az se baj, ha nem minden témában jutnak el a valóságos megfigyelésekig. Ha tehát a részletekből megpróbálnak az egészre következtetni, már elérünk egy elég fontos készséget.

Bevezető tevékenységként asszociációs feladatot kapnak a gyerekek, melynek segítségével – címszavakban – összegyűjtik előismereteiket. A tábla, vagy nagyobb méretű lap közepére felírt *Egyiptom, ókor* szavakhoz – gondolattérképhez hasonlóan – szavakat kapcsolnak. A pedagógus segíti a gyerekeket, orientálva őket vallás, tudomány, építészet, művészet, társadalom témakörök felé. A feladat befejezésekor röviden átbeszéljük a kapcsolódó szavak utalásait; mi miért jutott eszükbe, vagy hogy hol ismerték meg az adott kifejezést (pl. filmekből, képekről, tananyagokból, mesékből stb.)

Ezt követően a gyerekek 3-4 fős csoportokba szerveződve kiválasztanak egy-egy kifejezést a gondolattérképről, s egy állóképet találnak ki, majd mutatnak be róla (pl. ha a *Nílust* választották, akkor az állókép utaljon valami módon a folyóra; vagy ha a *Szfinxet* választották, akkor az állókép kötődjön a szoborhoz stb.). Az egyes állóképeket a képben nem szereplő résztvevők elemzik, beszélnek át. A feladat során a gyerekek számára elkezd felidéződni egy-egy kép vagy fogalom, melyekről korábban hallottak, tanultak.

Az állóképek után – megtartva a csoportokat – a gyerekek élő jeleneteket mutatnak be, megadott címek alapján. A címek: *Utazás az ókori Egyiptomban, Rabszolgák vacsora közben,*



*A fáraó vendégeket fogad.* A jelenetek segítségével a gyerekek már aktív részeseivé válnak az elképzelt világnak, melynek csak mozzanatait, alapfogalmait ismerték korábban.

Ezt követően a pedagógus 3-4 képet vetít/mutat be a régészeti leletek közül. A gyerekek azt a feladatot kapják, hogy fogalmazzanak meg *képaláírásokat* a bemutatott képekhez. A képaláírások elhangzását követően beszélgetés indul, hogy vajon egy-egy épület, íráskép, szobor, ábrázolás alapján milyen következtetéseket lehet levonni az adott kor gondolkodásmódjáról. Felmerülhetnek a „miért”-ek is... „Miért így ábrázolták?” „Miért így építették?” „Mi az, amit már egészen jól meg tudtak, s mi az, amit még nem tudtak megoldani a korabeli emberek?” A beszélgetés – tulajdonképpen bármilyen színvonalú – már kor-, és műelemzés. A feladat során megtanulhatják a gyerekek, hogy egy műalkotás elárul valamit az alkotójáról is és a korról is, melyben született.

E feladatokat követően a pedagógus beszámol a gyerekeknek egy újdonságról: az *Idő-utazási Irodáról*, mely az érdeklődőket régi korokba repíti, utaztatja el. A legújabb idő-utazási desztinációs ajánlatuk az ókori Egyiptom kora. Az utaztatás technikai kivételezése már megoldott, de az iroda szeretné reklámozni az újdonságot, minek megfelelően reklámanyagokra és segítségre van szüksége. A gyerekek 3-4 fős csoportokba rendeződve különböző módokon segítenek az utazási irodának: az első csoport reklámhirdetést fogalmaz meg egy szórólapra; a második csoport fotókat (állóképeket) készít a szórólaphoz. Fontos, hogy mind a hirdetés szövege, mind pedig a fotók/állóképek használják fel az óra elején összegyűjtött kifejezéseket! A harmadik csoport azt a feladatot kapja, hogy készítsen fel egy alkalmazottat az iroda számára, aki az érdeklődőket felkészíti az utazásra: mire figyeljenek majd a helyszínen; mit vigyenek magukkal; hogyan öltözködjenek; mit tegyenek, mit ne tegyenek a helyszínen, illetve, hogy az utazás kiemelt eseményén, a fáraóval való találkozás során hogyan viselkedjenek.

### 6.3. Második foglalkozás – *József a családja körében*

A második foglalkozás egy – a gyerekek számára – érzékeny témát érint, a családot, illetve a családon belüli konfliktusok egyik speciális esetét, a kivételezést. Tapasztalataim szerint, a legtöbb – többgyermekes – családban ismert az a helyzet, hogy az egyik gyermeket a szülők kiemelt státuszba emelik, például mert jobban tanul, mint a másik; vagy csöndesebb, szófogadóbb; esetleg sikeresebb valamiben. A helyzet kényelmetlenségek sorát vonja maga után, mind a kiemelt státuszban lévő számára, mind pedig az alsóbb státuszban lévő(k) részére. A József-történet egy rendkívüli családi háttérből indul: apja, Jákob négy asszonytól nemzett tizenkét fiú- és egy lánygyermeket. Józsefnél csak öccse, Benjámin volt fiatalabb. Jákob legkedveltebb felesége Ráhel volt, akitől a két legkisebb fia született. Mivel Jákob tehetős ember volt, vagyont Józsefre szerette volna hagyni, s ebből a szándékból megannyi konfliktus támadt a gyermekei közt. Idősebb fivérei okkal-joggal tartottak igényt az örökségre. József kiemelt státusza izgalmas: egyfelől nem tehet róla, másrészt – álmainak megosztásakor – már mintha visszaélné vele.

A foglalkozás ráhangoló szakaszában a gyerekekkel a családjaikról beszélünk: kinek hány testvére van; él-e valamelyikük úgynevezett „mozaikcsaládban”; ismerik-e azt a jelenséget, hogy valamely testvér kiemelt (kivételezett) státuszban van?! Mivel a téma olykor érzékenyen érinti



a gyerekeket, nem baj, ha csak kevés konkrét információt osztanak meg a csoporttal. A beszélgetés ugyanakkor érint(het)i az egyéb közösségi helyzeteket is, amelyben a kivételezettség megnyilvánul (pl. egy osztályon, vagy sportegyesületen belül). Ha úgy érezzük, ezek a kérdések feszültséget kelthetnek a gyerekekben, pl. ha nem összeszokott tagokból áll a csoport, vagy nincs köztük szoros bizalmi viszony, érdemes e ráhangolást kiváltani azzal, hogy megkérjük a résztvevőket, rajzoljanak elképzelt családfákat, s vizsgáljuk meg közösen hány- és hányféle családi struktúra ismert általuk (pl.: egygyermekes család; nagycsalád; mozaikcsalád).

Az első játékban 4 fős csoportokat alakítunk ki azzal a feladattal, hogy hétköznapi jeleneteket játsszanak el a kapott kártyák címei alapján. (A kártyákon lévő mondatokat nem kell megosztaniuk a játék során a nézőkkel.) A sorszámozott kártyákon a következő mondatok szerepelnek: „1. A kivételezettség megszületésének pillanata”; „2. A kivételezettség-szülte hétköznapi szituáció”; „3. A kivételezett személy visszaél helyzetével”; „4. A kivételezett személy magára marad a nem kivételezett(ek)el szemben”. (Fontos, hogy a kártyák sorszámozva legyenek, és megfelelő sorrendben mutassuk be azokat.) Minden egyes jelenet után rövid megbeszélés folyik a látotokról. A gyerekek e szakaszban (még az egyik is) már bevonódnak a foglalkozás fókuszába.

A továbbiakban a József-történet felé fordítjuk a gyerekek figyelmét. A szöveg első részét közösen elolvassuk egészen addig a pontig, mikor a fivérekben megfogalmazódik József elpusztításának gondolata. A felolvasást követően megbeszéljük, hogy mi(k)ben nyilvánult meg József kivételezettsége a családban.

Az első játékban a csoport kijelöl egy Jákobot, egy Ráheldt és egy Józsefet. A három szereplő egy jelenetet mutat majd be, melynek alapszituációja, hogy Jákob a feleségével beszélget Józsefről, s amely beszélgetést az érintett véletlenül kihallgat, majd a jelenet egy pontján szándékosan belép. A jelenet bemutatása előtt a foglalkozáson részt vevőket három csoportba osztjuk, akik felkészítik a három szereplőt a szituációban tanúsított magatartásra. A jelenet bemutatása után átbeszéljük, hogy ki hogyan viszonyul a kialakult helyzethez.

Ezt követően állóképet alkot a csoport, melyben az a jelenet látható, mikor József elmondja álmait testvéreinek. Az állókép szereplői – a tanár érintése után – kihangosítják gondolataikat. A kihangosított gondolatok közt általában dominálnak az indulatos, elutasító mondatok, de talán lesz mérsékeltebb vélekedés is, ami kifejezetten jó „feszültséget” teremthet.

A következő feladatban a gyerekek kijelölnek egy Józsefet maguk közül, majd a tanárral (aki e ponton szerepbe lép) egy improvizált jelenetet adnak elő. A jelenetet József álmainak megosztásának estéjén játsszódik, mikor a főszereplő (József) a legjobb barátjával találkozik. A barát (a tanár alakítja) érdeklődik József napja felől, majd – ha ezt nem hozza József szóba – rákérdez, hogyan reagáltak az álmokra a fivérek, illetve Jákob. Fontos, hogy a barát beszéltesse Józsefet a testvérek reakciójáról, és arról is, hogy ő mit érzett, látva-hallva a fivéreket. A jelenetet beszélgetés követi, melyben a nézők kifejtetik, hogy mit, hogyan mondott el József a barátjának, s ha elhallgatott valamit, vagy valamiről nem akart beszélni, azt vajon miért tette.

A következő jelenetben minden csoporttag részt vesz. „Tűz köré” gyűjtjük őket és eljátsszatjuk az álom-megosztós nap estéjét, amint a fivérek beszélgetnek Józsefről (aki nem szerepel a jelenetben) és annak álmairól, továbbá az apjukról (aki szintén nincs jelen). Érdemes a tanárnak is szerepbe lépve valamely testvért alakítania, mert szükség esetén ő is megszólalhat, irányítva, elmélyítve az adott pillanatokat.

#### 6.4. Harmadik foglalkozás – *József rabsorban*

A harmadik foglalkozás a történet azon szakaszát dolgozza fel, melyben Józsefet a testvérei előbb kútba dobják, aztán eladják rabszolgának, majd Potifárhoz kerülve karriert fut be, végül tömlöcbe kerül. A szakaszban a főhős elveszíti a szabadságát és a kivételezett státuszát. Különös módon azonban a szöveg nem említi, hogy József kétségbeesett volna. Inkább úgy tűnik, hogy rabként mindent elkövet, hogy kilátástalan helyzetén – amennyire csak lehet – javítson. A foglalkozás során erre az attitűdre szeretnénk helyezni a hangsúlyt. A gyerekek számára ismert helyzet, mikor valaki korlátozva van cselekvésében, szólásában, egyszóval a szabadságában. A családi közeg, az iskola stb. megannyi módon korlátozza őket, e helyzetet a legtöbb esetben „rabsággént” élik meg, mely ellen ki így, ki úgy lázad. A gyermeki lázadásokat a közeg általában „leverí” vagy figyelmen kívül hagyja... Érettebb fővel a gyerekek ráeszmélnek, hogy van mozgásterük és van lehetőségük a korlátok lazítására, de okos stratégiát kell rá találniuk. Ahogyan talán József is tette. Elvégre rabszolgasorba kerül, majd gazdájának legfőbb bizalmi emberévé válik. *A József-stratégia* pedagógiailag kikezdehetetlen. Ezért érdemes megvizsgálni!

A foglalkozás bevezetéseként a gyerekekkel a rabság fogalmát járjuk körül. *Mit jelent rabságnak lenni? Milyen formái vannak a rabságnak?* A beszélgetésben a gyerekek – túl a törvény által kiszabott rabságon – szóba hozzák a hétköznapi fogságait is, mint például valamely szenvedély; közeg; személy; helyzet markában lenni. A bevezető beszélgetést egy játékkal egészítjük ki, melyben 3-4 fős csoportok hétköznapi jeleneteket mutatnak be, melyben valaki rabságba kerül, illetve van. A jelenetek megtekintése után rövid beszélgetésben elemezzük a látottakat.

Ezt követően a foglalkozáshoz kijelölt szakasz kerül felolvasásra, azzal a kéréssel, hogy a gyerekek külön figyeljenek oda, hogyan viselkedik József (mit mond, mit nem mond, mit tesz, mit nem tesz). A felolvasást nem megbeszélés követi, hanem egy jelenetezős játék, melyben – kronológia szerint haladva – az egyes csoportok bemutatják a szakasz főbb eseményeit. Első esemény: *Józsefet elfogják, meg akarják ölni, majd kútba dobják a testvérei.* Második esemény: *Rabszolgakereskedők érkeznek, s a testvérek eladják Józsefet.* Harmadik esemény: *Potifár kiválasztja, majd megvásárolja Józsefet.* Negyedik esemény: *Potifárné vádolja Józsefet, akit börtönbe zárnak.* A jelenetek bemutatása után kerül csak megbeszélésre, hogy József milyen magatartást tanúsított az egyes szituációkban. A gyerekek bizonyára felfedezik, hogy a főhős nem lázad, nem hangoskodik, még csak nem is jajveszékkel, ami meglehetősen furcsa, hiszen az elvárható emberi reakció nem ez lenne. A csoportok ezt követően újra bemutatják jeleneteiket, de úgy, hogy Józsefet aktívvá teszik az egyes szituációkban. Fontos felhívni a figyelmet, hogy a többi szereplő próbáljon ösztönösen reagálni József (véltetően: ellenálló) aktivitására. A jelenetek bemutatását követően fontos elemzés következik: József ellenálló aktivitása javított volna, vagy ártott volna neki az adott szituációkban? Véltetően csak rontott volna minden esetben. József ilyen bölcs lett volna? Tudta, hogy csöndessége majd meghozza gyümölcsét? Egy *fórumszínház* alakul, melyben a tanár vagy bármely diák József szerepébe lépve válaszol egy riporter kérdéseire. Miért választotta a hallgatást az események során? Itt árnyalódhat a kép, hiszen Józsefről kiderül, hogy azért hallgatott, mert félt, vagy mert sokkot kapott, vagy mert nem találta a megfelelő szavakat, vagy mert értelmetlennek találta volna az ellenállást...

Mivel József története több szálon futó cselekménnyel bír, továbbá, hogy az előző jelenetek súlyát oldjuk, egy *pletyka-játékkal* lépünk ki a szöveg világából. Egy – a Jákob-család falujában lévő – piactérre navigáljuk a gyerekeket, ahol a jelenlévők (árusok, vevők) József rejtélyes eltűnéséről beszélgetnek. Bár a foglalkozások József útját kísérik nyomon, ezzel a kilépéssel érzékeltetni tudjuk, hogy az ő története mögött egy másik történet is zajlik: a testvérek és Jákob drámája. Mélyebben nincs mód elmerülni e drámában, így a *pletyka-játék* kettős funkciót tölt be: egyrészt kicsit lazít a korábbi jelenetek feszültségén, másrészt felvillantja azt is, hogy József eltűnése kérdéseket hagy maga után a családi közegben is.

Figyelmünket ezt követően ismét József-re és az ő magatartására irányítjuk. A gyerekeket elgondolkodtatjuk azon, hogy vajon milyen feladatai lehettek az ókorban egy József-féle rabszolgának Potifár házában. (Itt fontos hangsúlyozni a gyerekek felé, hogy Potifár nagyon magas rangú, jómódú, nagy háztartást vivő személy.) A résztvevők két csoportban egy-egy napirendet (feladatsort) állítanak össze: *a) Józsefnek, az újdonsült rabszolgának; b) Józsefnek, aki már Potifár házi intézője.* A résztvevők reggeltől késő estig terjedő beosztást írnak össze. Miután elkészültek, megosztják egymással és megvizsgálják, hogy milyen különbségeket vélnek felfedezni. A két munkarend nyilván nagyban különbözni fog, így a továbbiakban azt vizsgáljuk meg közösen, hogy minek köszönhetően lett kiemeltebb pozíciója Józsefnek Potifár házában.

A következő játékban a Potifár-ház rabszolga-szálláshelyére irányítjuk a gyerekeket. Röviden megbeszéljük, hogy milyen lehet egy efféle szálláshely (pl. komfortját tekintve). A megbeszélést követően a korábbi két csoport egy-egy esti jelenetet mutat be, melyben a rabszolgák beszélgetnek egymással Józsefről, aki nincs jelen. Az első jelenet tehát abból az időszakból való, mikor József még újonc volt a háznál, majd a második jelenet már abból az időből, mikor már vezető pozícióban állt a rabszolgák közt. Fontos felhívni a gyerekek figyelmét arra, hogy a főszereplő egyrészt egy belső hierarchián (rabszolga-hierarchián) felfelé mozdult el a cselekmény során; másrészt a karakteréből az álnok történetes esete semmiből sem következtethető. A cselekmény alakulásából ugyanis inkább arra a következtetésre kell, hogy eljussanak a gyerekek, hogy József becsülettel, megbízhatóan végzi napi teendőit, vezetőként pedig emberiesen, jó irányítóként tevékenykedik.

A foglalkozás játéka elgondolkodtatják a gyerekeket azon, hogy egy-egy korlátozottabb helyzetben milyen módon lehet kitűnni, s egyre nagyobb bizalmat nyerve a mozgásteret kitágítani.

## 6.5. Negyedik foglalkozás – *József hatalmon*

A negyedik foglalkozás során a hatalmi helyzetet szeretnénk körbejárni a gyerekekkel. Kultúránk egyik fontos emberideálja a vezető pozícióban lévő ember. Könyvek, filmek, színdarabok terelgetnek bennünket abba az irányba, hogy azt gondoljuk: vezetőnek, hatalommal bíró embernek lenni jó! Másrészt azonban megannyi könyv, film, színdarab sugallja számunkra azt is, hogy a hatalmi pozíció megrészegíti, torzítja a birtokosát. A József-történet szereplői közt akad néhány, akik vezetői státuszban vannak: Potifáron kívül értesülünk még egy börtönparancsnokról, továbbá magáról a fáraóról is. Különös, hogy a felsoroltak mind bizalmat tanúsítanak József iránt. Potifár házi intézővé emeli; a börtönparancsnok helyettesi rangba nevezi ki; a fáraó pedig gazdasági miniszterré teszi Józsefet. A bizalom együtt jár a felelősséggel.

A foglalkozás során a felelősség kérdését kapcsoljuk a hatalmi helyzethez, továbbá igyekszünk megfejtetni, hogy József mivel érdemelhetette ki az ismétlődő bizalmi kapcsolatokat, vezetőként is megállva a helyét.

A ráhangoló beszélgetés során megkérdezzük a gyerekeket, hogy milyen hatalmon lévő embereket ismernek; hogy az adott személyeknek mire terjed ki a hatalmuk; hogy milyen vezetőknak tartják őket; illetve, hogy kik azok a hatalommal bíró személyek, akik őket befolyásolják a hétköznapijaik során. A ráhangoló beszélgetés után 3-4 fős csoportokban mutassanak be páros hétköznapi helyzeteket, amikor a vezető szimpatikusan; illetve amikor antipatikusan viselkedik a környezetével. A jelenetek megbeszélése célozza meg azt, hogy kiderüljön: a látott jelenetekben volt-e hasonlóság a szimpatikus vezető magatartásában; illetve az ellenkező magatartásokban. (Például: a vezető több jelenetben is tapintatos, figyelmes volt.)

A továbbiakban elmesélünk a gyerekeknek egy fikciót. A kitalált történet még József születése előtt játszódik, s a két főszereplője: egy börtönparancsnok, és egy fáraó. Az előbbiről annyit tudunk, hogy egy napon a fáraó kivégeztette, mert fatális hibát követett el. A fáraóról pedig azt tudjuk, hogy később lázadás tört ki az udvarában és titokzatos körülmények közt megölték őt a lázadók. A gyerekek két csoportban dolgoznak a felvetett esetekkel, s oknyomozó (történelmi) cikket írnak arról, hogy milyen mulasztások, hibák vezethettek el a két halálesethez. A feladattal arra irányítjuk a résztvevők figyelmét, hogy a hatalommal bíró személy tévedése, rossz döntése súlyos következményekkel jár. Az oknyomozó cikkek/beszámolók megbeszélése során felvetjük azt a kérdést, hogy vajon Potifár, aztán a börtönparancsnok, végül a fáraó jó döntéseket hoznak-e azzal, hogy Józsefet kiemelik maguk mellé. Vajon mi volt a kockázat a döntéseikben?

A következőkben a történet egy részletét olvassuk fel, illetve adjuk oda gyerekeknek. A részlet:

*„Így történt, hogy a börtön parancsnoka megkedvelte Józsefet, rábízta az összes fogoly felügyeletét, és az egész börtön igazgatását. Attól kezdve a parancsnoknak már nem kellett semmivel törődnie, hiszen mindent József intézett.*

*Egy idő múlva két új fogoly érkezett a börtönbe, ahol József raboskodott: az egyiptomi király főpohárnoka és a királyi pékmesterek főnöke. (...) A testőrparancsnok Józsefre bízta a két újabb foglyot is, hogy viselje gondjukat. Jó ideig ott raboskodtak.*

*Egyik éjjel mindkét fogoly álmódott valamit. Álmaik különböztek, és a jelentésük is más volt. Másnap reggel, amikor József bement hozzájuk, látta, hogy nagy gondban vannak. Meg is kérdezte őket: „Miért vagytok ilyen szomorúak?”*

*„Mert mind a ketten álmodtunk valamit az éjjel, és nem értjük, mit jelent. Nincs senki, aki megmagyarázza” — felelték azok.*

*„Bizony, az álom helyes értelmezését egyedül Isten tudhatja — mondta József. — De mondjátok csak el, mit álmodtatok!”*

A felolvasott részlet alapján megbeszéljük a csoporttal, hogy Józsefnek milyen tulajdonságát villantja fel a szövegrész. A gyerekek egykönnyen felismerik, hogy József kedves, illetve törődő. A következő játék során a csoportot négy kisebbre osztjuk. Egyelőre csak két csoport kap feladatot, miszerint találjanak ki (majd mutassanak be) olyan analóg helyzeteket, melyekben a hatalom lévő személy – Józsefhez hasonlóan – kedves, illetve törődő karakter. A jelenetek lényege, hogy tartalmazzák a pozitív gesztust a vezető részéről, továbbá a jelenet érzékeltesse, hogy az adott magatartásnak miféle következménye lett (akár azonnal, vagy időbeli ugrással). Az egyes jelenetek

bemutatását követően az eddig feladat nélküli csoportoknak kell improvizálnia a látott szituáció inverzét, melyben a vezető éppen az ellenkezőjét tette, s ennek mi lett a következménye. Ez a játék mintegy keretbe foglalja a foglalkozást, hiszen a kezdő játék jelenetei nagyon hasonlóak voltak, de itt már a hatalmon lévő személy döntéseinek következményeit is átgondolják a csoport tagjai, megértve a felelősség súlyát. A bibliai szöveg József tulajdonságai közül nem sokat villant fel, de megbízhatóságát, figyelmességét mindenképpen. Ezek pedig azok a tulajdonságok, melyek egy jó vezetőből aligha hiányozhatnak. Foglalkozásunk célja ennek felmutatása volt.

## 6.6. Ötödik foglalkozás – József, a megbocsátó

Az ötödik foglalkozás fókuszában a – talán – legnehezebb emberi döntéshelyzetek egyike áll: a megbocsátás. Döntési helyzet, hiszen a megbocsátás pillanataiban az embernek választania kell: vagy továbbra is a haragot, az elutasítást őrzi a lelkében, vagy megszabadul tőle. A József-történet fináléjában drámai viszontlátásra kerül sor: hosszú, viszontagságos évek után, karrierje, hatalma csúcán a főhős találkozik testvéreivel, akik egykor még a halálát kívánták, s hogy az be nem következett, szinte csak a véletlenül múltott. Különös mozzanata a történetnek ez a találkozás, hiszen József – felnőttkori – jelleme makulátlannak mutatkozik, míg ezen a ponton elbizonytalanodik. A testvéreit viszontlátó főhős tanácstalannak mutatkozik, hezitál. Milyen érzések kavaroghatnak benne? Az ötödik foglalkozás során erre keressük a választ.

A foglalkozás ráhangoló szakaszában az kérjük a csoport tagjaitól, hogy idézzenek fel, és meséljenek el személyes életükből emlékezetes viszontlátás-jeleneteket, kiegészítve azzal az információval, hogy milyen érzések járták át őket ezekben a szituációkban! (Ha nemigen tudnak efféléket felidézni, vagy ha személyes élményeket nem szeretnének megosztani a csoporttal, nyugodtan felidézhetnek eseteket olvasmányaikból, filmes élményeikből is, megfogalmazva, hogy mit érezhetett a főhős e jelenetekben.)

A folytatásban a gyerekek kisebb csoportokban (vagy párokban), viszontlátás-jeleneteket mutatnak be némajátékkal, figyelve arra, hogy a nézők számára valami módon világos legyen, hogy kik a találkozó felek (pl.: szülő-gyermek; két barát; szerelmesek stb.). A jelenetek bemutatását követően a nézők elemzik, hogy mik voltak azok a beszédes mozdulatok, gesztusok, melyek segítettek a felek azonosításában! E játékban érdemes meghagyni a csoportalakítás jogát a gyerekeknek, hiszen e jelenetek bizalmi, intim közeledést igényelhetnek.

A némajátékot, s annak elemzését követően, egy szövegrészt olvasunk fel Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényéből, melyet a gyerekek mindannyian ismernek korábbi tanulmányaikból kifolyólag. A szövegrész a következő:

*„Csöndesen szállt le a kora tavaszi alkony, ahogy Boka így tűnődött. Nagyot sóhajtott, és elindult a farakások felé, hogy szemlét tartson az erődök legénységén. A fiúk meglátták a farakások tetejéről, hogy a hadvezér közeledik feléjük. Az erődökben mozgolódás támadt. A homokbombákat sorba rakták, s mindenki haptákba állt. De a vezér egyszerre csak megállt a feleúton, és hátranézett. Mint-ha hallgatóznék. Aztán megfordult, és gyors léptekkel sietett vissza, a palánk kisajtájához. Az ajtón kopogtattak. Boka félrehúzta a reteszt, és kinyitotta a kiskaput. Meglepetésében hátratántorodott. Geréb állott előtte.*

– *Te vagy az? – mondta zavartan.*

*Boka nem tudott hamarjában felelni. Geréb lassan bejött, és becsukta maga mögött az ajtót. Boka még mindig nem tudta, mit akar. De Geréb most nem volt oly vidám és nyugodt, mint máskor. Sápadt volt, és szomorú; kezével idegesen igazgatta a gallérját, és látszott rajta, hogy mondani akar valamit, de nem tudja, hogyan kezdje. Boka se szólt, ő se szólt, így hát néhány pillanatig némán állottak egymással szemben, és egyik se tudta, mit csináljon.*

A foglalkozás korábbi szakaszában – vélhetően – örömteli találkozások felidézése történet a gyerekek részéről. A felolvasott szövegrésszel a viszontlátásnak egy súlyosabb példáját mutatjuk be: a Pál utcaiak viszontlátják az egykori vidám barátot, az árulóvá vált Gerébet. Lélektanilag kritikus pillanatban látunk kiskamaszokat. A felolvasás után előszóban is felidézve a regény ezen részletét, állóképet kérünk a gyerekektől, mely e találkozás pillanatát mutatja. A tanár, az állóképek figurái közt mozogva, megérint egy-egy szereplőt, akik kihangosítják gondolataikat.

A gondolatok kihangosítását követően az idézett szövegrész két kiemelt mondatára irányítjuk a gyerekek figyelmét: „*Boka nem tudott hamarjában felelni.*” A csoport tagjaitól megkérdezzük, hogy mit gondolnak, mi lehet az oka, hogy Boka nem tud „*hamarjában felelni*”. Aztán a második mondatot is idézzük: „*Boka még mindig nem tudta, mit akar.*” (Nyelvtanilag izgalmas mondat, hiszen nem egyértelmű. Vajon Boka azt nem tudja, hogy ő mit akar; vagy azt nem tudja, hogy Geréb mit akar? A foglalkozásunk szempontjából a *zavartság pillanata* a fontos.) Adva van egy viszontlátás-jelenet, melyben egyik fél sem igazán tudja, hogy mi lenne a helyes magatartás, megszólalás. A gyerekek figyelmét Bokára irányítjuk. Nyilvánvalóan ellentétes gondolatok közt hezitál. 3-4 fős csoportokat kialakítva, arra kérjük a gyerekeket, hogy írjanak ellentétes gondolatokat, melyek Boka fejében megfogalmazódhatnak mint lehetséges cselekvés-opciók. Miután a gyerekek megosztják egymással az írásait, megpróbáljuk velük felidézni, hogy a regény ezen epizódja végül hogyan alakult (ld. Boka megbocsát, de nem fogadja vissza Gerébet). A jelenet végének felidézésekor az alábbi idézetet olvassuk fel:

„*Azzal úgy tett (ti. Boka), mintha indulni akarna. Mintha faképnél akarná hagyni Gerébet. De ez megfogta a kabátja szélét.*

– *János – mondta elfulladó hangon –, én belátom, hogy nagyot vétettem ellenetek. Én jóvá akarom tenni a hibámat. Bocsássatok meg nekem!*

– *Ő – felelt Boka –, én már megbocsátottam neked!*

– *És visszavesztek?*

– *Azt már nem.*

– *Semmi módon?*

– *Semmi módon.*”

Az idézet felolvasását követően közös beszélgetésben próbáljuk *megfejténi* Boka kettős megnyilvánulásának motivációit: miért tud megbocsátani Gerébnak, s ugyanakkor miért nem fogadja vissza a Grundra?

A foglalkozás e pontján csatlakozunk rá a József-történetre. Felolvassuk, vagy közösen felidézük a történet azon részét, mikor József viszontlátja testvéreit, miközben azok nem ismerik fel őt. Józsefet hezitálni, félrevonulni, sírni látjuk. Szintén drámai a pillanat, melyben a viszontlátás öröme s a bosszúállás lehetősége kavarg. A csoportnak felvázolunk egy – a történetben nem szereplő – jelenetet, melyben József a találkozást megszakítva, két legjobb barátjával félrevonul,



akik értetlenkedve kérdik tőle, hogy mi bántja. József elmeséli nekik – eddig féltve őrzött – családi történetét. A két barát – a hallottak alapján – egészen máshogy vélekedik: az egyik a megbocsátást, a másik a bosszút javasolja Józsefnek. A csoportot ketté bontva, azt kérjük, jelöljenek ki egy-egy barátot, s készítsék fel érvekkel a megbocsátás, illetve a bosszú mellett. A felkészítést követően Józseffel – a tanárral, aki itt szerepbe lép – eljátsszák a beszélgetést, kifejtve véleményeiket, tanácsaikat. A tanárnak fontos szerepe van e jelenetben, hiszen, ha hezitálását jól hangsúlyozza, a két érv mellett egyre szenvedélyesebben szólhatnak meg az érvek.

A jelenetet követően a tanár közli, hogy József továbbra sem tudja, mitévő legyen, így megvendégeli fivéreit, majd „megpackáztatja” őket. Mikor is egy éjjel újra álmot lát (fikció), mely arról győzi meg, hogy bocsásson meg testvéreinek. A csoportot három részre bontva, azt kérjük, találjanak ki álmójeleneteket, melyek Józsefet késszé teszik a megbocsátásra. Fontos, hogy az álm-jeleneteket elemezzük a gyerekekkel, mert lehet, hogy egyenként is betöltik funkcióikat, de az is előfordulhat, hogy együtt (kombinálva) lesznek hatásosak. Pedagógiai célunk ezzel azt kifejezni, hogy a megbocsátás mellett a legtöbb esetben elvont, emocionális érvek szólnak, nem pedig racionálisak.

Mivel a megbocsátás-szituációkban mindig két fél érintett (a bántó és a bántalmazott), s mi eddig a bántott félre fókuszáltunk, aki megbocsát, a foglalkozás végén a másik félre (a testvérekre) is figyelmet fordítunk. Zárófeladatként felidézzük azt a jelenetet, melyben József felfedi magát testvérei előtt; majd megkérjük a csoport minden tagját, hogy a testvérek aznap esti naplóbejegyzéseit írják meg, mely e mondattal kezdődik: „*Ma rendkívüli dolog történt...*”.

## 7. Tapasztalatok, összegzés

Ezt a foglalkozás-sorozatot a gyakorlatban is kipróbáltam. Mielőtt belevágtunk volna, a diákjaimtól (14 évesek, egy egyházi iskola tanulói, akik hitoktatás során már találkoztak e történettel) azt kértem, válaszoljanak egy rövid kérdéssorra. Az érdekelt, hogy melyek azok az információk, melyeket többségükben ismernek, s hol vannak ismereteikben a „homályos”, vagy hiányzó részeket.

A megkérdezett tanulók viszonylag koherens történetvezetést voltak képesek alkotni a József-mondáról, ugyanakkor pontos, részletes információik tévesek vagy hiányosak voltak, az elvontabb tartalmi kérdésekre adott válaszaikból az derült ki, hogy elsősorban bibliai, metaforikus cselekményt látnak benne.

A drámapedagógiai megközelítésű feldolgozást ezért is indokoltnak találom, hiszen a történet a Bibliában a – valamelyest ritkán előforduló – végigvezetett életutak közé sorolható; továbbá nem is példázat jellegű, hiszen törekszik a dokumentálásra (ld. nevek, helyszínek, események megnevezése), melyből egy valós emberi sors bontakozik ki. József sorsának alakulása ugyanakkor tipikusnak is nevezhető, melynek epizódjaival, vagy a történet egészével, minden olvasó azonosulni tud. Így az alkalmazott drámapedagógiai feldolgozás elmélyítheti a történetről való ismereteket, s a drámajátékok felkészíthetik a gyerekeket a hasonló élet-szituációkra.

Az öt foglalkozást követően a csoport tagjaival egy-egy reflektáló fogalmazást íratam *József története* címmel. Kifejezetten kértem őket, hogy mellőzzék a hosszabb történetmesélést, inkább törekedjenek elemző jellegű fogalmazást írni. A fogalmazáshoz szándékosan egy semleges címet

igyekeztem adni, hogy ne irányítsam túlságosan a figyelmüket egyetlen konkrét témakörre se. Az így megszületett írások átlagos terjedelme másfél A4-es oldal lett. Kutatva megvizsgáltam ezen dolgozatokat, keresve, hogy vannak e bennük olyan utalások, melyek a foglalkozások témáira reflektálnak. Az alábbiakban kiemelem azokat a reflektív gondolatokat, melyekre a dolgozatíróknak legalább a fele kitért:

- József története izgalmas és fordulatos;
- József jelleme pozitív irányba változik a mű során;
- a történet kezdetén József visszaélt kivételezett helyzetével;
- József történetének fontos mozzanata, hogy a főhős megfelelő magatartást tanúsít a kritikus helyzetekben;
- a hatalmi helyzetben lévő személy vállalt nagyobb felelősség terheli, mint az átlagemberét.

A fogalmazásokban tartalmi tévedésre (pl.: személyek megnevezése; cselekményre vonatkozó információk) nem volt példa.

E nem reprezentatív kutatás megerősítette bennem azt a – már a foglalkozások során is érelődő – tapasztalatot, miszerint a kiválasztott történetet egyrészt érdekesnek találja a 14-16 év közötti korosztály, másrészt, hogy a cselekményre vonatkozó felszínesebb ismeretek könnyedén elmélyíthetők az általam felépített drámajátékos feldolgozással. A legfontosabb következtetésem pedig az, hogy a drámapedagógiai feldolgozás során a résztvevők a történet mélyebb, lélektani rétegeibe is bepillantást nyernek.

A foglalkozásokat követő visszajelzések hihetetlenül pozitívak voltak a diákok részéről. Érdekesnek és hasznosnak találták a történet efféle feldolgozását, elemzését. Mint jelezték, sikerült érzelmileg is bevonódnuk a történetbe, és sokkal árnyaltabban látják már József történetét. Kifejezetten kérték, hogy más témaköröket is ehhez hasonlóan dolgozzunk majd fel a jövőben.

Meglátásom szerint a foglalkozások nagyban fejlesztették a résztvevők empatikus és kreatív készségét, továbbá közösségépítő hatással is volt rájuk az öt óra.

## Irodalom

- Aebi, Ernst 1990. *Rövid bevezetés a Bibliába*. Primo Evangéliumi Kiadó, Budapest. 4-21.
- Barton, David 2001. Jákob. In: Alexander, Pat– Alexander, David (szerk.). *Kézikönyv a Bibliához*. Scolar Kiadó, Budapest. 144-148.
- Czeglédy István 1998. Általános tájékoztató a Szentírásról. In: Tarr Kálmán: *A Szentírás magyarázata* (I. kötet). Kálvin János Kiadó, Budapest. 15-20.
- Eck Júlia 2020. *Dráma- és színházismeret az oktatásban* (Oktatási segédlet). Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Eck Júlia 2006. Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Flavius, Josephus 1980. *A zsidók története*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 15-16.
- Fodorné Ablonczy Margit 2005. *Hittan 9.* (tankönyv). Református Pedagógiai Intézet, Budapest. 68-84.
- Ross, Allen P. 1998. Mózes első könyve. In: Walvoord, John F.– Zuck, Roy B. *A Biblia ismerete*. (kommentársorozat, I. kötet). Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány, Budapest. 15-140.



- Taylor, John 2001. Mózes öt könyve. In: Alexander, Pat– Alexander, David (szerk.). *Kézikönyv a Bibliához*. Scolar Kiadó, Budapest. 108-109.
- Tótfalusi István 1991. *A könyvek könyve*. Móra Kiadó, Budapest.
- Tóth Kálmán, Dr. 1998. Az ószövetségi kor története. In: Tarr Kálmán: *A Szentírás magyarázata* (I. kötet). Kálvin János Kiadó, Budapest. 21-49.
- Tóth Kálmán, Dr. 1998. Mózes első könyve (Genezis). In: Tarr Kálmán: *A Szentírás magyarázata* (I. kötet). Kálvin János Kiadó, Budapest. 136-184.
- Turcsányi Márta 2012. *Irodalom 7.* (tankönyv). Műszaki Kiadó, Budapest. 61-68.
- Yancey, Philip – Stafford, Tim 2014. *Magyarázatos Biblia (Az újonnan revideált Károli-Biblia szövegével)*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Végh Tamás 2014. *Ábrahámtól Jézusig*. Felelős kiadó: Végh Tamás, Budapest.
- Walton, Steve 2001. Mi a Biblia? In: Alexander, Pat– Alexander, David (szerk.). *Kézikönyv a Bibliához*. Scolar Kiadó, Budapest. 18-21.
- Zsengellér József 1998. Az Ószövetség nyelve, gondolkodása és irodalomtörténeti vonatkozásai. In: Tarr Kálmán: *A Szentírás magyarázata* (I. kötet). Kálvin János Kiadó, Budapest. 21-49.

# Kasza Nikoletta: A playback-színház eszköztárának felhasználási lehetőségei az irodalomtanításban<sup>3</sup> – Tóth Krisztina: *Pixel*

---

## 1. Bevezetés

A „színház az önmagamra találás és a kreatív létezés” tere – írja Kiss György Ádám, az első magyarországi playback-színházi társulat, a Rögtönzések Színházának alapítója és vezetője. (Kiss 2013: 8)

Tanulmányomban egy olyan alternatív színházi műfaj eszköztárának alkalmazási lehetőségeit vizsgálom az oktatásban, azon belül az irodalomtanításban, amely valahol a drámapedagógia és a pszichodráma határán helyezkedik el, és bizonyos területeken a közösségi színházhoz közelít. (Bakó 2019) A drámapedagógiával, különösen a tanítási drámával szemben nem „mintha” jellegű tevékenység (Neelands 2013), nem eltávolítja a problémát az érintettektől, hanem annak megfogalmazására és újbóli átélésére készítet, de a dramatikus visszajátzásban meghagyja azt a külső nézőpontot, amit a pszichodráma közvetlen, testi-lelki bevonódásra épülő technikája megszüntet. (MPE)

Egy olyan élménymegosztó- és feldolgozó módszer (Bakó 2019), ami állításom szerint személyesebbé és mélyebbé teheti a tanítási-tanulási folyamatot minden résztvevő számára; hiánypótló közösségteremtő, közösségmegtartó és -összetartó erő lehet tágabb és szűkebb körben egyaránt; egy szabad önkifejező fórummá válhat; a készségek és képességek széleskörű és hathatós fejlesztésével hozzájárulhat a kompetencia alapú oktatás szemléletmódjának megvalósításához; eszközkészlete pedig – jellegéből adódóan – eredményesen beépíthető irodalmi művek feldolgozásába.

## 2. A playback-színház bemutatása

### 2.1. A playback-színház történetéről

A színház tradicionális szabályait elvető kezdeményezések sorába illeszkedett a Jacob Levy Moreno által 1921-ben Bécsben létrehozott spontaneitás színháza (Stegreiftheater), amely a történetmesélő és a színészek közötti közvetlen kapcsolatteremtés felélesztését tűzte ki célul, a rögtönzést helyezve előtérbe az írott szövegek helyett. A bukaresti születésű orvos és pszichiáter lakásszínházában a színészek a nézők által elmondott történeteket vagy újságcikkeket elevenítették meg. (Bakó 2019: 69) Később, az 1970-es években Jonathan Fox munkásságának köszönhetően alapult meg az első playback-színház (Playback Theatre) önálló színházi műfajként. Kialakításával az volt a célja, hogy a „közönség történeteit játsszuk el mozdulatokkal, zenével, beszéddel”, (Fox

---

<sup>3</sup> Ezzel az írással a közelmúltban elhunyt kiváló drámapedagógusra, Sándor Zsuzsára is emlékezünk, aki elsők között alkalmazott play-back színházi technikákat irodalmi művek feldolgozásakor. (A szerk.)

1994) vagyis improvizációval kísérletezett. A művészeti ág alapítójától származó *playback* elnevezés magyar fordítása is erre utal: visszajátszás. – Nem egy előre megírt darab, hanem az adott előadáson részt vevő nézők aktuálisan elmondott történetei kerülnek színpadra. (Parádi, Oberth 2013) A „visszajátszás-színháza” kezdetektől fogva minden társadalmi csoport számára nyitva állt, beleértve a hátrányos helyzetben lévőket is, és Fox hatására az USA-ból rövid időn belül világszerte elterjedt. Magyarországon 1992-ben Kiss György Ádám kiképző pszichodráma-vezető, szupervizor, tréner és coach alapította meg az első *playback*-színházat, a Rögtönzések Színházat, ami ebben a formában 2002-ig működött.

## 2.2. A *playback*-színház jellemzőiről

A *playback*-színházi előadások nem jöhetnének létre a közönség tagjai nélkül, akik passzív befogadóból már a produkciók elején aktív alkotókká válnak – ők a „darab írói”, a mesélők. Ez egy felkínált lehetőség számukra, amivel attól függően élhetnek, hogy éppen milyen állapotban vannak, aktuálisan mire van szükségük. (Zánkay 2013: 53) Azzal, hogy egy néző a mesélő szerepére vállalkozik, tanúnak hívja a többieket a története megosztásához, amely a visszajátszással válik hangsúlyossá, ahogyan a közönség tagjai, mint szemtanúk, jelenlétükkel „hitelesítik” és együttes élménnyé formálják az elhangzottakat. (Bakó 2019: 77)

A *playback*-színház egyik legfőbb különlegessége, hogy csak a keretek adottak, de a tartalom nem. A mesélők egyes szám első személyben bármilyen saját, megélt élményt, eseményt elmondhatnak, más megkötés nincsen. Ugyanakkor a kimondott szó erős hatást gyakorolhat és befolyásolhatja a következő mondandóját, izgalmas összefüggésrendszert alakítva ki az önmagukban álló történetek között.

A *playback*-színházi társulatok elengedhetetlen résztvevője a játékmester, az egész színházi alkalom vezetője, aki egy személyben mediátor a nézők és a színészek között, valamint rendezője és dramaturgja a produkciónak. (Parádi, Oberth 2013)

A történetek színpadi megjelenítését improvizatív zenei aláfestés teszi még teljesebbé. A zenész a legváltozatosabb eszközökkel – gitárral, dobbal, zongorával, kalimbával, énekhanggal stb. – jeleníti meg a történet hangulatát, érelemlátását. (Bakó 2019)

A *playback*-színház könnyedén kapcsolódik különféle művészeti ágakhoz (színház, ének-zene, képző- és mozgásművészet, tánc), ahogyan *playback*-elemeket is felhasználhatnak más műfajú produkciókban. (Parádi, Oberth 2013: 27) Igazán összművészetivé válhat egy ilyen előadás képzőművész – például festő – jelenlétével, aki a színészek játéka közben maradandó formában rögzíti a mesélő története által kiváltott benyomásokat.

## 3. A *playback*-színház alkalmazási lehetőségei az oktatásban

A *playback*-színház és eszköztára változatosan integrálható az iskolák életébe. Egy *playback*-előadás vagy műhelymunka bármilyen témában megszervezhető, így jól beépíthető témahétbe, diáknapokba, bizonyos problémára fókuszáló workshopba (például fenntart-

hatóság, drogprevenció, konfliktuskezelés stb.), a tantestület és/vagy a diákság – esetleg a szülők – közösségépítő tréningjeibe, az iskolapszichológus által tartott foglalkozásokba, különféle osztályprogramokba (például osztálykirándulás, osztályfőnöki óra), táborokba, illetve – ahogyan azzal később részletesen foglalkozom – tanórai keretek közé. Felpezsdíthet egy iskolai megemlékezést is: izgalmas lehetőség például egy október 23-i ünnepély során még élő '56-os szemtanúk történeteit meghallgatni és visszajátszani, beemelve az oral history műfaját az iskola falai közé. A drámapedagógiához hasonlóan hatással lehet a tanár-diák-szülő háromszög együttműködésére. Egy playback-színházi iskolai előadás újfajta színtere a szülő és a gyerek egymásra találásának, a generációk közötti távolságok áthidalásának. A legkézenfekvőbb és jellemzőbb lehetőség playback-színjátszóköri/szakköri/műhelyek elindítása, amire remek példa a Kölcsey Ferenc Gimnáziumban az 1999/2000-es tanévtől kisebb-nagyobb változásokkal működő playback-színházi műhely. (Bakó, Donáth, Sándor 2013: 187-195)

Végül a jelenlegi oktatási körülmények közepette egy a pedagógusok számára rendszeres időközönként tartott playback-színházas szupervízió – intézményen belül és akár intézmények között is – nagy mértékben hozzájárulna a mentálhigiénés állapotukhoz: egy állandó fórumot biztosítana a nap mint nap átélt nehéz, dilemmás helyzetek megbeszélésére és feldolgozására; rálátást nyerhetnének saját munkájukra és inspirációként egymás szakmai tevékenységére; növelné a szakmai kompetenciákat; fejlesztené a kollégák közötti kooperációt és a hatékonyságot; illetve felpezsdítené kreativitásukat, spontaneitásukat és játékkedvüket.

#### **4. A playback készség- és képességfejlesztő hatásai a kompetencia alapú oktatásban**

Az elmúlt évtizedekben a hazai és a nemzetközi pedagógiai gondolkodásban elterjedt és divatos kifejezéssé vált a kompetencia alapú oktatás. A kompetencia fogalmát sokan sokféleképpen definiálták, de ami jellemzően közös a szakirodalomban, az az ismeretek, képességek és attitűdök hármassága. Általánosan elfogadott nézeté vált, hogy a nevelési-oktatási céloknak korrelálniuk kell a munkaerő-piaci, szociális és társadalompolitikai irányelvekkel. Következésképpen az oktatás ma már nem korlátozódhat pusztán az ismeretek átadása, hanem azoknak a működtetési technikáknak és személyiségjegyeknek a fejlesztésére is szükség van, amikkel az egyén képesé válik az elsajátított – hasznos – tudásanyagot mobilizálni, alkalmazni a gyakorlatban. (Pála, Radó, Szabó, Visi 2009) Így a tanítási-tanulási folyamatokat keretező és befolyásoló Nemzeti Alaptanterv, illetve az ennek megfelelő kerettantervek tételesen a nemzetközileg meghatározott kulcskompetenciákra építenek.

A bevezetésében megfogalmazott állításom szerint a playback-színház a készségek és képességek széleskörű és hathatós fejlesztésével hozzájárulhat a kompetenciaalapú oktatás szemléletmódjának megvalósításához. A kulcskompetenciák nyolc területe közül elsősorban az anyanyelvi, a személyközi és állampolgári, illetve a kulturális kompetenciák fejlesztését segíti elő, de – például angol nyelvű playback-színházi szakkör esetében – az idegen nyelvi kommunikációt, valamint a problémamegoldó képesség révén a tanulás tanulását szintén támogatja.

## 5. A playback-színház eszköztárának beépítési alternatívái az irodalomtanításba

Az irodalom és a színház kapcsolatát hosszan lehetne tanulmányozni, de erre a jelen tanulmányban nincs lehetőség, így csupán azt az összekötő kapcsot emelem ki, amelyről úgy gondolom, hogy mindkét művészeti ág lényegét adja: történetekkel, még hozzá az emberek történeteivel, az emberiség és a világ viszonyával foglalkoznak. Bakó Tihamér szerint a színház témája az „*ember belső forradalma*”, ami vagy győzedelmeskedik, vagy kárhözatra jut, elbukik. (Bakó 2019: 29-30) Mivel sokszor valamilyen irodalmi alkotás képezi a teátrum kiindulópontját, igaznak vélem ezt az állítást a literatúrára is. Olyan művészetekről van szó, melyeknek célja, hogy történeteken keresztül megismerjék és megmagyarázzák a körülöttünk lévő világot, valamint ehhez való viszonyulásában magát az embert. Az egyén és az egyének alkotta közösségek érzéseinek, érzeteinek, gondolatainak kifejezési lehetőségeit kutatják. A színház aztán egy „itt és most” élmény során életre kelti ezeket, még a rögzített szöveg szintjén megmaradó irodalom örökérvényű.

### 5.1. Az irodalomtanítás elméleti háttérének kapcsolódási pontjai a playback-hez

Az 1960-as évektől előtérbe kerülő hermeneutika irányzata a befogadó aktivitását, jelentés- és értelemképző szerepét hangsúlyozza. Arra hívja fel a figyelmet, hogy olvasáskor az író és a kor máságával való találkozás, a máság megértése és értelmezése révén az ember önmagához közelíti a műveket, így saját magát is jobban megismeri. A posztmodern irodalomtudományokra általában jellemző, hogy az alkotás jelentését a mű és a mindenkor befogadó dialógusaként értelmezik. (Pethőné 2007) Ebből az következik, hogy egy szövegnek nincs egy egyedüli, időtlen, egyetemes jelentése, hanem koronként, kultúránként és egyénenként változhat, vagyis az értelmezések tárháza kimeríthetetlen.

A mára általánossá váló befogadásközpontú irodalomoktatás egyik célkitűzése, hogy a tanulókat olvasóvá nevelje és fejlessze a kritikai érzéküket. Nem a tanár interpretációjára, hanem a tanuló olvasói stratégiáinak, jelentésteremtő képességeinek, szövegértő és szövegalkotó kompetenciáinak finomítására, formálására helyezi a hangsúlyt. Az olvasó értelmezői kereteiből, előzetes ismereteiből indul ki, megengedve a laikus megközelítést. Ebben a felfogásban a pedagógusnak elsősorban ösztönző szerepe van: feltárára, olvasói tapasztalataik aktivizálására és bővítésére, valamint saját értelmezői kereteik átalakítására motiválja a diákokat. (Pethőné 2007: 56-57)

Mindezt kiegészíti a szintén a 20. században megjelent élményközpontú megközelítésmód, amely szerint az a legfontosabb, hogy a gyerekek minél többféle érzellemmel, életszerű tapasztalattal kerüljenek kapcsolatba a műveken keresztül, hiszen a jelentésteremtésükben az ezek által mozgósított saját, közvetlen élményeiknek van leginkább szerepe. Ezt követően kezdték egyre többen felismerni, hogy a dráma- és színházpedagógiai módszerek, illetve állításom szerint az ezek határterületén elhelyezkedő playback-színházi technikák eredményesen alkalmazhatók az irodalomtanításban.

A playback-színház, akárcsak az olvasás, egy sokrétű, érzelmi alapú találkozás. Ahhoz, hogy jelentéssel, tartalommal telítődhessen meg, fontos, hogy a két fél – a playback-színházban a mesélő közönség és a megjelenítő társulati tagok, az irodalomban pedig a mű és a befogadó – kapcsolódjon egymáshoz, és elinduljon közöttük egy párbeszéd. (Kiss 2013: 9)

Az irodalom maga is történetek sokaságából áll, melyek az alkotói képzelet mellett saját élményekből, az emberiség tudásából és/vagy már meglévő, újra és újra továbbhagyományozódó motívumokból, történetelemekből táplálkoznak. Magyaránként pont arra próbálom rávezetni a diákokat, amire a playback-színház törekszik, hogy érdemes elmélyülni a történetekben, és a cselekmény mögé nézni az üzenetek, mondanivalók sokszínűségének feltárása érdekében.

Meglátásom szerint a playback-eszközök alkalmazása abban segíthet a fentebb ismertetett elméleti alapvetések megvalósításában, hogy összekapcsolja az irodalmi szöveget az olvasók közvetlen élettapasztalatával. (Pethőné 2007) Egyfajta playbackes szemlélet kialakításával felerősíthető az irodalmi alkotások egyénre gyakorolt hatása, az adott művekben fellelhető személyes vonatkozások kiemelésével. A textusokat alkotó történetek játékos feldolgozásával, megjelenítésével megalapozza a befogadást; (Bakó 2019) a szavak, a cselekvések mögötti rejtett érzések, motivációk feltárását; (Kiss 2013) a verbalitás átfordítását akcióra, nonverbális síkra, életre keltve az élményeket. Továbbá az élményközpontú irodalomtanításnak megfelelően a kevésbé tartós, tényszerű ismeretek helyett olyan maradandóbb területek fejlesztésének előmozdításához járul hozzá, mint a gondolkodás, kreativitás, spontaneitás, személyiségfejlesztés, a tudás gyakorlati alkalmazása. (Pethőné 2007) Ha a tanulás játék és élmény, túl azon, hogy a megszerzett ismeret tartósabbá válik, élvezetes elfoglaltságot nyújt.

Más művészeti tantárgyakhoz hasonlóan az irodalomórákon is kiemelten fontos, hogy a diákok szabadnak érezzék magukat önmaguk kifejezésére. Akkor tudnak másokra odafigyelni, ha lehetőséget kapnak arra, hogy saját magukat is figyelembe vehessék. – A figyelemnek teremtő ereje van. (Zánkay 2013) Osztályfőnökként, drámatanárként és szaktanárként egyaránt töreksem arra, hogy a diákok megfogalmazhassák és megoszthassák valamilyen formában az aktuális hogylétüket, ezáltal tudatosíthatják az érzéseiket, kapcsolódhatnak magukhoz, én pedig rálátást nyerek az állapotukra, amire aztán építkezni lehet.

## **5.2. „Variációk emberi sorsra” – Tóth Krisztina *Pixel* (2011) című művének bemutatása**

Tanulmányomban azért Tóth Krisztina *Pixel* című novellafüzérét választottam a playback-színház eszköztárának irodalomban való felhasználási lehetőségeinek bemutatására, mert véleményem szerint a kötet szerkezete, nyelvi megalkotottsága és a hétköznapi élethelyzeteken keresztül felvillanó emberi sorsok intenzív személyessége számos hasonlóságot mutat ennek a színházi műfajnak a jellemzőivel. Olyan, mintha Tóth Krisztina „playback-eszközöket használt volna” a mű megírásakor.

A *Pixel* könnyed hangvételű, rövid, gyakran csattanóval végződő tárcanovellák gyűjteménye (Hudáky 2012), melynek erőssége az elbeszélői nézőpont autentikus megteremtése. (Papp-Zakor 2012) Képkockáinak távolságtartó, E/3. személyű elbeszélője, mint egy fotográfus, legtöbbször

kívülről nézi az önkényesen lencsevégre kapott eseményeket, bár egyszer fennakadás nélkül belép a történetbe. (Hudáky 2012) Kíváncsi leskelődőként rövid ideig szemlél egy szereplőt, így a befogadóban sokszor a befejezetlenség érzése marad. (Jeges-Varga 2011) Mindentudó ereje mindig csak egy pillanatig tart, és aztán rögtön elbizonytalanodik, feltételezésekbe bonyolódik. Mindentudása ugyanis tettetés, nincs hatalma a valóság felett, amit a narrátor kellő bátorsággal és őszinteséggel elismer,<sup>4</sup> (Papp-Zakor 2012), miközben a belőle alkotott fikciót kedve szerint alakíthatná: „*olyan irányba terelgethetné a sorsokat, ami tetszene az olvasónak, az írónak, de még a szereplőknek is*”, azonban legtöbbször nem enged a kísértésnek, hogy kiegyenesítse a kacskaringós utakat.<sup>5</sup> (Jeges-Varga 2011)

Hiszen a mű így képezi le a világ működését, ami emberi történetek és élmények összeszövődő, kusza láncolata, amit teljes egészében átlátni és kibogozni, valamint vágyaink szerint kijavítani nem lehet.<sup>6</sup> (Papp-Zakor 2012) Éppen a sűrűn nézőpontot váltó elbeszélő dinamizmusa segíti elő, hogy a novellák olyan rejtélyesen, spirituálisan kapcsolódjanak össze – leképezve az emberi psziché valóságát –, mint egy playback-színházi előadáson az egymás után megosztott élmények. Nem (feltétlen) egyértelműek az egymásra hatások, de a mélyükre nézve kikövetkeztethetők a szálak.

A playback-színházban is megvalósul a többnézőpontúság. A visszajátszás révén az elhangzott történet új megvilágításba kerül a mesélő számára, aki E/1. személyű elbeszélőből saját élménynek külső szemlélődőjévé, mintegy mindentudó narrátorává válik.

Az irodalmi művek elemzését gyakran szokás az ún. címmeditáció módszerével kezdeni, amikor a cím alapján lehet asszociálni az alkotás tartalmára, stílusára, műfajára – mondván, hogy a cím szerves része, jelentéshordozó eleme a szövegnek. A *Pixel* szó önmagában is nagyon beszédes – jelentése képpont, egy digitális kép legkisebb eleme<sup>7</sup> –, de kiegészítve a – *szövegtest* – alcímmel, majd egy-két fejezetcímmel – például Második fejezet, avagy *a nyak története*, Harmadik fejezet, avagy *a szem története* – sokféle előfeltevés fogalmazható meg a szövegek hosszáról, műfajáról, az egyes novellák tartalmáról és a mű egészéről egyaránt. Éppen ezért azt gondolom, hogy a *Pixel*ről való beszélgetést kifejezetten érdemes a cím(ek) megvizsgálásával kezdeni.

A befogadó sejtheti, hogy kis építőkockákból (testrészekből), vagyis rövid hétköznapi mozaiktörténetekből (novellákból) fog összeállni a nagy egész (az emberi test, egy majdnem regény) – legalábbis az olvasó eleinte abban bízhat, hogy a pixelek végül kiadnak egy teljes képet. A fülszöveg így utal erre: „*a fejezetek önálló pixelkockaként működnek, amelyek önmagukban is egyedi színűek, de ha észre vesszük a közöttük lévő kapcsolatot, ha hátrább lépünk egy lépéssel, nagy történetté állnak össze*.” Mindebből látszik, hogy a kötet egy rendkívül izgalmas, metaforikus invención alapul – a

<sup>4</sup> „*Tévedtem, tévedtem. Nem Treblinkában hal meg. És nem is kisfiú, hanem kislány.*” (6.), „*Hazudtam, de valamiért így láttam helyesnek.*” (7.) Tóth Krisztina, *Pixel*, Bp., Magvető, 2020.

<sup>5</sup> „*Nincs mód ezeken a dolgokon változtatni, bár az elbeszélő szívesen megtenné.*” (83-84.); „*Most itt megállhatnék, mert igaz ugyan, a valóság a legrosszabb lehetőségre szokott rábökni, én viszont nyugodtan kanyaríthatnám másfelé a történetet. De egyszerűen nincs időm még megtorpanni se. Nem tudom átgondolni, hogy hirtelen melyik ajtón kellene átnyitni abba a félhomályos pillanatba.*” (83-84.)

<sup>6</sup> „*Tudom, ez így egyre bonyolultabban hangzik, de nem simíthatjuk fényes bojtá a valóság széttartó, kusza szálait.*” (7.)

<sup>7</sup> A pixel jelentése „*elemi képpont, amelyek sokaságából a számítástechnikai képfeldolgozó rendszerek képei felépülnek.*” – *Az Idegen szavak és kifejezések szótára* alapján, (Kelemen)



harminc novella mindegyike egy-egy emberi testrész köré szerveződik, ugyanakkor ezek az alkatrészek nem valódi szereplői a történeteknek –, ami összefogja a különálló novellákat, és meghatározza a kötetben uralkodó rész-egész viszonyt. (Szép 2012)

A teljes művet elolvasva beigazolódik a számítógép-felhasználók általános tapasztalata, hogy a (könyvbeli) képpontok beleolvadnak a nagy digitális képbe (történetbe), ugyanakkor elég egy kisebb technikai hiba, és az egész darabjaira hullik. Mielőtt azonban hosszan megszemlélnénk a szemcséket, már újra elvegyülnek a többi közt. Kérdés, hogy mennyire kell foglalkozni a részletekkel, ha egyszer az egész és a teljesség a lényeg. Tóth Krisztinánál a nagy történet ugyanolyan fontos, mint az alkotóelemei, amit a sűrűn váltakozó *nézőpontok* („néző-pixelek”) érzékeltetnek. A szemszög permanens módosítása miatt részről egészre, egészről részre ugrál a figyelem. Papp-Zakor 2012) Hasonló megállapítás tehető a playback-színházi előadásról, ami sok kis történetmorzsából formálódó egy nagy történet, közösségi esemény egyazon világon belül.

Egy playback-előadáson úgy villanak fel egy-egy történet elejéig a különböző – ám az adott esemény kapcsán mégis egymással érintkező – emberi sorsok, mint a *Pixel* novelláiban olvasható önálló élettörédek, melyek együttesen a regény műfajához közelítenek. Még a regény az „*emberi történések folyamata*”, a novella ennek metszete, vagyis a teljes emberi sors egyetlen mozzanatba való sűrítése. (Kelemen) Mint amikor egy élmény visszajátszására kerül sor valamelyik playback-technika segítségével, az elbeszélés célja a tömörítés, kihagyás, előre- és visszautalás, szimbolikus síkra emelés lesz a teljes élettörténet lineáris ismertetése helyett.

A *Pixel* éppen ezért jó példa a posztmodern és kortárs irodalomban kifejezetten kedvelt eljárás, a linearitás megbontásának tanulmányozására, szemben az irodalomban, színházban – sőt a kronologikusság elvét valló oktatásban is – inkább szokványos időrendiséggel. A playback-színház szintén szeret játszani a történet elemeivel és az időbeli sorrend megkeverésével, mert általa új dimenziók nyílnak meg. (Kiss 2013)

Magát a kötetet sem muszáj lineárisan olvasni. Elkezdhető a közepén vagy a végén is, össze-vissza lehet ugrálni a zártnak tűnő fejezetek között. Mégsem szabad elfeledkezni arról, hogy a szerkezete tudatos szerzői munka eredménye, és sorban haladva lehet behelyezni az egyes pixeleket az egészbe, a kapcsolatok gráfszerű hálózrendszerének kirajzolódása érdekében. (Kelemen)

Az alkotás felépítését több *ars poetica*-szerű motívum vagy egy egész novella modellezi. Például az Első fejezet, avagy *a kéz történetében* Dawid életének fényképszerűen kiragadott, jellemző pillanata, ahogy a varsói gettóban szabókréttával köröket rajzol az asztallapra, abban bízva, hogy az egymásra rakódó vonalak egyszer majd kiemelkednek a térből. A hatéves kislány az a szereplő, akinek szerepeltetését a következő oldalon visszavonja az elbeszélő, akiről nem fog szólni a történet, de az általa létrehozni kívánt alakzat, a szabálytalan spirál az elkövetkező novellafüzér mintája. (Hudáky 2012) Az elbeszélések szereplői is így „rakódnak egymásra”, egy gráfra emlékeztető hálózatot alkotva az alig eltérő sorsaikkal, ahogy átjárnak az egyik történetből a másikba és főszereplőkből mellékalakokká válnak, vagy fordítva; (Jeges-Varga 2011) a rokonsági, baráti, párkapcsolati viszonyaikkal; az összekötő személyes tárgyakkal, motívumokkal, mint például a négyzet alakú jegygyűrű vagy a mankó – mintegy regénnyé szöve a külön álló novellákat. (Papp-Zakor 2012) Következésképpen a gráf csúcsai az elbeszélésekben felbukkanó figurák, az élei pedig a közöttük lévő kapcsolatok. Valahogyan minden szereplőtől minden szereplőig el lehet jutni, és így a valószerű, mindennapos mozzanatokat elmesélő történetek összefüggésin épül



fel a Pixel fiktív világa. (Hudáky 2012) A kötetnek pedig az Első fejezet, avagy *a kéz története* és a Harmincadik fejezet, avagy *a fenék története* ad keretet.<sup>8</sup>

Sokszor tapasztalható, hogy bizonyos történések csak jóval később, valamilyen helyzetben váratlanul kerülnek a helyükre – esetleg egy playback-színházi előadáson elhangzó élmény vagy a saját történetünk visszajátszásának hatására. Így van ez például a Második fejezet, avagy *a nyak történetében*, amikor az egykor fiatal és vonzó nő önbizalmat, merészséget és nőiséget szimbolizáló emléke meglepetésszerűen nyeri el valódi jelentését – azt, hogy igazából a megszégyenülés, a családja megcsalásának égető nyoma. A kétféleképpen feldolgozott emléket a próbafülkékben található piros sál köti össze, melynek színe egyszerre utal a feltűnő szépségre és a kiszívott nyak okozta szégyenre.

Az egyetlen művészettel foglalkozó novella, a Huszonnyolcadik fejezet, avagy *a térd története* a könyv leginkább öntükröző allegóriája, ami jól példázza a váltakozó tekintet pozícióját, és direkt módon kulcsot ad a történetlánc címének, valamint a rész-egész viszonynak a megértéséhez. (Hudáky 2012) „*Fehér falak közt alvó korpusz.*” – olvasható a fejezetben az idős fotós, Jean-Philippe monumentális életmű-installációjáról, mely személyes életélményének állít emléket. (Hudáky 2012) A művész – aki egy korábbi fejezetben a kamera optikájával játszott –, régóta gyűjtögetett teafilteerekből – vagyis kiázott, ízét vesztett hulladékból – alkot meg egy képet, azaz a nagy Művet, ami a tárcanovellákból álló kötethez hasonlóan épül fel. (Kelemen) A teafilteerek olyanok, mint a pixelek, mint az élet apró darabkái, évtizedek emlékei. „*Egy-két méter közelségből az ember csak pixeleket, kiszáradt teafilteereket lát, távolabbról azonban mindez egyetlen testté mosódik össze.*” Így van ez a könyv borítójával is: közlőről szemlélve sokáig értetlenkedhetünk felette, mire rájövünk, hogy szorosan egymás mellé helyezett teafilteereket ábrázol. Az elbeszélő szerint „*Leginkább egészen kívülről, a műterem végéből, a sarokból érzékelhető, hogy a halmok igenis összefüggenek. A Mű egy hason fekvő férfitestet ábrázol térdtől fölfelé. A két karja el van vágva, úgy is mondhatnánk, túllóg a műterem falán. A feje sincs a térben, nyaknál az északi fal vágja el...*” (154-155.) A kirajzolódó test tehát nem látható egészben, az apró részleteket nem lehet egy egységbe foglalni, és így a mindentudó elbeszélő realitása is még inkább megkérdőjeleződik. Csak „*...ha mondjuk volna Isten, aki átlát a falon, akkor odafentről láthatná, hogy a fekvő férfitorzóra valami rá van írva: thirty years.*” (155) A kapcsolódások sűrű hálójából kirajzolódó összefüggésrendszert, az értelmet tehát csak egy külső szem lenne képes átlátni, ha létezne. Az üzenet az elvégzett munka eltűnt idejének számszerű lenyomata, de mivel külső pozícióval kizárólag Isten rendelkezik, csak ő látja a hosszú alkotás eredményét egészben. Az olvasó számára nem áll össze, nem tud annyira eltávolodni a kötetől, hogy totálban láthassa, hogy a végtelenből tekinthessen vissza önmagára. (Gere 2011) A teljesség látásának lehetetlenségére utal a cím (*Pixel*) és az alcím is (– *szövegtest* –). Akkor lehetne kiolvasni a könyvből az egészet, ha a *Pixelek* címet viselné, így viszont az egész mű az élet egy pixele, egy (szöveg)teste. (Szép 2012) Továbbá ezt erősíti Szép Szilvia koncepciójának azon szegmense, hogy a könyvbortón megfigyelhető X a kötet közepét jelöli ki, ahol mindössze

<sup>8</sup> „Milyen érdekes szó az, hogy emberöltő! Az emberi test felbukkan és alámerül az időben, aztán ismét felszínre tér az emlékezetben, föl-le, föl-le, mint a tű, és közben szorosan összeölti a múlt és jelen szétfeszülő rétegeit. És minden egymáshoz varródik, miközben láthatatlan a cérna.” (Tóth, i.m. 163-164.) – zárja le a keretet a szintén Kolozsváron játszódó fejezet, melyben az első szövegből megismert David és Cosmina egyaránt megjelenik.

annyi áll: „ellenkező állítást” (83.) A tartalomjegyzékben felsorolt harminc testrészből is látható, hogy nincs szó minden testrésztől, nem lehet egész testről beszélni. A „test a valóság töredékességének hordozója.” (Hudáky 2012: 107) Hiába tűnik rejtvénytyszerűen felfejthetőnek az összefüggések viszonylag rendezett hálózata, a történetek nem egy megnyugtatóan lezárható rendszerben mozognak, maradnak nyitott kérdések. (Hudáky 2012)

Az emberek annyiféle életlehetőség közül választhatnak, de végül mégis csak egy valósul meg a ténylegesen lehetséges sorsok közül (Jenei 2009) – a Pixel szereplőinek esetében rendre a legrosszabb, mintha ez törvénytzerű lenne, (Jeges-Varga 2011) a kötet visszatérő, belső idézetként működő meghatározása szerint. (Gere 2011)<sup>9</sup> A négy-öt oldalba sűrített életút-esszenciák széles társadalmi panorámaképet nyújtanak: egy-egy zsidó, cigány, fogyatékos, bevándorló, menekült, homoszexuális életkísérleteket mutatnak fel. Szülő-gyermek, férj-feleség és szeretők történetei olvashatók, és előfordulhat, hogy aki fiatalként szerepel először, később idősebb korában tűnik fel újra. Társadalmi működésüket előítéletek, elvárások, lelki fogyatékoságok és érzelmi viharok korlátozzák. (Jeges-Varga 2011, Kelemen) Hiába próbálnak egymáshoz kapcsolódni, jellemzően hiányoznak a másik megértéséhez szükséges képességek, a kellő figyelem és érzékenység. Vagy maguk az emberek, vagy a körülmények nem alkalmasak a pozitív, megnyugtatóan teljes sors megélésére. A viszonyok minduntalan félresiklanak, mígnem a szereplők reményei lassan elszállnak, testük elkopik, és lelkükben már csak a vágy marad. Így van ezzel például a bordó hajú tanárnő, az agydaganatos építész mérnök, a gyermekéről lemondó feleség, a párközvetítőhöz járó lány vagy a sok egymást becsapó szerető. (Jeges-Varga 2011) Az öregséggel, a gyermektelenséggel, az elhagyással, az életben bekövetkező nagy változásokkal való szembenézésre és a döntéshozatalra a sors nem hagy elég időt a novellákban, csak úgy megtörténnék. (Gere 2011) Ugyanakkor a *Pixel* narrátora tudja a legjobban, mennyi minden múlik a nézőponton, hogy milyen perspektívából és hogyan tekintünk életünk képkockáira. Hunyorítunk vagy tágra nyitjuk szemünket, nagyítunk vagy kicsinyítünk, távolítunk vagy közelítünk, élesítünk vagy torzítunk. „A jól sikerült fotóhoz el kell kapni a megfelelő beállítást.” Képesek vagyunk-e alkalmazni az életünkre a nézőpontváltás technikáját és szemléletmódját, hogy jobban megérthessük a történetekben rejlő törvénytyszerűségeket, és tudatosíthassuk a pillanat megismételhetlenségét. (Jeges-Varga 2011)

A playback-színház az élmények visszajátszása révén éppen ezt teszi, így remek „orvosság” lehetne a kötetben megjelenő szociális és önismereti problémákra, válságokra. Ezért is érdemes bevonni a playback-technikákat a művel való foglalkozásba, segítve az életutak kisiklásának mélyebb megértését az énkereső életszakaszban lévő kamaszoknak, például az eddigi tapasztalataik alapján a saját életükre vonatkoztatva az olvasottakat. Hiszen ha kellő távolságból szemléljük a Pixel különálló történeteit, talán kirajzolódhat előttünk az egyes képpontokból összeálló Egész, a Mű, amiből mi magunk is visszatükröződünk. (Jeges-Varga 2011)

A Huszonötödik fejezet, avagy a tarkó történetében olvasható önreflexió, kötetmagyarázó mondat szerint – mintha az író elrejtette volna a novellákban a célját –: „*Rá akart világítani, hogy valójában senki nem azt látja, ami a szeme előtt van, és csak lépésről lépésre képes az ismeretlen helyzetet újraértékelni, összerakni a részletekből az igazi képet.*” (131.) (Kelemen)

<sup>9</sup> „Akkor a sors – még utoljára – többféle lehetséges történetet felkínált. A valóság pedig a legrosszabbra bökött rá, hogy jó, haladjunk, akkor legyen ez. Mindig a legrosszabb történet íródik jellemé, és ezt mindig csak utólag lehet látni.” (Tóth i.m. 155.)

Tóth Krisztina *Pixel* című kötetének playbackes formákkal színezett feldolgozása tehát ráébrsztheti a diákokat arra, hogy felismerjék és közelebbről megfigyeljék az apró részleteket, melyek szorosan összetapadva szinte egygyé olvadnak. Tudatosítsák magukban a többnézőpontúság szemléletét, vagyis azt, hogy életük epizódjaira érdemes eltérő perspektívákból rátekinteni, elősegítve a többletjelentések és a realisabb képek kialakítását. Továbbá felismerhetik az egyszeri és mellékesnek tűnő pillanatok jelentőségét az egy-egy playback-technika alkalmazásával rájuk irányított figyelem reflektorfényében. (Kiss 2013)

Tóth Krisztina prózája lehetőséget nyújt olyan (tabu)témák érintésére, mint a melegkérdés, a szexualitás, az identitás és énkeresés, a migráció, a kisebbség, a társadalmi előítéletek, a széthulló családok. Általa fejleszthető az empátia, tolerancia, megerősíti a diákokban az egymás megértésének fontosságát a konfliktusokat eredményező félreértések elkerülése érdekében. Erre különösen találó példa a Tizenhetedik fejezet, avagy a *nyelv története*, ami a többi novellától eltérően nem a testrészt, hanem a nyelvet mint metanyelvet állítja a középpontba. Azt vizsgálja, hogy milyen kommunikációs problémák merülhetnek fel, ha két ember – két különböző kultúrájú nemzet – nem érti egymás nyelvét. (Kelemen)

Végezetül a műelemzés- és értelmezés szempontjából remek szemléltetőanyag a narrációs technikák megvizsgálásához, összehasonlító módszerek gyakorlásával egy-egy szöveg párhuzamainak és eltéréseinek megvilágításához, irodalmi textusokat átszövő motívumok felfedezéséhez, valamint egy érzékenyebb tanulói csoportban a valóság és a fikció ismeretelméleti problémájára irányuló beszélgetéshez. (Hudáky 2012)

### 5.3. Ötletek a *Pixel* playback-szemléletű tanórai feldolgozásához

#### 5.3.1. A téma kerettantervekbe illeszthetősége

A *Pixel* című kötetrel való foglalkozást elsősorban 12.-es diákok számára javaslom, de 5, 6 vagy 7 évfolyamos gimnáziumok vagy tagozatok esetében 11.-ben szintén beépíthető a tanmenetbe. Saját tanítási tapasztalataim is egy 11.-es osztályhoz kötődnek.

A 2020-as NAT előírásainak megfelelően elkészített 9-12.-es és 7-12.-es kerettantervek szerint 5 óra áll a szaktanár rendelkezésére, hogy kortárs magyar irodalomról beszélgessen a tanulókkal, egy vagy több szabadon választott mű alapján.

A 2012-es NAT-hoz tartozó kerettanterv részletesebb leírást adott a 10 órát felölelő, *Portrék, látásmódok a kortárs irodalomból (választható szerzők, művek)* című tematikai egységről. A nevelési-fejlesztési célok között kiemelte az önálló olvasóvá válás támogatását; a tanulók felkészítését a szerző- és műválasztásokra, a választott művek önálló feldolgozására, értelmezésére és véleményük megosztására; a diákok rávezetését annak belátásra, hogy a kortárs törekvések megismerése elősegíti a körülöttünk lévő világ megértését. Előírta Kertész Imre *Sorstalanság* című regényének tárgyalását, valamint egy kortárs drámával való megismerkedést, így szabadon választott mű beemelése ezen túlmenően adott lehetőséget. Ugyanakkor a 2012-es kerettantervben még szerepelt egy *Az irodalom határterületei* nevezetű 4 órás blokk, melynek keretei között szabadon kijelölt művön vagy műveken keresztül a szórakoztató irodalomtól kezdve a népköltészetig, illet-

ve a film és irodalom kapcsolatáig bármivel színesíthető volt az irodalomtanítás. Ebből a témakörből jellemzően érettségi tételt is kidolgoztak a tanulók, például – saját végzős éveimre és a volt diákjaimra visszaemlékezve – éppen Tóth Krisztina *Pixeljére* támaszkodva.

Mindezeket figyelembe véve a *Pixel* iskolai feldolgozását vagy 4-5, lehetőleg dupla tanórákat magába foglaló intervallumban, vagy fakultációs keretek között a diákok érdeklődéséhez igazodó időkeretben tartom megvalósíthatónak.

### 5.3.2. Az órák megvalósításának feltételei

Playback-színházi technikákat bármikor el lehet kezdeni beépíteni a diákokkal folytatott tanítási-tanulási folyamatba, figyelembe véve a fokozatosság elvét és a csoport jellegét. Nem probléma tehát, ha még nem találkoztak ezzel a színházi formával – bár a *Pixel* ilyen jellegű feldolgozása után érdemes elvinni őket egy előadásra –, hiszen nem az az elsődleges cél, hogy a tanulókkal az olvasottakon alapuló, hosszabb történet-visszajátszásig lehessen eljutni. Egy playbackben jártasabb közösség esetében vagy kötetlenebb fakultációs keretek között persze izgalmas vállalkozás lehet. A *Pixel* playback-eszközöket alkalmazó feldolgozása során a fő pedagógiai célkitűzés rávezetni a diákokat az irodalmat építő történetekhez való mélyebb, személyes kapcsolódás lehetőségeire, elősegítve annak belátását, hogy az irodalom rólunk, emberekről szól – visszatükröz bennünket, akár csak egy playback-előadáson megosztott élmény a színrevitel közben. Ezzel párhuzamosan pedig folyamatosan érvényesülnek mindazok a fejlesztési hatások, melyeket a dolgozat bevezető fejezetében tételszerűen megfogalmaztam.

A hagyományosabb órátípusoktól eltérő együttműködés előkészítése drámás módszerek tanórai integrálásával is megtehető, hiszen a kétféle pedagógiai stratégia között vannak átfedések. Mivel gimnáziumi éveik végéhez közeledő tanulók alkotják a fókuszcsoporthoz, a kellő összehangoltságuk szintén nem jelent akadályt. Kisebb korosztálynál, de akár egy fakultációs vegyes csoportnál viszont fontos odafigyelni arra, hogy első lépésként kialakuljon a playbackhez szükséges bizalmi, otthonosság érzetét nyújtó légkör.

A Bakó Tihamér nyomán önkifejező és kreatív műhelymunkának nevezett műelemző és műértelmező, élményfeldolgozó foglalkozások hatékony megvalósítása érdekében egy majdnem üres térre van szükség. Ha nincs az iskolában drámaterem, egy osztályterem is átalakítható a padok eltolásával (vagy a lehetőségekhez mérten az ideiglenes kitételükkel a teremből) úgy, hogy minél kevesebb helyet foglaljanak, illetve a könnyen mozgatható székek kör alakú elhelyezésével. Ezen kívül több eszköz használatára sor kerül az órák alatt.

A drámapedagógiai foglalkozásokhoz hasonlóan itt sem kötelező a feladatokban való részvétel, ha valakinek valami éppen nem komfortos.

A következőkben ismertetett elképzelések nem csak elejétől a végéig valósíthatók meg, hanem az aktuális igényeknek és körülményeknek megfelelően lehet belőlük szemezgetni, tehát ötletgyűjteménynek is használhatóak. Fontos, hogy az egyes feladatokat és gyakorlatokat mindig közös megbeszélés kövesse, mely során a diákok – akár jegyzet készítésével egybekötve – tudatosítják, hol tartanak a tanítási-tanulási folyamatban, milyen élményekkel és tudásanyag-gal gazdagodtak.

### 5.3.3. Az önkifejező és kreatív (műhely)munka fázisai

Az egymásra épülő és egymással flowélményszerűen összefüggő tanórák a tradicionális RJJ-mo- dell (Ráhangolódás-Jelentésteremtés-Reflektálás) szerint épülnek fel.

Külön kiemelem, hogy az (irodalom)tanításban éppen olyan fontos egy témára való ráhan- golódás, mint a (playback-)színházban a bemelegedés (*warm-up*), amely egyszerre inter- és int- raperszonális folyamat, hiszen amellet, hogy az egyik résztvevő ráhangolódik a másikra vagy az adott problémára, önmaga is egyfajta „állapotváltozáson” megy keresztül, képessé válik a mű- ködésre. (Zánkay 2013) Mivel a szövegekben rengeteg érzés- és élményanyaggal találkozhatnak a diákok, érdemes megalapozni, hogy befogadásra, inspirációra kész, másokra fogékony és kreatív állapotba kerüljenek. (Bakó 2019) Továbbá a playback-es technikák összművészeti és érzékszerveket finomító jellegéből adódóan azt is célszerű előkészíteni egy-egy rövidebb játékkal, hogy milyen önkifejezési formák (művészeti ágak) beemelésére fog sor kerülni.

Hasonlóképpen elengedhetetlen része egy bármilyen tanulási folyamatnak a résztvevők reflektálása a külső tényezőkre (téma, munkaformák, módszerek, légkör) és a belső történésekre (bevonódásuk és aktivitásuk mértéke, együttműködésük, megélt élményeik, elsajátított ismere- teik). Mindezek tudatosítása rögzíti a tapasztalatokat, a kölcsönös visszacsatolások pedig építik a személyiséget.

#### A) Ráhangolódás

##### a) Az egymásra hangolódást és a koncentrációt elősegítő módszer

A résztvevők – létszámtól függően – elszámolnak 1-től 6-ig vagy 10-ig vagy még tovább, majd vissza 1-ig. Azt a szabályt kell betartaniuk, hogy mindig más mondja ki a következő számot. A határozott megszólalással egyidejűleg az elhangzott számnak megfelelő számú ember egy lé- pést tesz előre a kör közepe felé. Ha többen egyszerre szólalnak meg, vagy nem sikerül az előrelé- pés, akkor újra kezdődik a számolás.

##### b) Az önmagunkra és az egymásra hangolódást elősegítő módszerek

A tanulók a *Hogy jöttem ma ide?* és *Hogy vagyok most?* kérdésekre adott válaszaikat úgy gondol- ják át, hogy néhány vázlatpontban rögzítik két különböző színű kis jegyzetlapra.

Annak megfelelően, hogy mivel tudnák maguk számára a legjobban kifejezni a *Hogy vagyok most?* kapcsán azonosított érzéseiket, választanak egy hangot. A **hangadáshoz/hangkeltéshez** használhatják a saját hangjukat, de a teremben lévő tárgyakat és – ha vannak – ritmushangsze- reket is. Amennyiben van legfeljebb két vagy három olyan diák, akinek nem lenne komfortos ez a feladat, karmester lesz. Ha mindenki részt vesz az önkifejezésben, a tanár áll be karmesternek, majd később bármelyik tanuló lecserélheti. A karmester feladata a kórus, vagyis a diákok vezény- lése, akik körbe állva a karnagyot és az ő tempóra, hangerőre, megszólalásra és kiállásra irányuló jelzéseit figyelik, hogy azok mentén játszanak a választott hangjukkal, érzékeltetve az aktuális hangulatukat.

A *Hogy jöttem ma ide?* kérdésre feljegyzett gondolataikat név nélkül elhelyezik egy kalapban/ dobozban, amelyből aztán mindenki húz egyet – lehetőleg nem saját magát. A tanulók feladata, hogy miközben egymás után, de egyesével átsétálnak a téren, kizárólag a **mozgásukkal** (mozdulatokkal, gesztusokkal, testtartással) mutassák be társuk megérkezését. Aki magára ismer a visszajátzásban és szeretné, jelezheti a felfedezését, illetve „instruálhatja” a sétálót a hitelesség továbbnövelésének érdekében.

Így a feladatok során már két önkifejezési formát is kipróbálhatnak a tanulók, valamint a playbackkel mint visszajátzási móddal szintén kísérletezhetnek.

### c) A *Pixelre* való ráhangolódás

A tanulók úgy sétálnak összevissza a teremben, hogy minél inkább kitöltsék a rendelkezésükre álló teret. Először csak magukra figyelnek: arra, hogyan vannak jelen a térben; majd arra, hogyan kapcsolódnak a teret kitöltő és behatároló tárgyakhoz, emberekhez. (Figyelembe véve a rendelkezésre álló időkereteket, lehet még játszani a tempóváltásokkal, a jelenlévők között megszülető különféle találkozásokkal.)

Ezt követően a tanár számokat mond, a diákoknak pedig ezeknek megfelelően kell minél gyorsabban összeállniuk, összekapaszkodniuk. Az utolsó számnak olyannak kell lennie, hogy a résztvevőket három, lehetőleg egyenlő nagyságú csoport megalkotására készítse. Az egyik társulásnak egy **gráfot** (matematikai modellt)<sup>10</sup>, a másíknak egy **labirintust**, a harmadiknak pedig egy **emberi testet** kell létrehoznia saját magából.

A **szoborcsoportok** megtekintését megbeszélés követi, mely során a diákok arra a kérdésre keresik a választ, hogyan függnek össze ezek a formák az olvasmányélményeikkel. A cél annak felismertetése a diákokkal, hogy ezek a *Pixel* szerkezetét leképező alakzatok.

Következő lépésként minden csoport az általa megjelenített formációt egy **tárgyinstalláció** elkészítésével is szemlélteti. A teret körülbelül három egyenlő részre osztva dolgoznak. A gráfot színes kendőkből, a labirintust<sup>11</sup> hurkapálcikákból/botokból és karórákból, az emberi testet pedig (elhasznált) teafilterekből készítik el. A megvalósítás közben továbbgondolkoznak a három forma szimbolikus és könyvbéli jelentésein. Az alkotások megszületése után az installációkat **többféle perspektívából** szemlélik meg az alkotók és a befogadók, összevetve az eltérő nézőpontokból származó tapasztalatokat. A remekművekről egy-egy fénykép is születik, szintén több irányból – szemből, egyik-másik oldalról, hátulról, FÖLÜLRŐL – rögzítve

<sup>10</sup> Az sem baj, ha nem tudják pontosan, hogy néz ki, így az asszociációik alapján állnak össze gráffá. Később megmutatható nekik egy képen, hogy néz ki valójában.

<sup>11</sup> A labirintusnál érdemes rávezetni a diákokat az idő elbizonytalanító szerepére a kötetben, amely erősen próbára teszi az elbeszélések labirintushoz hasonlóan összekapcsolódó zárt tereiben való tájékozódást. Hiába vannak pontos dátumok, kiszámolható évszámok, kikövetkeztethető életkorok a novellákban, az adatok többnyire nem illeszthetők össze egymással, így a párhuzamos és egymást keresztező életsorsok általában nem rendezhetők el megnyugtatóan. Az első és az utolsó történet kellő információt tartalmaz ahhoz, hogy kiszámolható legyen: 1944-hez kapcsolódik az első esemény, az utolsó pedig a kötet megjelenési évéhez, azaz 2011-hez, a valós jelenhez. Ám a huszonnyolcadik fejezet, mint kakukktojás, egyedülként játszódik valamikor a jövőben, vagyis Jean-Philippe műalkotása a többi történet idejéből és valóságából kiemelve fikcióként létezik a fikcióban. (Hudák 2012)



a formákat, melyek a következő alkalommal egy kiállítás részeként, kinyomtatva felkerülnek a táblára vagy a falra.

A feladatok során továbbfoglalkozhatnak a test kifejezőerejével, valamint egy újabb lehetőséggel, a tárgyinstallációval is megismerkedhetnek, miközben értelmezik a *Pixel* bonyolult szerkezetét és közelebb kerülnek az elbeszélőre jellemző többnézőpontúság jelentőségéhez.

## B) Jelentésteremtés

### a) Címmeditáció – feltevések<sup>12</sup>

A diákok először a *Milyen kép jut eszedbe a Pixel szó hallatán? / Képzeld el egy képet, aminek az a címe, hogy Pixel!* gondolatébresztő kapcsán osztják meg benyomásaikat, képszerűen megfogalmazva azokat.

Utána a kötet paratextusairól ötletelnek és vannak le következtetéseket a mű egészére vonatkozóan:<sup>13</sup>

- a szövegeket tartalmazó kötet címe *Pixel*, a kötet alcíme pedig – *szövegtest* –;
- a novellák címére pedig példa a *Második fejezet, avagy a nyak története* vagy a *Harmadik fejezet, avagy a szem története*.

Mindezek alapján a következő kérdéseket érdemes kisebb csoportokban megvitatni és a válaszokat rögzíteni:

- Mit gondoltok a cím és az alcím alapján, mi minden várható a szövegektől?
- Milyen műfajú kötetre, írásokra számítottok?
- Milyen további előfeltevések fogalmazhatók meg a fejezetcímek alapján?
- Hogyan fűgghetnek össze a történetek?
- Mi lehet a testrészek szerepe?

A csoportmunkát követő megbeszélésen fontos, hogy elhangozzon a novella műfajmegjelölés, illetve az, hogy mi kapcsolja össze a szövegeket. Ismétlésképpen érdemes összegyűjteni a novella műfaji jellemzőit.

### b) Lenyomat készítés az olvasmányélmények és benyomások alapján

A tanulók létszámától függően annyi csoportot alkotnak, hogy 3-5 novella jusson egy társaságra.<sup>14</sup> Először néhány sorvezető kérdés mentén felelevenítik az olvasmányélményeiket, megosztják egymással meglátásaikat, amiket füzetben vagy munkalapon rögzítenek.

#### Példák a kérdésekre:

- Kinek a nézőpontjából ismerjük meg a történeteket, gondolatokat? Hogy van jelen az elbeszélő?
- Ki vagy kik állnak a történet középpontjában?

---

<sup>12</sup> Erre azelőtt is sor kerülhet, hogy a diákok elolvassák a *Pixel*t, tehát egy 0. lépésként is elképzelhető feladat.

<sup>13</sup> A *Pixel*nek az *Iskolakultúra*ban megjelent egy tanórai feldolgozási terve. (Hudáky 2012: 111)

<sup>14</sup> A novellák kiosztása történhet sorshúzással is.

- Mit tudunk meg az élettörténetükről?
- Hogy érezhetik magukat a szereplők? Mi mindemből következtethetünk a lelkiállapotukra?
- Történik valamilyen változás/előrelépés az életükben az elbeszélés alatt? Ha igen, mi ez a változás?
- Mi a fejezetcímbe kijelölt testrész szerepe a szövegben?
- Vannak a novellában a kötet szerkezetére tett utalások? Ha igen, jegyezzétek fel őket! Hogyan segíthetik a mű egészének megértését?

Ezt követően megegyeznek abban, hogy a hangulatuk alapján milyen **színt** párosítanak az egyes szövegekhez. Majd átgondolják, hogy milyen **metaforikus olvasata** lehet az egyes testrészeknek – például a fül a hangzavar, veszekedés érzékelője, vagy a nyelv a félreértés okozója – és azt, van-e más központi **motívuma** a történeteknek. Az így összegyűjtött információkból készítenek egy-egy **lenyomatot** minden történetről (vagyis csapatonként 3-5 darabot), melyen szerepel a fejezet címe, a testrész metaforikus jelentésének és más fontos motívumának valamilyen formájú – akár szimbolikus – ábrázolása, a korábban kiválasztott szín domináns használatával. Nem cél, hogy ezek képzőművészeti műalkotások legyenek, sokkal inkább a **spontán, asszociatív és kreatív** kifejezésen van a hangsúly, amit „pacsmagoló” *festéssel* valósíthatnak meg.

Az elkészült alkotások a fejezetek sorrendjében kikerülnek a terem egyik falfelületére, vagy ha ez nem megoldható, a terem egyik felében a földre vagy a bent maradó padok tetejére. Megtekintésük izgalmas áttekintést nyújt a kötetről. A megbeszélés során a diákok megosztják egymással a novellákról összegyűjtött meglátásaikat és a lenyomatokba sűrített interpretációikat. A korábbi fényképek mellett pedig tovább-bővül a tanulók munkáit reprezentáló **kiállítás**.

### c) Történetsfal-készítés<sup>15</sup>

Minden tanuló kiválaszt egy történetet a *Pixel*ből, amelyről eszébe jutott egy **saját élménye**. Abban az esetben, ha túl nehéznek bizonyul a teljesen szabad asszociáció, minden novellához kapcsolódik egy gondolatindító – melyek alább olvashatók a fejezetek sorrendjében –, amely támpontot nyújthat a történetekhez való személyes vonatkozások megtalálásához.

A diákok párokat alkotnak, és amíg a páros egyik tagja 1-2 percben elmeséli a történetét, a másik egy **haikut** vagy egy **ötsoros verset**<sup>16</sup> vagy egy **Örkény-féle Leltárt**<sup>17</sup> készít a hallottak alapján egy külön lapra. Miután felolvassa a történetmesélőnek, **közösen** címet adnak az alkotásnak, majd megcserélik a szerepeket.

Ezután a tanulók maguk is rögzítik egy néhány mondatos **naplóbejegyzés** formájában a saját emléküket, amely a hozzá tartozó verssel együtt felkerül a táblára/padra/padlóra – vagyis a korábban a *Pixel*-szövegek alapján készült lenyomatok mellé – ahhoz a novellához, amely az ihletőforrás volt.

<sup>15</sup> Kiss György Ádám mesefal nevű módszere alapján. – (Kiss 2013: 10)

<sup>16</sup> Az ötsoros versek általános felépítése: 1. sorban 1-2 szóban a vers tárgyának megnevezése főnévvel, főnévi kifejezéssel; a 2. sorban 2-3 szóban a tárgy leírása jelzőkkel, jelzős szerkezettel; a 3. sorban 4-5 szóban a történet rögzítése múlt idejű ígét tartalmazó mondattal; a 4. sorban 2-3 szóban a mesélő jelenlegi érzései a felelevenített történet kapcsán érzelmet, viszonyt kifejező jelen idejű állítással; az 5. sorban pedig 1-2 szavas összegzés. – Hudáky 2012: 111)

<sup>17</sup> *Lásd = ÖRKÉNY ISTVÁN: VÁLOGATOTT EGYPERCES NOVELLÁK (nijf.hu)*



Az egyre bővülő kiállítást ismét körbejárják a résztvevők: elolvassák egymás munkáit és ahol szeretnék, egy másik színű tollal továbbfűzhetik, hozzá írhatnak vagy rajzolhatnak, festhetnek társaik naplójegyzésbe foglalt élményeihez. Így a diákok történetei nemcsak a kiinduló irodalmi műhöz fognak kapcsolódni, hanem egymással is párbeszédbe lépnek, szemléltetve Tóth Krisztina *Pixel*jének szerkezetét. A történetfal módszere és maga a *Pixel* is olyan, mint egy többretegű playback-előadás, ahol egymásba illeszkednek, egymáshoz fűződnek, egymással beszélgetnek a történetek. (Kiss 2013)

Az ezt követő közös beszélgetés jó lehetőség arra, hogy tudatosítva legyenek és írásban is rögzítésre kerüljenek mindazok a tényezők – visszatérő szereplők, tárgyak, motívumok, helyszínek –, amelyek összekötik a novellákat. Továbbá ezen a ponton ki lehet térni a fikció és a valóság problémakörére, hiszen az írásbeli tevékenységek során a tanulók megtapasztalják a műalkotásokban lévő kettősséget, miszerint a forrásuk ugyanúgy lehet valós és a képzelet szüleménye, de akár egyszerre mindkettő. (P. Müller 2012) Élményeik a személyes emlékezetben már eleve konstruálódott valóságelemek, melyek a kreatív írásos alkotómunka során fiktív kerettörténetbe illeszkednek és ezáltal átalakulnak.

Gondolatindítók a *Pixel* fejezeteinek sorrendjét követve: 1. elengedett kéz, 2. felismerés, 3. Ki lehet ő?, 4. felszabadult mozgás, 5. emlékezet, 6. érintés lenyomata, 7. leégés, 8. elmenni egymás mellett, 9. jegygyűrű, 10. elmenni és/vagy megérkezni, 11. beszédhiba, 12. haladék, 13. párkereső oldalak, 14. elveszett kutya, 15. smile mint láthatatlan kötelék, 16. a vizionálás hiányzó öröme, 17. az idegenség félreértése, 18. terhesség, 19. elválás, 20. tejfogak mint ereklyék, 21. felismert arcvonások, 22. lábnyomok, 23. taszító vonzalom, 24. a nosztalgia kesernyés utóíze, 25. kísérlet vagy kaland?, 26. tiltott gyümölcs után járó büntetés, 27. ellen-őr, 28. részekből egész vagy egészben a részek, 29. jelen nemlét, 30. egybeesés.

#### d) A történeteket összekötő motivikus háló

A történetek közötti kapcsolatok feltárására már több feladattal kísérletet tettek a diákok. A következőkben egy olyan **tárgyinstallációt** készítenek, amelyben egy-egy rendelkezésükre álló eszköz jeleníti meg az egyes novellák központiként megjelölt motívumát. Egyrészt közösen meg kell egyezniük abban, hogy melyik szövegnek mi a jelképe – a választáshoz használhatják a lenyomatokat is –, másrészt meg kell találniuk az ennek kifejezésére szolgáló legmegfelelőbb tárgyat a teremben. Mindezek után úgy kell őket elhelyezniük a térben, hogy felvázolják a **textusok közötti gráfszerű hálózatot**. A feladat logikája ahhoz hasonlóan működik, mint amikor egy playback-színházi előadás ívét próbálják utólag feltárni a játszók.

#### e) Belső hangok<sup>18</sup>

A belső hangok drámapedagógiai módszerét arra használhatják a diákok, hogy átgondolják az általuk kiválasztott történetekben, mi az, ami foglalkoztatja a szereplőket, ott van a nyelvük hegyén, de mégsem mondják ki. Voltaképpen arra a Sztanyiszlavszkij-féle kérdésre keresik a választ, ami korábban már részben előkerült a csapatonként kiosztott novellák átbeszélésekor, vagyis, hogy mit éreznek és miként viselkednének, mit mondanának valójában a karakterek az adott szituációkban. (Bakó 2019) Meglátásaikat maguk rögzítik és, ha szeretnék, megoszthatják a többiekkel.

<sup>18</sup> Akár otthon is elvégezhető feladat.

### f) A történetek atmoszférájának kifejezése

Mivel mind a harminc novella részletes megbeszélésére még a legkövetlenebb fakultáció keretében sincs lehetőség, én szavazással dönteném el, hogy mely szövegek érdeklik leginkább a diákokat. Mindenki 2-3 fejezetet választhat ki (a tanulók létszámától függően), és a következőkben a legtöbb voksot kapott, maximum 4 történetre irányul nagyobb figyelem. Első körben egyesével elhangzanak a kijelölt elbeszélések, melyek hangos ismertetésére a felelevenítésen túl azért van szükség, hogy hallás alapján is érzékelhető legyen a sajátos légkörük, atmoszférájuk. (Bakó 2019) Ezek tudatosítása elmélyíti az olvasmányélményt és elősegíti az értelmező befogadást. Éppen ezért a novellák felolvasását a hangulatuk spontán, együttes visszaadása követi, vagyis a diákok egy része hangadásokkal, a rendelkezésükre álló **hangszerekkel** megteremt a történetek atmoszféráját, míg a többiek a megfelelő színes **kendők** kiválasztásával és térbeli elhelyezésével és/vagy benyomásaik „pacsomagoló” **lefestésével** támasztják alá a hanghatásokat. Fontos, hogy az olvasottak ilyen jellegű visszajátzása egyszerre történjen.

Így a tanulók már nagyon közel kerülnek a hosszabb történet-visszajátzásig, amit a következő tevékenységben próbálhatnak ki.

### g) A *Pixel* kiválasztott történeteinek visszajátzása

A tanulók a korábban kiválasztott 2-3-4 novella alapján csoportokat alkotnak, és külön-külön átgondolják, hogyan lehetne dramaturgiaiailag úgy sűríteni a tartalmukat, hogy visszajátzhatók legyenek. Több fontos szereplő esetén ezt célszerű annak kiválasztásával kezdeni, hogy kinek a nézőpontjából szeretnék színre vinni a történetet. (Ha az idő engedi, izgalmas kísérlet lehet, ha minden csoport mindegyik szöveget feldolgozza, de eltérő perspektívából. Így jól összevethetővé válnak a történetek, felmutatva a többnézőpontúság jelentőségét.) Mivel a playback improvizációs műfaj, nem kell egy pontosan kidolgozott jelenetet alkotniuk a szövegek alapján, csupán az alapokat beszéljük meg, illetve kiválaszthatják a mesélőt –, aki ismerteti az eredetihez képest még tovább tömörített, befogadói élménnyé formált történetet – és a főszereplőt, vagyis azt, akinek a szemszögéből látjuk az eseményeket. A közös előkészítő gondolkodás során használhatják a korábban készített jegyzeteiket és a belső hangokat is.

A felkészülési idő után a tanár játékmesterként interjút készít a mesélővel, majd sor kerül a várva várt történet-visszajátzásra. A játékhoz használhatnak kendőt, illetve a szomszédos csoportból kapnak „vendégzenészeket”, akik improvizatív, spontán módon kísérik a látottakat.

Így az osztály minden tagja folyamatosan változtathatja a szerepkörét: hol mesélő, hol játszó, hol zenész, hol néző, vagyis egyszemélyben megfigyelője és kreatív alkotója lehet a történeteknek. Játszóként továbbra sem a művészi megfogalmazás és megvalósítás az elsődleges cél, hanem a novellák mondanivalójának és üzenetének pontos megértése, átérzése és az ahhoz való személyes kapcsolódás kialakítása, a saját benyomások, asszociációk alapján. A sűrített visszajátzások alkalmával fontos, hogy ráérezzenek a test, a gesztusok, a hangok és az egymáshoz való fizikai kapcsolódás kifejezőerejére. A tanártól most sem kapnak konkrét instrukciót a megjelenítésre, hogy ne bénítsa le a novellákhoz kötődő saját élményekből adódó improvizatív készséget.

Zenészekként szintén nem a hangzás minőségén van a hangsúly, hanem a személyes megélé-

seken, jelenléteken és a kapcsolódásuk mértékén, ahogyan fokozzák a történetek érzelmi hatását, a színészekhez hasonlóan ők is az elhangzottakhoz hasonló, saját élményeiket megélve.

A kiválasztott szövegek playback-es visszajátszása nagyban elősegítheti az elbeszélésekben rejlő feszültségek, a sikertelen emberi kapcsolatok és a megfeneklett emberi sorsok okozta frusztrációk feloldását. A tanulók pedig megélhetik a kifejezhetetlen vagy nehezen kifejezhető érthetővé tételét.

### C) Reflektálás

#### a) „Írás önmagam számára”<sup>19</sup>

A feladat a Harmadik fejezet, avagy *a szem történetéhez* hasonlóan épül fel, és szorosan kapcsolódik a valóság-fikció problémaköréhez.

A tanulók néhány **portré** közül választhatnak egyet, ami a leginkább felkelti az érdeklődésüket. Miután figyelmesen megszemlálték, szabadon **leírhatnak** róla mindent, amit csak gondolnak. Mintha egy „nyomozást” folytatnának, azt kutatják, hogy vajon ki lehet a képen (Ki ő?, Hol él? Mivel foglalkozik? Milyen a személyisége? stb.). A látható jelekből következtetnek, miközben a saját érzéseiket, véleményüket fogalmazzák meg a látottakkal kapcsolatban.

Miután elkészülnek az írások, párokban felolvassák egymásnak, majd közösen címet adnak nekik. A munkákból érdemes egy-egy **plakátot** csinálni, melynek közepén a kép látható, körülötte pedig csillagalakban a róla alkotott szövegek, történetek. A feladat azzal zárul, hogy a tanár elárulja a képek eredeti címét.

Néhány képjavaslat:

Giorgione: *Idős hölgy portréja* (1505), Giorgione: *Laura* (1506), Rembrandt: *Önarckép* (1640), Frida Kahlo: *Önarckép – Repül az idő* (1929), Modigliani: *Kék szemű nő* (1917).

A feladat és Tóth Krisztina *Pixel* című műve alapján egyaránt felmerül a Hudáky Rita által feltett kérdés, miszerint „*Megismerjük vagy megteremtjük a valóságot, amikor gondolkozunk róla?*” (Hudáky, 2012: 116) Annak megfelelően, hogy a diákok mit gondolnak erről, két vagy három csoportot alkotnak. Összegyűjtik a meglátásaikat, majd az órák során alkalmazott kifejezési formák közül választanak egyet, ami a leginkább alkalmas a kérdéssel kapcsolatos véleményük megmutatására. Készíthetnek tárgyinstallációt, használhatnak hangokat/hangszereket/zajkeltő eszközöket, festhetnek (pacsmagolhatnak), írhatnak ötsorost/leltárt/haikut/naplóbejegyzést/történetet, összerakhatnak egy mozgássort, de előadhatnak egy improvizatív jelenetet is.

Az **összművészeti bemutatókat** visszajelzések, megbeszélések követik, illetve érdekes lehet újra feltenni a kérdést, tesztelve, megváltozott-e valakinek az álláspontja.

---

<sup>19</sup> A feladat ötletadója: (Hudáky 2012: 116).

## b) Idézetkártyák

A tanulók párban vagy hármásával egy-egy *Pixel*lel kapcsolatos idézetet húznak. Összesen három részlet van, így lesznek olyanok, akik ugyanarról gondolkodnak. A feladatuk ugyanis az, hogy beszélgessenek a kapott szövegről, és általa reflektáljanak a *Pixel*-élményükre. Ezután még egyszer körbesétálják a szinte már teljesen kiállítássá változó termet –, ahol minden eddigi munkának megtalálható a nyoma –, és elhelyezik az idézetkártyájukat valahol a térben: ott, ahová a legjobban illeszkedik, ahol a helyére kerül a kötet feldolgozási folyamatát szemléltető tárlatban.

Mint minden tevékenységet, ezt is közös megbeszélés követi. A tanár arra kéri a diákokat, hogy a csoportok által elhelyezett idézet mellett maradván ismertessék a többiekkel, miért oda tették.

Az idézetkártyák tartalma:

1. „Ugyanakkor leggyakrabban valami negatív dolog történik a testrészekkel. A kezét elengedik, a nyakat kiszívják, a szemről feltételezik, hogy nem lát, a lábat begipszelik, a fejben agydagának keletkezik, a váll leég, a fület kilyukasztják, és a seb begyullad, a fél mellett leoperálják, a hasat megsebesítik, a fogak kihullnak, az áll hiányzik. A testrészeken keresztül pedig természetesen élettörténetek idéződnek fel, többnyire nem túl vidámak, de mégsem humortalanok.”

(Károlyi Csaba: *Harminc kicsi testrész*<sup>20</sup>)

2. „Akárhonnét és akárhogyan közelítjük meg a történetet, a megértést kívánó probléma hol közlőlől, hol távolról történő megfigyelése mindig valami hiányáról ad hírt, a túl közeli megközelítés során az egész, a távoli megközelítés alkalmával a részletek gazdagsága vesz el.”

(Ayhan Gökhan: *Féltetőre* – Tóth Krisztina: *Pixel*<sup>21</sup>)

3. „...nem érthetjük meg a valóságot, mert mindig fikciót alkotunk róla – pedig csak általa érthetjük meg a valóságot, hogy fikciót alkotunk róla.”

(Hudáky Rita: *Test-kép-töredékek* – Tóth Krisztina: *Pixel*<sup>22</sup>)

„Rá akart világítani, hogy valójában senki nem azt látja, ami a szeme előtt van, és csak lépésről lépésre képes az ismeretlen helyzetet újraértékelni, összerakni a részletekből az igazi képet.”

(Tóth Krisztina: *Pixel*<sup>23</sup>)

## c) Amit a *Pixel*ről megtanultam... (= ismeretek összegzése)

A tanulók végiggondolják, hogy mi mindenről beszélgettünk a novellafüzér kapcsán, és vázlatpontokban vagy táblázatos formában rögzítik a novellák és a kötet elemzésekor használható kulcsfogalmakat. Dolgozhatnak önállóan, de párban is.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> (Károlyi 2011)

<sup>21</sup> (Gökhan 2013)

<sup>22</sup> (Hudáky 2012: 109)

<sup>23</sup> Huszonötödik fejezet, avagy a *tarkó története* (131-132.).

<sup>24</sup> Otthon is elvégezhető feladat, de fontos, hogy a diákok tanári megerősítést kapjanak arról, minden lényeges információt feljegyeztek.

#### d) Énüzenet (= élmények összegzése)

A résztvevők kapnak pár percet, hogy csöndben, csak magukra koncentrálnak végiggondolják, mi történt velük, illetve mi történt bennük az órák alatt. A cél az, hogy megfogalmazzanak maguknak egy énüzenetet, amit megőriznek mindabból, ami az önkifejező és kreatív (műhely) munkának nevezett tanítási-tanulási folyamatban, „itt és most” megszületett. Gondolatukat egy **metaforában (metaforikus képben)** osztják meg a többiekkel, akik visszajátsszák egy mozdulattal/gesztussorral, egy dallammal/hangadással és kendőhasználatával, mindegyik kifejezési formát egyszerre használva.

#### e) Hol a helyem a térben/a történetben/az életemben

Végezetül, mindenki elhelyezkedik a **kiállítással alakított térben** ott, ahol az adott pillanatban, mindazok után, amik történtek vele, a legszívesebben lenne. Fontos, hogy a felvett testhelyzetük is jelentést hordozó szereppel bír. Kifejezi, hogy a diákok miként vannak jelen a teremben (tárlatban) és, ha sikerült a szöveghez való személyes kapcsolódás kialakítása, akkor azt, hogyan viszonyulnak a történetekhez és rajtuk keresztül saját magukhoz. Így ér véget a munkafolyamat.

## 6. Összegzés

Írásomban a playback-színház eszköztárának alkalmazási lehetőségeit vizsgáltam az irodalomtanításban.

A bevezetésben megfogalmazott összetett állítást, miszerint ez az élménymegosztó- és feldolgozó módszer (Bakó 2019) „személyesebbé és mélyebbé teheti a tanítási-tanulási folyamatot minden résztvevő számára; hiánypótló közösségteremtő, közösségmegtartó és -összetartó erő lehet tágabb és szűkebb körben egyaránt; egy szabad önkifejező fórummá válhat; a készségek és képességek széleskörű és hathatós fejlesztésével hozzájárulhat a kompetencia alapú oktatás szemléletmódjának megvalósításához; eszközkészlete pedig – jellegeből adódóan – eredményesen beépíthető irodalmi művek feldolgozásába”, egy konkrét irodalmi szövegen, Tóth Krisztina *Pixel* című novellafüzérének playback-színházi eszközöket integráló feldolgozási tervével támasztottam alá. A koncepció kidolgozása még inkább meggyőzött arról, hogy a drámapedagógiához hasonlóan mennyivel színesebbé és hatékonyabbá teheti ez az alternatív színházi forma a tanítási-tanulási folyamatokat, sőt, az oktatás és (iskolai) együttműködés számos más területét is, melyekkel a jelen tanulmány nem foglalkozott.

Látásmódjának és eszköztárának tanításban való tudatos, intenzívebb alkalmazása segíthet a diákoknak felfedezni a tanulásban rejlő gyermeki játékosságot, kibontakoztatni belső kreativitásukat, megélni spontaneitásukat. Nagy mértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskolában felszabadultan létezzenek, általa egy bizalmi közegre leljenek, és tanulóeik örömtelibbé, sikeresebbé váljanak. Olyan módszereket ad a pedagógusok kezébe, melyekkel komplex módon támogathatják a tanulók személyiségfejlődését és a tehetség gondozást; a diákokkal együttműködve, hatékonyan kezelhetik a konfliktusokat, krízishelyzeteket; összetartóbb közösséget alakíthatnak ki.

Tanulmányomat Bakó Tihamér biztató gondolatával zárom: „*A playback akarva, de akaratlanul is szerepet játszik egy toleránsabb, elfogadóbb, ítéletmentesebb, szeretettelibb világ építésében.*” (Bakó 2019: 31)

## Irodalom

- Oberth József és Simon P. Györgyi (szerk.) 2013. *A playback-színház Magyarországon*. MEJOK. Budapest.
- Gökhan, Ayhan 2013. *Félbetörve – Tóth Krisztina: Pixel*, nol.hu, 11.05.  
Online forrás = *Kritika: Félbetörve - NOL.hu* (Utolsó megtekintés: 2023.04.10.)
- Bakó Tihamér 2019. *Playback-Színház*. Psycho Art, Budapest.
- Gere Zsolt 2011. Az eltűnt idő nyomai. *Revizor*, 07.05.  
Online forrás = *Revizor - a kritikai portál. (revizoronline.com)* (Utolsó megtekintés: 2023. 04. 19.)
- Hudáky Rita 2012. Test-kép-töredékek. Tóth Krisztina: Pixel. *Iskolakultúra*, 10, (103-116).  
Online forrás = *2012\_10\_tart.indd (oszk.hu)* (Utolsó megtekintés: 2023.04.10.)
- Jeges-Varga Ferenc 2011. *Kikockázva*. olvassbele.com. november 23.  
Online forrás = *Kikockázva | Tóth Krisztina: Pixel | Olvass bele* (Utolsó megtekintés: 2023.04.18.)
- Jenei Gyula 2009. *Hány filter az élet?* Bárka online, szeptember 1.  
Online forrás = *Tóth Krisztina: Pixel - Bárkaonline (barkaonline.hu)* (Utolsó megtekintés: 2023.04.19.)
- Fox, Jonathan 1994. *Acts of Service, Spontaneity, Commitment, Tradition in the Nonscripted Theatre*, New York, Tusitala Publishing.
- Neelands, Jonathan 2013. A drámát érintő alapvető gondolatok. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest. 8-10.
- Károlyi Csaba 2011. Harminc kicsi testrész, *Élet és Irodalom*, LV. évf. 28. szám, július 15.  
Online forrás = *Harminc kicsi testrész | ÉLET ÉS IRODALOM* (Utolsó megtekintés: 2023.04.10.)
- Kelemen Emese. „*Mint nyomozó, rakosgatom a részleteket a fejemben*” (Tóth Krisztina: Pixel), *Híd*, 6-7., (173-177), 173.  
Online forrás = *HÍD | irodalom - művészet - társadalomtudomány (hid.rs)* (Utolsó megtekintés: 2023.04.10.)
- Kiss György Ádám 2013. Szellemi áramlatok – avagy hogyan született meg az első hazai playback-színház? In: Oberth József és Simon P. Györgyi (szerk.) *A playback-színház Magyarországon*. MEJOK. Budapest. 8-17.
- Magyar Pszichodráma Egyesület, *Mi a pszichodráma?*  
Online forrás = *Mi a pszichodráma | pszichodrama.hu* (Utolsó megtekintés: 2023.04.11.)
- Papp-Zakor Ilka 2012. Variációk emberi sorsa. *Kultúra&Kritika*, május 25.  
Online forrás = *Pixel – kétszer | KuK - Kultúra és Kritika (ppke.hu)* (Utolsó megtekintés: 2023. 04.19.)
- Dr. Parády József, Oberth József 2013. A play-back színház technikái. In: Oberth József és Simon P. Györgyi (szerk.) *A playback-színház Magyarországon*. MEJOK. Budapest. 24-44.

- Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas és Visi Judit 2009. „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége”. *Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Honlapja, június 17. Online forrás = „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége” | Oktatókutató és Fejlesztő Intézet ([gov.hu](http://gov.hu)) (Utolsó megtekintés: 2023.04.16.)
- Pethóné Nagy Csilla 2007. *Módszertani kézikönyv*. Korona, Budapest.
- P. Müller Péter 2012. Tény és fikció, dokumentum és fantázia – Van-e különbség, és számít-e egyáltalán? *Színház*, 11. (Melléklet: Újrahasznosított valóság a színpadon). 5–7. Online forrás = [http://szinhaz.net/wpcontent/uploads/2016/09/Melleklet\\_Szinhaz\\_2012\\_Dokuszinhaz.pdf](http://szinhaz.net/wpcontent/uploads/2016/09/Melleklet_Szinhaz_2012_Dokuszinhaz.pdf) (Utolsó megtekintés: 2023.03.15.)
- Szép Szilvia 2012. Összeilleszthetetlen puzzle. *Kultúra&Kritika*, május 25. Online forrás = *Pixel – kétszer* | *KuK - Kultúra és Kritika* ([ppke.hu](http://ppke.hu)) (Utolsó megtekintés: 2023.04.19.)
- Tóth Krisztina 2020. *Pixel*, Magvető, Budapest.
- Trencsényi Katalin 2001. Kézikönyv a „devised” színházról. *Drámapedagógiai Magazin*, 1, 52-53. Online forrás = *Drámapedagógiai Magazin - 1. sz. (2001.)* ([oszk.hu](http://oszk.hu)) (Utolsó megtekintés: 2023.04.02.)
- Zánkay András 2013. Warm-up, avagy a jó (playback-) élmény receptje. In: Oberth József és Simon P. Györgyi (szerk.) *A playback-színház Magyarországon*. MEJOK. Budapest. 45-56.



# Füsi Anna: Színházpedagógia az osztályteremben

---

*„Feladatunk nem az, hogy válaszokat adjunk, hanem az,  
hogy lehetővé tegyük a kérdéseket.”*

Robert Wilson, 1987

## 1. Bevezetés

Napjainkban egyre több színház él azzal a lehetőséggel, hogy dráma- vagy színházpedagógust alkalmaz annak érdekében, hogy a gyerekek és az ifjúság számára kiegészítsék a színház nyújtotta élményt. A budapesti színházak mellett számos vidéki színháznál és egyéb alternatív társulatoknál is működnek színházpedagógia műhelyek.

De fontos, hogy azok az osztályok is részesülhessenek két- vagy háromlépcsős színházpedagógiai programban, akiknek nincs lehetőségük arra, hogy eljussanak valamelyik ezt a módszert alkalmazó kőszínházhoz. Ezért megfelelő szakképzettséggel osztálytermi körülmények között is tarthatók felkészítő, illetve feldolgozó foglalkozások, hogy ezáltal is bővíthessen azoknak az előadásoknak a köre, amelyekhez két- vagy háromlépcsős program kapcsolódik. Így azokon az előadásokon kívül, amelyeket egy adott színház nyújt a hozzá kapcsolódó foglalkozásokkal, szinte bármilyen előadáshoz készíthető program.

Témám a színházpedagógia osztálytermi körülmények között történő alkalmazásának bemutatása. Hiszek abban, hogy a színházpedagógia foglalkozások segítségével olyan pluszt kapnak a résztvevők, amellyel az előadás élménye komplexebbé tehető. Ezzel a módszerrel az adott előadásban felmerülő problémák több nézőpontból vizsgálhatók, és segítségével a diákok olyan tudáshoz juthatnak, amely hasznos lehet a mindennapi életükben is. Az iskolákban szervezett színházpedagógiai programok számtalan lehetőséget rejtenek magukban. Céljuk egyrészt itt is lehet a színházat szerető és értő néző nevelése is, de ennél fontosabb, hogy a különböző játékok segítségével az előadás mélyebb, több rétegű megértése jöhet létre. A színházi előadásokban olyan problémák jelennek meg, amelyek nem idegenek a valóságtól, a diákok mindennapi életének is részei, ezért hasznos lehet, ha ezekről a problémákról az előadás és a foglalkozások segítségével tovább gondolkozunk. Természetesen egy előadás önmagában is érvényes és elegendő lehet, de sokban hozzájárulhat a színházi előadás megértéséhez egy színházpedagógiai program.

A színházpedagógiai foglalkozásoknak, ezen belül jelen témának, a háromlépcsős foglalkozásnak helye van az osztályteremben. Segítségével valamennyi színházi előadáshoz közelebb kerülhetnek a diákok, a más szemmel nézhetik az előadásokat, amelynek számos hasznos hozadéka lehet számukra. Ha nem megoldható, hogy egy osztály ellátogasson egy színházba, ahol részese lehet a színház által ajánlott színházpedagógiai programnak, akkor egy megfelelő szakképzettséggel rendelkező tanár segítségével osztálytermi körülmények közt is megvalósítható a felkészítő és a feldolgozó foglalkozás, amely teljesebbé teheti a színházi élményt.

## 2. Színházi nevelés és színházpedagógia

A magyar dráma- és színházpedagógiai életben gondot okoz az egyes tevékenységek megnevezése és kategorizálása, ennek rendszerezésére tett kísérletet Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám, akik megírták a *Színházi nevelési programok kézikönyvét*. Egy átfogó, reprezentatív kutatás előzte meg a könyv létrejöttét, igyekeztek feltérképezni minden olyan tevékenységet az országban, amely dráma- és / vagy színházpedagógiával foglalkozik. Ezek alapján a szerzők megpróbálták létrehozni egy fogalomrendszert, hogy lehetőség szerint mindenki ugyanazt értse egy adott fogalom alatt. Ezzel nem titkolt céljuk volt az is, hogy a szakmát termékeny vitára ösztönözzék és párbeszédet indítsanak el a különböző terület képviselői között. Emellett könyvük segítséget nyújthat azoknak a pedagógusoknak az eligazodásban, akik programot keresnek a diákjaik számára. Itt a szerzők arra tesznek javaslatot, hogy a színházi nevelés és a színházpedagógia fogalmakat szinonimaként használja a szakma. A színházi nevelés az angol Theatre in Education kifejezésből, a színházpedagógia pedig a német Theaterpädagogikból ered. A két fogalom más-más módszert takar, de felfedezhetők bennük közös elemek is. A színházi nevelés fogalma az évek során egyre több mindent foglalt magába, a kezdetekben még a Kerekasztal, mint az első színházi nevelési társulat munkásságát jelentette.

A könyvben tehát a két kifejezés szinonimaként jelenik meg. A könyv javaslata szerint *a színházi nevelés/színházpedagógia tág területébe sorolható minden olyan tevékenység, amely együttesen megfelel az alábbi három kritérium mindegyikének:*

1. elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági korosztály vesz benne részt;
2. elsődlegesen pedagógiai szándéka van a tevékenység vezetőinek;
3. akik dramatikus eszközökkel és/vagy színházi tartalommal dolgoznak. (Cziboly, Bethlenfalvy 2013: 324).

A színházi nevelési program definícióját szintén hasonló kritériumok mentén állapították meg: *Javaslatunk szerint a színházi nevelési program tág műfajába sorolható minden olyan tevékenység, amely együttesen megfelel az alábbi öt kritérium mindegyikének:*

1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készült;
2. színházi-, bábszínházi- vagy táncszínházi előadás vagy jelenetsor van benne;
3. pedagógiai célja van az alkotóknak;
4. a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló interakcióban vehetnek részt;
5. repertoárszerűen többször, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott program; minden program egyszeri alkalom, az alkalomhoz kapcsolódva elő- és utókövetés lehetséges (Cziboly, Bethlenfalvy 2013: 326).

A jól elkészített TIE nagyon sokat adhat a gyerekeknek, fiataloknak. A TIE a könyvben *komplex színházi nevelési előadás* elnevezést kapta. 2010-ben Gödöllőn volt a Színházi Nevelési Társulatok Országos találkozója, ahol megkezdődött az egyeztetés az elnevezést illetően, ám a könyv írói úgy döntöttek, hogy az ott meghatározott hat pontot nem tudják a könyvbe beilleszteni, mert tartalmi és nem formai irányból közelítette meg a kategorizálást, a könyv ezzel szemben a formai kategorizálásra tesz kísérletet. A könyvben a forma alapján az alábbi meghatározás szerepel: *Javaslatunk szerint a komplex színházi nevelési előadás*

(TIE) forma alapján a következőképpen határozható meg: olyan színházi nevelési program, amelyben

- színházi előadás-részletek vagy jelenetsorok, felkészítő és feldolgozó beszélgetések és dramaturgikus munkaformák egyaránt megtalálhatók;
- jellemzően többféle munkaformát, ezekben gyakran többféle szerepet és nézőpontot kínálnak a résztvevőknek;
- ezen munkaformák között gyakoriak a váltások;
- a színházi részek és a felkészítő / feldolgozó részek nem válnak el, hanem együttesen adnak ki egy szerves egészet;
- a program kb. 2-4 óra időtartamú, többnyire tanrendbe van illesztve és meghatározott korcsoportba tartozó résztvevőknek készült (Cziboly, Bethlenfalvy 2013: 356).

Összességében az alábbi modellt javasolják a könyv szerzői:

interaktív értelmező osztály-, báb-, táncterem komplex színházi nevelési előadás (TIE)	színház	felkészítő beszélgetéssel/foglalkozással feldolgozó beszélgetéssel/foglalkozással
--	---------	--

A táblázatban található elemek szabadon kombinálhatók egymással, a komplex színházi nevelési előadás azonban külön műfajnak minősül.

### 3. Színházpedagógia Magyarországon

A *Színházi nevelési programok kézikönyve* a 2012/2013-as évad második felében megvalósult programokról ad részletes beszámolót. A könyvben száztizenkilenc szervezet százhetvenegy programját ismerhetjük meg, a legkülönfélébb programokról olvasható leírás. A könyv katalógusát olvasva látható, hogy a legkülönfélébb területekről érkező emberek vezetnek foglalkozást. Gyakori, hogy a színházi előadás rendezője, vagy a dramaturg vállalja magára ezt a feladatot. Sok esetben a feldolgozó foglalkozásnál színészek is csatlakoznak a diákokhoz. Több színház esetében csak feldolgozó foglalkozást kínálnak az előadáshoz, felkészítő foglalkozás nélkül. A programoknál számos esetben fordul elő, hogy beszélgetés követi vagy előzi meg az előadást, de ezenkívül mást nem tartalmaz. Sok helyen élnek a kulisszajárás módszerével, a színpad rejtett zugainak megmutatásával. Van olyan program is, ahol a korhatárt 7-20 éves kor között adják meg. A legtöbb program igyekszik valamilyen módon kapcsolódni a Nemzeti Alaptantervhez.

A könyv nem foglalkozik azzal az eshetőséggel, hogy egy nem színházi alkalmazásban álló dráma- vagy színházpedagógus egy általa kiválasztott előadáshoz kapcsolódóan készít háromlépcsős színházpedagógiai programot, amelyet osztálytermi körülmények között valósít meg, pedig sok esetben hasznos lehet ez a lehetőség.

A legtöbb színház a 14-18 éves korosztály számára kínál színházpedagógiai programokat. Ez nyilvánvalóan összefüggésben áll a színház repertoárjával. A Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Szín-

ház kiemelkedő ebből a szempontból, hiszen náluk az alsó tagozattól kezdve részt vehetnek a különböző programokon a diákok. (Kolibri Színház honlapja) Pedig nagy szükség lenne színházpedagógiai foglalkozásokra akár már óvodás korban is, hiszen ez megalapozná a továbbiakban a színház programok iránti nyitottságot. Óvodás korban is fontos lenne, hogy a gyerekek meg tapasztalják, hogy elmondhatják a véleményüket, mert van, aki meghallgatja őket, és különböző játékok során teret engedhetnek a képzeletüknek. A legkisebb korosztálynak szóló előadásokban olyan problémák merülnek fel, amely az óvodás korosztályt foglalkoztatja, így alkalmasak lehetnének arra, hogy kapcsolódjon hozzájuk a probléma megértését segítő foglalkozás.

## 4. Színházpedagógiai módszerek

A Katona József Színház és az Örkény Színház is az úgynevezett német módszert alkalmazza, többek közt azért is, mert Végh Ildikó, a Katona Ifjúsági Programjának a vezetője és Neudold Júlia, az Örkény IRAM vezetője is egy évet töltött Berlinben, ahol megismerkedtek ezzel az irányzattal. Hazatérve mindketten erre alapozva készítették el saját programjukat. (Neudold 2012, 2014)

### 4.1. A német módszer

A német módszer jellegzetessége, hogy állandó társulattal rendelkező színházak repertoárjához készít színházpedagógiai foglalkozásokat, ezért a színház igényei határozzák meg a programokat. Szinte mindegyik kőszínház rendelkezik színházpedagógiai programmal, rengeteg lehetőséget kínálnak a gyerekeknek, fiataloknak, hogy bekapcsolódjanak a színház életébe. Feladatuknak tekintik, hogy kultúrát, színházat értő és szerető közönség váljon belőlük. Olyan társadalmi problémákkal foglalkoznak, amelyek mindenkit érintenek, ezért az erről való párbeszéd mindenki számára fontos. A színház társadalmi felelősségét is szem előtt tartva céljuk az, hogy olyan közösségi teret hozzanak létre, amely alkalmas a mindenkit érintő társadalmi párbeszédre.

*Tematikus foglalkozásokat* terveznek és színházi látogatáshoz kapcsolt *workshopokat* kínálnak a fiataloknak. A tematikus foglalkozásokon belül található a két- vagy háromlépcsős program. Ezek eltérő időtartamban valósulnak meg. Létezik egész napos, négy órás és másfél órás foglalkozás is. Abban az esetben, ha a színházi előadás olyan témával foglalkozik, amelyhez kapcsolható valamilyen múzeumi program, akkor egy múzeumpedagógus vezetésével ellátogatnak a témához illeszkedő múzeumba, amely kiegészíti az élményt. A foglalkozásoknak fontos momentumuk, hogy megtalálják a saját életük kapcsolódási pontjait az előadásban látottakkal. A workshopok esetében sokkal fontosabb a játékos felbresztése.

Készítenek *osztályterem-színházi* előadásokat is, amelyek kifejezetten az iskolás korosztálynak szólnak, az előadás tere pedig maga a tanterem. Lehetőséget adnak arra is, hogy egy-egy osztály végigkísérje az alkotófolyamatot. Az előadások után legtöbbször workshopot tartanak, amely alkalmas arra, hogy a nézők beszéljenek, vitatkozzanak a látottakról, akár a színészek részvételével.

*Az ifjúsági klubok* lehetőséget teremtenek arra, hogy a fiatalok egy-egy csoportja heti rendszerességgel találkozzon és létrehozson egy projektet. A klubok különböző fesztiválokon bemutat-

ják az előadásait, performanszaikat. Ezzel a résztvevők lehetőséget kapnak arra, hogy az őket foglalkoztató témákból kiindulva gondolkodjanak közösen és egy olyan előadást hozzanak létre, amely róluk, az őket körülvevő problémákról szól.

A *nyitott színpad* lehetőséget ad, hogy professzionális körülmények közt, kamaraszínpadon amatőrök mutassák be előadásukat, amelyet minden esetben egy profi rendező rendez, és közreműködhet benne a színház dramaturgia és a színészek is.

A *szünidei akadémia, táborok* elnevezésű program egy intenzív közösségi együttlét, amely végére előadás is születhet. A hosszabb együtt töltött idő alkalmas arra, hogy egy adott témával mélyebben foglalkozzanak.

A *színházi idegenvezetés* a kulisszajárásnak felel meg, amely során a csoport megismerheti a színház működését, a technikai eszközöktől kezdve a színészek öltözőjén át a díszlettárig. Beteekintést nyerhetnek minden zugba, megismerkedhetnek a különböző szakemberek munkájával, és esetenként próbálótogatással is egybekötik az eseményt.

*Színházak és iskolák együttműködése* esetében hároméves partnerkapcsolatot alakítanak ki az iskolákkal, amely során a színházpedagógus is gyakran ellátogat az iskolába, a diákok pedig a színházon belül megismerkedhetnek különböző munkafolyamatokkal. Látogatnak próbát, néznek előadásokat, figyelemmel kísérhetik a díszlet és a jelmezek létrejöttét, beszélhetnek az alkotókkal. Eközben maguk is létrehozhatnak egy előadást, amelyet bemutatnak. Ez alatt az idő alatt konferenciákat is szerveznek az iskola pedagógusai és a színházpedagógusok részvételével.

A *nézőakadémia* során a nézőknek lehetősége van párbeszédbe elegyedni az alkotókkal. A program során megtekintenek egy előadást, majd különböző területekről érkező szakemberek bevonásával aktív párbeszédet folytatnak. A nézőknek lehetőségük van arra, hogy részt vegyenek a színházpedagógus által vezetett játékokon, vagy az adott előadás dramaturgiájával beszélgessenek. Az események moderátora ügyel arra, hogy mindig a nézőké legyen a főszerep és minden kérdést megvitassanak. (Örkény Színház honlapja, Katona József Színház honlapja)

## 4.2. A háromlépcsős foglalkozás

Kaposi László véleménye szerint (Kaposi 2012) a háromlépcsős programban éppen a három lépcső lehet zavaró, az, hogy szakaszokra osztja az egész programot. A komplex színházi nevelési előadásokra, azaz TIE-re hivatkozik, amelyek egy komplex egésznek tekinthetőek, amelyekben megtalálható a színház is és a foglalkozás is, ám ez a kettő mégsem válik külön. A komplex színházi nevelési előadások teljes értékű és nagyon sok szempontból hasznos foglalkozások, amelyek minden korosztály számára érdekesek lehetnek. Ugyanakkor a színházpedagógiai programok ugyanolyan hasznosak, fontosak és érvényesek. Bármennyire tökéletes is a komplex színházi nevelési előadásokban maga a színházi elem, mégsem azonos egy színházban látható előadással. A TIE másfajta varázslattal dolgozik, mint a színházi előadások, nem rosszabb, vagy jobb, hanem egyszerűen más. Ugyanaz az osztály lehet résztvevője egy TIE-nek és egy háromlépcsős színházpedagógiai programnak is, és mindkét esetben mást kap a két különböző programtól. Ez a két műfaj több szempontból eltér egymástól, ugyanakkor sok bennük a közös vonás. A TIE az esetek többségében egy adott korosztály életkori sajátosságait figyelembe vevő előadást készít, amelynek

a fókuszában egy olyan probléma áll, amely az adott korosztályt foglalkoztatja. Ennek a problémának a körbejárása a TIE célja. A háromlépcsős program egy eleve elkészített előadáshoz társít felkészítő és feldolgozó foglalkozásokat, amelyek segítenek az adott korosztálynak továbbgondolni az előadást. A magyarországi színházi paletta rendkívül színes, a különböző nézőtereken gyakran foglalnak helyet gyerekek, fiatalok. Véleményem szerint nincs olyan színházi előadás, amelyhez ne lehetne foglalkozást készíteni.

Természetesen be lehet menni a színházba felkészítés nélkül is és ki lehet jönni onnan feldolgozás nélkül is, nem lesz kevésbé érvényes élmény a színházlátogatás így sem. Ugyanakkor, ha kiegészül a színház egy foglalkozással, akkor egyfelől megadja a lehetőséget arra, hogy összpontosítsa a résztvevő figyelmét egy problémára, és segítsen neki abban, hogy több szempontból gondolja végig a látottakat. A foglalkozások alkalmával a játékok segítségével olyan inspiráló eseményeket élhetnek meg a diákok, amelyek tágítják a látókörüket és közelebb viszik hozzájuk a látottakat. A foglalkozások segítségével a passzív néző aktívvá válik, olyan asszociációk társulhatnak az előadáshoz a foglalkozások által, amelyek segíthetik a mélyebb megértést.

Ha az előadást megelőzően egy olyan foglalkozáson vesznek részt a diákok, amely izgalmas és érdekes, akkor élvezhetőbbé válik számukra az előadás is. Ha az előadás megtekintéséhez olyan szempontokat kapnak, amelyeket érdekesnek és felfedeznivalónak találnak, akkor meglehet, hogy az előadás ideje alatt bekapcsolódnak olyan asszociációk, amelyek a foglalkozás nélkül esetleg nem merültek volna fel.

Mindez teret nyújthat az értelmezésnek és az újrafogalmazásnak. Ez azt is jelenti, hogy magában hordozza a változás lehetőségét is, és kritikai potenciállal rendelkezik. Ez teszi vonzóvá a színházpedagógiai programokat a poszt-strukturális és a posztmodern társadalomtudományok számára is, hiszen bennük rejlik a társadalmi jelenségek értelmezésének, újraértelmezésének a lehetősége. Számtalan olyan társadalmi szakadék létezik, amelyek a mereven rögzült társadalmi jelenségek végett elkülönít egymástól csoportokat, egyéneket, ám egy ilyen performatív-projekt segítségével, amelyben ezek a jelentések, és folyamatok átértelmeződnek, lehetőséget nyújt a szakadék csökkentésére, megszüntetésére. A DICE kutatás már bizonyította, hogy a drámapedagógia szinte mindegyik területe kutatható, és a változások mérhetőek. (DICE 2010) A Káva már évek óta dolgozik egy szociológusokból és antropológusokból álló csapattal, akik különböző kutatásokat végeznek a Káva projektjeihez kapcsolódóan. Ők többnyire az Art Based Research<sup>25</sup> módszert alkalmazzák, amely egy művészet alapú kutatási program, lényege, hogy a művészetpedagógiai eljárásokat diagnosztikus eszköznek tekinti és résztvevő megfigyelést alkalmaznak, amelyet kiegészítenek kérdőívekkel és különböző más mérési módszerekkel is. Ugyanígy lehetnek érvényes mérések a színházpedagógia területén is.

A színházpedagógiai, színházi nevelési programoknak számos formája, irányzata van. Én személy szerint a drámapedagógiát alkalmazó színházpedagógiai foglalkozásoknak látom a legnagyobb hasznát. Ezek az irányzatok kiegészítik egymást. Születhet akár ugyanabból a műből egy komplex színházi nevelési előadás és egy színházi előadás, amelyhez háromlépcsős szín-

<sup>25</sup> Hasonló módszertanú kutatásokkal dolgozik Novák Géza Máté, az ELTE Bárczi G. Gy. K. oktatója is munkatársaival (lásd pl.: Performance alapon: részvételi akciókutatás inkluzív középiskolai mozgás- és tánc csoportban. 2019. In: *Fejlesztő Pedagógia* 30.)

házpedagógiai program tartozik. A felvetett problémák körülménye is lehet azonos, mégis a két műfaj a formai különbségek miatt más élményt fog nyújtani. A teljes színházi előadás, amelyet nem szakítanak meg „drámás részek” más élményt és jelenléte kíván, mint a TIE színházi részei. A TIE esetében a résztvevő számíthat arra, hogy színész-drámatanárok kizökkentik a komfortzónájából, kérdéseket tesznek fel neki, játékba hívják, közösen gondolkodnak tovább a látottakról, befolyásolhatja az előadás menetét. A színházi előadás, amelyen a résztvevő csoporton kívül más nézők is ott lehetnek, nem igényli ugyanezt a „*rajtra kész állapotot*”. Néhány előadástól eltekintve nem számíthat arra a néző, hogy a színész megszólítja, kikéri a véleményét, játékot kínál neki. Ugyanakkor a színházpedagógiai foglalkozások éppen ezt fordíthatják hasznukra. Azt a tettekeséget, amelyet az a néző érez, aki nem avatkozhat közbe, miközben azt érzi, hogy legszívesebben felrohanna a színpadra és megmondaná az egyik szereplőnek, hogy ne így és ne ezt csinálja. Azokat az érzéseket, amelyek a passzív nézésből adódnak, felhasználhatja a színházpedagógus a foglalkozásokban. Az a tény, hogy a néző éppen néző szerepben van, nem jelenti azt, hogyha lehetősége lenne, nem adna tanácsot valamelyik szereplőnek, vagy nem javasolna, esetleg próbálna ki más megoldási módokat. Az valóban különbség a két műfaj között, hogy a színházpedagógiai program színházi részére nincs hatással a résztvevő. hiszen, az egy teljes egész, amely minden este ugyanúgy játszódik le. A TIE-ban ezzel szemben van olyan alkalom, amikor a program vége teljes mértékben a résztvevőkön múlik. Például a Kerekasztal *Mézeskalácsház* című komplex színházi nevelési előadásában, amely a Jancsi és Juliska mesét dolgozza fel, az, hogy mit tegyenek a boszorkánnyal, a gyerekeken múlik, ezért alkalomról alkalomra más megoldások születnek, van, hogy belelökik a kemencébe, néha altatódalt énekelnek neki, vagy leöntik vízzel. Ebben az esetben megvan a gyerekeknek az a szabadsága, hogy ők dönthetnek a boszorkány sorsáról. Ha a Jancsi és Juliska mesét, mint színházi előadást vesszük és az ahhoz készített háromlépcsős színházpedagógiai programot, akkor abban ugyanez a szabadság nem jelenik meg. A színházpedagógus nem állítja le a színpadon folyó előadást, hogy a gyerekek döntsenek a boszorkány sorsa felől. Ezzel szemben a feldolgozó foglalkozáson megteheti, hogy ezt a kérdést vizsgálja, és a gyerekek kipróbálhatják saját ötleteiket azzal kapcsolatban, hogy milyen más vége lehet a mesének, és ezenkívül számtalan más játékot kitalálhat, amelyek tettekesítik a gyerekeket és élvezettel vesznek benne részt, annak ellenére, hogy az előadásba nem avatkozhattak bele.

## 5. Háromlépcsős foglalkozás a gyakorlatban

A háromlépcsős színházi program bemutatására egy 11-12. osztályos gimnáziumi osztálynak szóló foglalkozást választottam. A tanulók ismerik a drámajáték módszertanát, jártasak a drámajátékos gyakorlatok kivitelezésében, és részt vettek már az Örkény Színház FLESS programján, amely egy háromlépcsős színházpedagógiai program. Közösen járnak színházba és lehetőség szerint minden színházlátogatást megelőző egy felkészítő foglalkozás, amely az osztályteremben történik. Az alábbi háromlépcsős program ennek diákközösségnek készült.



## 5.1. *Tartuffe*

A csoport az Örkény Színházban nézte meg a Bagossy László rendezte *Tartuffe* előadást. A felkészítő foglalkozást négy nappal az előadás előtt tartottam meg, a feldolgozó foglalkozást pedig két nappal az előadás után. A foglalkozás tervezése előtt természetesen én is megnéztem az előadást, illetve elolvastam Molière *Tartuffe* című drámáját Parti Nagy Lajos szabadfordításában. Fontosnak tartottam, hogy az előadásról írt kritikákat és a rendezővel készített interjút elolvassam, valamint meghallgattam a Bartók Rádió *Súgólyuk* című műsorában készült interjút, amelyben Bagossy László és a *Tartuffe*-öt alakító Nagy Zsolt is megszólal. Ha valaki egy színház színházpedagógusa, és lehetősége van az előadás alkotófolyamatában részt venni, vagy ha egy szaktanár készít a diákjainak ilyen programot, az más felkészülést igényel. Ugyanakkor mindkét esetben hasznos és érvényes háromlépcsős színházpedagógiai foglalkozás készíthető az előadáshoz.

## 5.2. A drámára felkészítő foglalkozás tervezése

A tervezés során első lépésként a *Tartuffe* című drámára felkészítő foglalkozást készítettem. Azt gondoltam, hogy érdekes lehet a különbség egy drámára felkészítő óra és ugyanennek a műnek a színpadi változatára felkészítő óra között. A drámára felkészítő foglalkozást a dráma elolvasása követi, míg az előadásra felkészítő foglalkozást az előadás megtekintése.

A drámára felkészítő foglalkozás során Parti Nagy Lajos szabadfordításából indultam ki, hiszen az Örkény Színházban látható előadásnak is ez az alapja. Mindkét foglalkozásnál a tanulási terület a *Manipuláció hatása a közvetlen környezetünkre* volt. Azonban a két óra fókusza eltért egymástól. A drámára felkészítő óra fókusza ez volt: *Milyen előzményei lehettek annak, hogy Tartuffe be tudott férközni a családba?* Az előadásra felkészítő óráé pedig: *Orgon és Tartuffe viszonya*. A drámára felkészítő foglalkozásnál azt gondoltam, hogy izgalmas lehet, ha megnézzük, hogy mi lehet az oka annak, hogy Tartuffe ilyen sikeresen beférközött a családba, és Orgon feltétlen bizalmát élvezzi. Milyen lehet az a család, ahol ilyesmi előfordulhat, hiszen feltételezhető, hogy valami nem működik megfelelően a családban, ha ilyesmi megtörténhet. Ha egy tökéletesen működő családról lenne szó, akkor egyfelől valószínűleg nem írt volna róla Molière drámát, másfelől pedig Tartuffe-nek esélye sem lenne arra, hogy hatalmába kerítse Orgont. Nagy valószínűséggel valami diszfunkcionálisan működik a családban, hogy mindez megtörténhetett. Ezért a drámára felkészítő foglalkozásban ezekre a kérdésekre kerestem a választ. A legtöbb játék a család előéletére vonatkozott és a köztük lévő kapcsolatokra. Milyen események történhettek a család életében a dráma kezdete előtt? Milyen lehetett Orgon és Elmira viszonya? Milyen lehetett Elmira és a gyerekek kapcsolata?

Először Orgon családfáját állítottuk össze, hogy vizuálisan is láthatóak legyenek a családi viszonyok. Majd csoportmunkában egy rövid kis szertartás kitalálását és megvalósítását kértem, amely a család minden tagjának fontos, és az idők során hagyománnyá vált köztük. Majd Orgon és Elmira életéből jelenítettünk meg állóképeket, pl. azt a pillanatot, amikor Elmira először találkozik Pernelle-nével, amikor Orgon bemutatja a gyermekeinek, vagy Orgon és Elmira első ve-

szekedéséről. Állóképekkel közelítettük meg Mariane és Damis helyzetét is, Pernelle-nével, majd Orgonnal még Elmira érkezése előtt és utána.

Orgon és Tartuffe első találkozása nincs benne a drámában, csak az, ahogy Orgon elmeséli Cleante-nak a történetet, amelyben felidéri a kettőjük közt zajlott beszélgetést. Az egyik játék ennek a találkozásnak a rekonstruálása volt az Orgon által elmondott szöveg alapján, amelyből kiderül, hogy a templomban találkoztak, és Tartuffe olyan szerény volt, hogy Orgon adományának a felét elosztogatta. Ezt a jelenetet folytattuk, Orgon az egész családnak mesélte el ezt a találkozást, és a tervét, hogy esetleg befogadja Tartuffe-öt.

A drámára felkészítő foglalkozás utolsó játéka a dráma első jelenete volt. Pernelle-né, mielőtt elviharzik Orgonéktól, mindenkinek a fejébe vág valamilyen szidalmat, de egyik szereplő sem tud erre reagálni, mert Pernelle-né beléjük fojtja a szót. A foglalkozás utolsó játékában a résztvevőknek lehetőségük nyílt elmondani mindazt, amit a dráma szereplői nem tehettek meg. A foglalkozás végére kialakult egy kép a résztvevőkben arról, hogy milyen előzményei lehettek annak, hogy Tartuffe képmutatása célt ért. Reméltem, hogy ez valamilyen többletfigyelmet ébreszt majd a dráma elolvasásánál. Hiszen amikor a diákok olvassák az egyes párbeszédeteket, ott lesz a foglalkozáson szerzett háttértudás, amely segíthet mélyebben értelmezni a történetet.

### 5.3. Az előadásra felkészítő foglalkozás tervezése

Az előadásra felkészítő foglalkozásnál igyekeztem szem előtt tartani a rendezői szándékot. Bagossy László minden kétséget kizáróan lerántja a leplet Tartuffe-ről, hiszen már a megjelenése előtt sem marad kétség senkiben afelől, hogy Tartuffe valójában egy gazember. Bagossy úgy gondolta, hogy ha a dráma szerint Pernelle-né kivételével mindenki tisztában van Tartuffe igazi énjével, akkor a néző is tudhatja ugyanezt. Minderre ráerősít Nagy Zsolt karaktere is, amely némiképp eltér a szokványos Tartuffe ábrázolástól. (Bagossy 2015) Azt gondolom, hogy ezáltal máshova tevődik az előadás fókuszja, hiszen nem azon drukkol a néző, hogy Orgon lássa végre át a történetet, és nyilván ki a szeme, hanem azon kezd el gondolkodni, hogy miként történhetett meg, mi lehet az oka annak, hogy Orgon a végsőkig kitart Tartuffe mellett, holott ő is látja, amit mindenki. Ezért is döntöttem úgy, hogy Orgon és Tartuffe viszonyát szeretném a foglalkozások során körüljárni, úgy gondoltam, hogy érdekes és izgalmas téma lehet azt megnézni, hogy mi lehet az oka annak, hogy Orgont hatalmában tudja tartani Tartuffe, holott minden észrész és mindenki más Tartuffe ellen szól. Milyen következményei lehetnek annak, ha valaki hagyja magát befolyásolni? Hogyan lesz valaki a manipuláció áldozata? Milyen hatása van ennek a manipulált személy közvetlen környezetére? Meddig követi vakon az áldozat a manipulátort, és mit hajlandó feladni ezért? A manipulátor mit tesz kockára célja elérése érdekében? Mi motiválja arra, hogy becsapja áldozatát? Mi az igazi célja tettének? Azt gondoltam, hogy a manipuláció témájának körüljárásához nem lenne jó megoldás, ha csak Orgont, vagy csak Tartuffe-öt vizsgálnánk, ezért választottam kettőjük viszonyának vizsgálatát. Hiszen lehet igazsága mindkét szereplőnek, annak ellenére, hogy előfordulhat, hogy egyikükkel sem tudunk azonosulni. Emellett lehetett volna más is a foglalkozás fókuszába állítani, például a fiatalok helyzetét az előadásban (*meddig hagyom, hogy a szülők beleszóljanak az életembe*), ami szintén érdekes kérdés lehet ennek a kor-

osztálynak. Ugyanakkor az Örkény Színházban látható *Tartuffe*-ben sokkal nagyobb hangsúly esik Tartuffe és Orgon viszonyára és az őket alakító színészek játékára, mint a fiatalokat játszó színészek munkájára. Dorine is állhatott volna a foglalkozás középpontjában mint a családon segíteni akaró személy, aki mindent tud és megpróbál megtenni mindent, hogy megoldja a helyzetet. Választhattam volna Elmira és Orgon kapcsolatát is: mi lehet az oka annak, hogy Orgon inkább hisz Tartuffe-nek, mint a saját feleségének, akit állítása szerint nagyon szeret, és ez a szeretet kölcsönös. Annak ellenére, hogy Elmira mostohaanyja a gyerekeknek, mégis megtesz mindent, hogy segítse őket. Mi lesz a kapcsolatukból, miután Elmira magára vállalja a leleplező szerepét, és miért teszi meg mindezt? Orgon miért nem hallgat Elmira észérveire? Miért hagyja, hogy idáig fajuljanak a dolgok és miért nem lép közbe időben? Lehetett volna a foglalkozás középpontjában a szülő-gyermek viszony is: Orgon és Damis, Mariane, valamint Pernelle-né és Orgon. Mi az, amiben a két kapcsolattípus hasonlóságot mutat, és miben különbözik? Ugyanazt éli át Orgon az előadás végén, amikor Pernelle-né, az édesanyja nem hisz neki, mint mikor Orgon nem hisz a gyerekeinek? A szülői minta öröklődik? Ugyanazt a hibát követik el mindketten? Tartuffe és Lőrinc viszonya is alkalmas lehetett volna a központi kérdésnek. Mi motiválja Lőrincet, hogy Tartuffe mellett álljon? Végül mégis miért árulja el? Milyen kettőjük kapcsolata? Összességében a *Tartuffe* több olyan témát tartalmaz, ami alkalmas lett volna arra, hogy a felkészítő foglalkozás középpontjába állítsam, én mégis Orgon és Tartuffe viszonyát választottam. Egyfelől, mert azt gondoltam, hogy az előadásban ez a leglényegesebb pont, és maga a manipuláció témája érdekes lehet a résztvevők számára.

A felkészítő foglalkozás egyik legfontosabb szempontja az volt, hogy ne a drámából induljon ki, hanem az előadásból, és ne a drámára készítsen fel, hanem magára az előadásra. Ezért igyekeztem minél több olyan elemet használni, ami látható az előadásban és ezekkel kapcsolatban kérdéseket felvetni, amelyekre az előadás megtekintése alatt választ kaphatnak a leendő nézők. Ugyanakkor fontosnak tartottam, hogy az előadás vége ne derüljön ki a foglalkozás alatt. Az előadás Parti Nagy Lajos fordítását használja, amely eredetileg nem tartalmazza az ötödik felvonást, amit Parti Nagy Lajos így indokol meg: „*Mivel ez a munka a legkevesbé sem fordítás (a szöveg az övé, noha a mű ezzel együtt sem »saját«), a szerző megengedhette magának, hogy annyit és azt használjon az eredeti történetből, amennyit jónak látott. Ennek értelmében számára a darab a negyedik felvonás végével befejeződött. Nem így a mindenkori előadás számára, a színpadi befejezést tehát szerző a mindenkori rendezőre bízta, amint ezt, akaratlanul, Molière is tette, megírván a finoman szólva is álszent ötödik felvonást – kezdjen vele az utókor, amit akar. Szerző el kell mondja, hogy többféle, hosszabb-rövidebb írott véggel kísérletezett, végül mindegyiket hamisnak, beszédesen gyengének találta a néma záróképhez képest: ott ül a család az üres színpadon, túl hisztérián, túl érzelmeken, túl apátián, összepakolva várja a speditőrt. Orgon motyog, vagy már nem is motyog, némán üldögél, mint a pakkok egyike. Nem a házából, a saját életéből rámolta ki magát. Se a csoda nem jön, se a végrehajtó. Ami jön, az a függöny.*” (Parti Nagy 2006) Persze ettől függetlenül a Vas István fordításban olvasható az ötödik felvonás, amely azonban eltér az Örkény Színház megoldásától. Mindegyik játéknál szem előtt tartottam a foglalkozás központi témáját, fontos volt, hogy mindegyik játék ezt a témát járja körül. Úgy gondolom, hogy Orgon viselkedése nem értelmezhető Tartuffe nélkül és fordítva, Tartuffe nem értelmezhető Orgon nélkül. Mindketten hatással vannak a másikra.

A játékok során figyelembe vettem, hogy a diákok drámában jártasak, és nem okoz gondot nekik, ha egy jelenet elkészítését kérem tőlük. Ha lehetőség van rá, akkor mindig az adott csoportra érdemes szabni a foglalkozásokat. Amennyiben a felkészítő és feldolgozó órát a csoportot tanító pedagógus készíti, ez számára természetes. Nehezebb a helyzet, ha a színházban dolgozó színházpedagógus készíti a foglalkozást, és egy olyan osztályt fogad, amely számára ismeretlen. Pedig a foglalkozás tervezése során szerencsés figyelembe venni a csoport életkori sajátosságait, mert az egyes korosztályoknak más és más lehet fontos az adott előadásból. Amennyiben lehetőség van arra, akkor azt is érdemes szem előtt tartani, hogy a csoport mennyire jártas a drámában, lehet-e velük komplexebb játékokat játszani. Ugyanúgy, ahogy a színházi nevelési társulatok mindig egy adott korosztály számára készítik a foglalkozásaikat, és mást és mást ajánlanak a különböző korosztályoknak, ebben az esetben is szem előtt tarthatók az életkori sajátosságok. Ha lehetőség van arra a színházpedagógusnak, hogy beszélgessen a foglalkozásra látogató osztály pedagógusával, akkor hasznos információkat tudhat meg, amely segítségével az érkező osztályra szabhatja a foglalkozásokat. Ha erre nincs lehetőség, a foglalkozás ettől még segítheti az előadás mélyebb megértését, ám hatékonyabb, hogyha az adott csoportra van szabva. Én már a tervezésnél figyelembe vettem mindazt, amit megtudtam a csoportról. A tanítási drámánál ezt mindig szem előtt kell tartani: *„Elsődleges célja a megértés megváltoztatása. A drámapedagógia tehát a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek. A drámapedagógia eszköze a drámajáték.”* (Marunák 1991) A háromlépcsős foglalkozás esetében is hasznos lehet, ha törekszünk a megértés megváltoztatására. A foglalkozás során az adott előadásban található központi kérdést járjuk körül, az azzal kapcsolatos megértést igyekszünk megváltoztatni. A problémáról való gondolkodás mélyítése, több szempontból való megközelítése és a különböző szereplők nézőpontjából való megértése hozzájárulhat ahhoz, hogy a megértés megváltozzon. Mindezek mellett nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy közben a színházra való érzékenyítés is fontos szempontunk lesz, valamint, ha az előadás különleges formai nyelvet használ, amely eltér a megszokottól, akkor az erre való érzékenyítés is fontos. Azoknál a csoportoknál, amelyeknél a színházlátogatás nem túl gyakori tevékenység, esetleg még sosem jártak színházban, további, újabb szempontok is bekerülnek.

Természetesen nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy maga az előadás, amihez kapcsolódik a foglalkozás, milyen. Ez nem jelenti azt, hogy egy kevésbé jól sikerült előadáshoz ne lehessen értelmes és hasznos háromlépcsős foglalkozást készíteni. Azonban, ha egy olyan előadásról van szó, ami önmagában is értékes és magával ragadja a nézőt, az adott esetben megkönnyíti a színházpedagógus dolgát.

#### 5.4. Az előadásra felkészítő foglalkozás megvalósítása

A felkészítő foglalkozásnál igyekeztem minél több elemet beemelni az előadásból. Mivel a foglalkozás központi kérdése Orgon és Tartuffe viszonya volt, ezért a tárgyagnál és a képeknél erre a két szereplőre fókuszáltam. Mivel még nem találkoztam a csoporttal, ezért egy ismerkedő játékkal kezdtem. Tisztáztuk, hogy mit tanultak Molière-ről és már ismerik a *Tartuffe* című drámát.

Az előadáshoz kapcsolódó első játék alapját az előadás plakátján látható idézet adta. Úgy gondoltam, hogy ez az idézet magába foglalja mindazt, amiről a *Tartuffe* szól és nem véletlen, hogy ez a szöveg szerepel az előadás plakátján is. *„Óvakodjatok a farizeusok kovászától, vagyis a képmutatástól. Nincs semmi elrejtve, ami nyilvánosságra ne kerülne, s titok, ami ki ne tudódna. Amit sötétben mondtok, világos nappal hallják majd, és amit a zárt falak közt fülbe súgtok, azt a háztetőkről fogják hirdetni.”* (Lukács evangéliuma 12. 1.-3.) Az idézet egy négyzet alakú, hűtőmágnés méretű lapon szerepelt és mindenki kapott belőle egyet. Az idézettel kapcsolatban azon gondolkoztunk, hogy ha ez a szöveg egy hűtőmágnésen szerepelne, amit a templomban osztogatnak, akkor kinek milyen titkok jutnának eszébe, milyen titkokat tudnak, és milyen titkokat rejtegetnek. Mit kezdenének a hűtőmágnéssel, kitennék valahova, vagy eltennék a kacsatok közé? Minden szereplő: Tartuffe, Orgon, Elmira, Dorine, Cléante, Mariane, Damis, Valér, Pernelle-né és Lőrinc esetében megnéztük, hogy ki mit kezdene a hűtőmágnéssel. Ha egy reggel ott lenne a hűtőmágnés a hűtőn, akkor vajon ki tehetne volna oda és miért? Ha az idézetet elmondhatnák egymásnak, akkor ki mondaná kinek és miért? Az előadás mely pontján hangozna el? Erről a felvetésről jelenetekben próbáltunk gondolkodni.

A következő játékhoz elkészítettem Tartuffe keresztjét. Az előadás során Tartuffe nyakában lóg egy nagyobb méretű, fából készült kereszt. Úgy gondoltam, hogy ez a kereszt Tartuffe esetében túlmutat önmagán és olyan többletjelentések kapcsolódnak hozzá, amelyekről érdemes lehet gondolkodni. Azokra a kérdésekre kerestük a válaszokat, hogy: Hogy kerülhetett Tartuffe-höz a kereszt? Kapta valakitől? Ha igen, kitől? Ő készítette? Mióta van nála? Ez az első kereszt, amit visel? Ha volt előtte másik, milyen volt? Mit csinálhat a kereszttel, amikor egyedül van, mások nem látják? Mindig viseli? Ha épp nincs rajta, akkor hova teszi? Ezzel kapcsolatban megnéztünk néhány jelenetet. Az alapszituáció az volt, hogy Tartuffe a szobájában van egyedül, a keresztet belülről a kilincstre akasztotta, amikor valaki belép a szobájába, a kereszt leesik a földre. Megnéztük, hogy mi történik akkor, ha különböző szereplők érkeznek Tartuffe-höz.

A következő játékhoz vittem két egyforma ékszeres dobozt, amelyben azok a jegygyűrűk vannak, amelyeket Orgon Tartuffe-nek szán, hogy megkérje Mariane kezét. Ezzel kapcsolatban elmondtam, hogy tudjuk, hogy Orgon két napja nem volt otthon, és amikor hazatér, már nála vannak a jegygyűrűk. Megkérdeztem, hogy amikor Orgon megveszi a gyűrűket, elmondja-e az eladónak, hogy kinek szánja, és milyen belső monológ játszódik le benne úton hazafelé. Ezután közösen gondolkodtunk a gyűrűk és Orgon viszonyán. Az is szóba került, hogy lehet, hogy eredetileg nem is Tartuffe-nek szánta, hanem a megegyezéshez tartva magát Mariane-nak és Valérnak vásárolta. Az is felmerült, hogy lehet, hogy mindenféle házassági szándék nélkül Tartuffe-nek vette, csak úgy, hogy örömet szerezzen neki. Illetve, amikor meglátja a kirakatban a gyűrűket, akkor elfogja a nosztalgia, mert arra emlékezteti, amikor ő vette Elmirának az jegygyűrűket.

A következő játékhoz négy fényképet vittem, amelyek az Örkeny Színház honlapjáról származnak és az előadásról készültek. Két fénykép volt, amelyen Tartuffe és Orgon együtt szerepelt, egy kép külön Orgonról és egy Tartuffe-ről. Azokra a kérdésekre próbáltunk válaszokat találni, hogy az előadás mely pontján lehetnek ezek a képek. Mi történhetett a kép előtt, mi történhet utána? A fénykép szereplői mit mondhatnak egymásnak, mire gondolhatnak. Megpróbáltuk megfejtetni, hogy mi és miért történhet a képeken. Majd megpróbáltuk időrendbe tenni a képeket. Az összes játék közül ez volt a diákok számára a legizgalmasabb. Az egyik képen Orgon és Tartuffe egy ülőalkalmatosságon guggol. Ez számukra nagyon érdekesnek bizonyult és próbálták megfejtetni, hogy mi lehet az oka

annak, hogy ezt a kényelmetlen pózt választják, és guggolnak egymás mellett. A képek sorba rakását is nagyon élvezték, gondolkodtak, vitatkoztak, hogy vajon hogy követhetik egymást a képek.

Az utolsó játék az előadás plakátjáról való közös gondolkodás volt, mindenkinek vittem egy szórólapot, amelyen Tartuffe-öt alakító Nagy Zsolt báránybőrbe bújva látható. Az volt a kérdés, hogy az eddigi játékok alapján milyen *Tartuffe*-re számítanak és ehhez képest milyen hasonlóságot és különbséget mutat a szórólapon látható Tartuffe.

Végül megkapták az előadás megtekintéséhez készített szempontokat. A kérdéseknél törekedtem arra, hogy az előadás egészére nézve kapjanak kérdéseket és ne csak Orgon és Tartuffe viszonyával kapcsolatban. Az alábbi kérdéseket kapták: Mi lehetett a rendezői szándék, mit gondoljon a néző Tartuffe-ről az első megjelenése előtt? Ehhez képest milyen Tartuffe? Orgont milyennek ábrázolja a rendező?; Mi a fiatalok szerepe az előadásban?; Az egyes szereplőknek vannak-e meghatározó tárgyai?; A jelmezek összhangban vannak-e a szereplők jellemével?; Az előadás díszlete alapján mit tudunk meg a családról?

A felkészítő foglalkozás végén azt mondták a résztvevők, hogy eddig is várták az előadást, de ezek után még jobban felkeltettem az érdeklődésüket. A foglalkozás tervezése során és a megvalósításkor is nagyon fontos volt számomra, hogy semmi olyan információt ne áruljak el az előadásról, amely levon az előadás élvezetéből. Ezért a képek esetében sem adtam választ arra a kérdésre, hogy miért guggolnak, vagy, hogy valójában milyen sorrendben következnek egymás után a képek. Az előadás végével kapcsolatban sem árultam el semmit, mert úgy gondoltam, hogy az semmi esetre sem hasznos, ha tudják előre, hogy mi lesz a vége. Az volt a célom, hogy olyan kérdéseket tegyek fel nekik, amelyekre az előadás megtekintése közben kapnak válaszokat. A visszajelzések alapján úgy gondolom, hogy ez sikerült is.

## 5.5. Az előadást feldolgozó foglalkozás megvalósítása

A feldolgozó foglalkozás során a diákok elmondták, hogy amikor nézték az előadást, több alkalommal is felidéződtek bennük a felkészítő foglalkozáson történtek. Ilyen volt, amikor a fényképeken látott pillanatok meglevenedtek a színpadon és kiderült pl., hogy Tartuffe és Orgon miért guggolnak, valamint a többi kép is a helyére került. Tartuffe keresztje kapcsán és a jegygyűrés jelenetnél is gondoltak a felkészítő foglalkozáson történetekre. Ezt követően a kiadott szempontok megbeszélésével folytattuk, mindegyik kérdés kapcsán közösen gondolkodtunk az előadásban látottakról. Majd összehasonlítottuk az Örkény Színházban látott *Tartuffe* előadást más, általuk látott *Tartuffe* előadással. Miben különböznek egymástól, és mi az, ami közös bennük? Az előadás vizuális világa és az, hogy egy modern környezetben játszódik az egész történet, elnyerte tetszésüket. Úgy érezték, hogy a modernizálás segítségével ők is közelebb kerülhettek az előadáshoz és számukra izgalmasabb volt így, mintha korabeli térben és korabeli jelmezekben játszottak volna. A Parti Nagy Lajos-fordítás nyelvezetét is közel érezték magukhoz. Összességében nagyon tetszett nekik az előadás.

Ezt követően egy-egy mondatot írtak post-itre, amely az előadásról írt kritikájuk címe lenne, illetve egy olyan mondatot, amivel vagy ajánlanák, vagy nem ajánlanák az előadást az egyik barátjuknak. Úgy gondoltam, hogy érdekes lehet megnézni, hogy, hogyan fogalmazzák meg egy-egy mondatban az előadással kapcsolatos érzéseiket.



Ezt követte az a játék, amelyben lehetőségük volt arra, hogy közösen elgondolkozzanak azon, hogyha az előadás egy adott pontján megállíthatnák a jelenetet és beszélhetnének Orgonnal, vagy tanácsot adhatnának neki, hogy megelőzzék a tragédiát, akkor ez melyik pillanat lenne? Mit mondanának neki?

A felkészítő foglalkozás végén a diákok említették, hogy mindenképpen szeretnének a feldolgozó foglalkozáson is foglalkozni ugyanazzal a négy képpel, úgyhogy ismét sorba rendezték őket, most már az előadás ismeretében. Felidéztek, hogy melyik kép mikor látható az előadásban. Megbeszéltük, hogy az előadásból még milyen képek illenének bele a sorba. Mindenki elmondta, hogy melyik volt számára az előadás legemlékezetesebb pillanata, és ezt egy állóképben meg is mutatták.

A következő játékban a résztvevőknek lehetőségük volt arra, hogy a tanítási drámából ismert „forró szék” konvenció segítségével kipróbálják, hogy Orgon és Tartuffe higgadtan megbeszéli a történetet, és megpróbálnak egy mindenki számára megnyugtató megoldást találni. A résztvevők két csoportban dolgoztak: az egyik csoport képviselte Orgont, a másik Tartuffe-öt.

Az utolsó játék során szintén post-itre írva üzeneteket írhattak Orgonnak és Tartuffe-nek. Az előadás rendezője, Bagossy László felé pedig egy kérdést fogalmazhattak meg.

A foglalkozás összességében jó élmény volt, mind a fiataloknak, mind nekem azzal együtt, hogy néhol eltértem a tervezettől. A két játék, amelyeket jelenet formájában szerettem volna megvalósítani, és arról szólt, hogy próbáljuk meg Orgon és Tartuffe közt elrendezni a dolgokat, vagy próbáljuk meg megelőzni a tragédiát, nem valósult meg. Ehelyett közösen gondolkodtunk, és nagyon izgalmas dolgokról beszélgettünk. Azt mondták, hogy szerintük a Znamenák István által megformált Orgon olyan elvakult és rajongó volt, hogy semmi esélyt nem láttak arra, hogy lehet olyat tenni vagy mondani, amivel sikerül felnyitni a szemét. Hasonlóan vélekedtek Nagy Zsolt Tartuffe-jéről, aki véleményük szerint olyan velejéig romlott ember volt, hogy szintén semmit nem lehetett volna tenni, hogy jobb belátásra bírják.

Igyekeztem rugalmasan kezelni, amikor láttam, hogy az általam tervezett feladat nem működik jól a csoportban. Törekedtem arra, hogy megfelelő kérdésekkel segítsen a foglalkozás gördülékeny menetét. Fontos volt számomra, hogy ne válaszokkal, hanem kérdésekkel érkezzek, valamint az is, hogy a feldolgozó foglalkozás során közösen keressünk válaszokat azokra a kérdésekre, amelyeket a felkészítő foglalkozás és az előadás vetettek fel. Bízom benne, hogy a feldolgozó foglalkozással nem ért véget az előadásról való gondolkodásuk, mert több olyan kérdés maradt, ami továbbra is foglalkoztatta őket. Ez így van rendjén, mert a feldolgozó foglalkozásnak nem az a feladata, hogy minden kérdésre megtalálja a megfelelő választ (nem is hiszem, hogy minden kérdésre csupán egy adható válasz lenne), hanem, hogy újabb kérdések merüljenek fel, amelyek segítségével az előadás mélyebben megérthető.

## **6. Személyes tapasztalatok a színházpedagógiáról**

Évadonként körülbelül hatvan alkalommal megyek színházba és törekszem arra, hogy átfogó képet kapjak az évad főleg budapesti bemutatóiról, előadásairól. A kőszínházak és az alternatív társulatok előadásait is egyaránt szívesen megnézem és törekszem arra, hogy minden műfajból lássak előadást. Rendszeresen veszek részt komplex színházi nevelési előadásokon is. Úgy gon-



dolom, hogy az általam látott mind a hatvan előadás alkalmas lett volna arra, hogy háromlépcsős színházpedagógiai program kapcsolódjon hozzá. Véleményem szerint mindegyik előadásban volt olyan jelentős probléma, amely esetében hasznos lett volna a megértés megváltozása. Némelyik előadás után úgy éreztem, hogy nekem is szükségem lenne arra, hogy részt vegyek egy feldolgozó foglalkozáson. Volt olyan előadás, amelynek a különleges formanyelve miatt éreztem úgy, hogy segítene a látottakat megérteni egy háromlépcsős színházpedagógia program. Továbbra is azt gondolom, hogy a színházi előadások önmagukban is érvényesek és hatásosak, mégis egy jól elkészített színházpedagógiai program teljesebbé teheti az élményt.

A háromlépcsős program felkészítő és feldolgozó foglalkozásai színházanként eltérőek lehetnek. Egy adott színház a különböző előadásaihoz más és más formát választhat az előadásokhoz kapcsolódóan. Hogyha a feldolgozó foglalkozás során az alkotókkal való beszélgetés, kiemelten a rendező gondolatai kapják a legnagyobb szerepet, akkor nem biztos, hogy a feldolgozó foglalkozás eléri a célját. Természetesen a fiatalok számára érdekes és izgalmas lehet, ha egy színésszel vagy a rendezővel beszélgethetnek, és kérdéseket tehetnek fel nekik, véleményem szerint ez nem nyújt többet, mint egy közönségtalálkozó. A kulisszajárás önmagában szintén vonzó lehet a fiatalok számára, hiszen ki ne szeretne betekinteni a kulisszák mögé és megtudni, hogy milyen izgalmas dolgok rejtőznek a színpalak mögött, de ezt sem tartom egy háromlépcsős program lényeges elemének. Ha a feldolgozó foglalkozás megtörtént, és utána a színházpedagógus körbevezeti a résztvevőket a színházon, az kiegészítheti a háromlépcsős programot és a résztvevők egy különleges élménnyel lesznek gazdagabbak. De magát a harmadik lépcsőt nem helyettesítheti a kulisszajárás.

Annak is megvannak az előnyei, ha a felkészítő foglalkozás az előadást megelőző egy-két napon történik, illetve annak is, ha közvetlenül az előadás előtt. Amennyiben pár nappal az előadás előtt kerül rá sor, akkor lehetőséget ad arra, hogy a foglalkozáson felmerült kérdések leülepedjenek, a résztvevők elgondolkozzanak rajta, míg, ha közvetlenül az előadás előtt történik, akkor az élmény lehet, hogy frissebb, de a felvetett kérdéseken való gondolkozásra nincs annyi idő. Ugyanez a helyzet a feldolgozó foglalkozás esetében, ha közvetlenül az előadás megtekintése után kerül rá sor, akkor az előadás hatása még nagyon közeli, a nézőnek nem volt lehetősége arra, hogy az előadás lecsengjen. Ugyanakkor a feldolgozó foglalkozás építkezhet is az előadás okozta érzelmi hatásból, ami hatékonyan szolgálhatja a foglalkozást. Amennyiben pár nappal az előadás megtekintése után kerül sor a foglalkozásra, akkor a nézőnek lehetősége van arra, hogy gondolkodjon a látottakról, több nap távlatából esetlegesen más kérdések lesznek számára fontosak, mint közvetlenül az előadás után. Ha az előadás megtekintéséhez a résztvevők szempontokat is kapnak a színházpedagógustól, akkor azok átgondolására lehet, hogy szerencsésebb, ha pár nap eltelik az előadás és a foglalkozás között.

## 7. Összegzés

A háromlépcsős színházpedagógiai program tehát hasznos és érvényes műfaj a hazai drámapedagógia területén. A jól elkészített színházpedagógiai program fontos és eredményes lehet a gyerekek, fiatalok körében, segítségével a színházi előadások élménye komplexebbé tehető. A feldolgozó és felkészítő foglalkozások lehetőséget adnak arra, hogy a színházi előadásban található problémát, amely foglalkoztatja az adott csoportot, körüljárják, és a közös gondolkodás, játékok

segítségével a megértés megváltozása jöhessen létre. Mindegyik színházi előadásban található olyan probléma, amely alkalmas arra, hogy egy háromlépcsős program keretén belül a gyerekek, fiatalok foglalkozzanak vele. A színházpedagógiai programokon megélt tapasztalatok segítenek eligazodni a mindennapi életben, az ott szerzett tudás hasznukra válhat a diákok számára a későbbiek folyamán. Mindemellet a színházat értő és szerető nézőkké válnak.

A színházpedagógia olyan lehetőségeket rejt magában, amellyel érdemes élni, ugyanakkor használata iskolán belül is lehetséges. Nagyon hasznos lenne, ha az osztályokat tanító drámapedagógusok, vagy drámapedagógiát alkalmazó magyartanárok a közös színházlátogatásokhoz készíténének háromlépcsős színházpedagógiai programokat.

## Irodalom

- Bagossy Lászlóval Szentgyörgyi Rita interjúja 2015. „*Már a megszületésekor politikus darab volt*” FIDELIO.HU interjú. URL:[http://fidelio.hu/szinhaz/interju/bagossy\\_laszlo\\_mar\\_a\\_megszuletesekeor\\_politikus\\_darab\\_volt](http://fidelio.hu/szinhaz/interju/bagossy_laszlo_mar_a_megszuletesekeor_politikus_darab_volt) (Utolsó letöltés: 2015.03.27.)
- Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám 2013. *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- DICE *Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban* 2010. Dice Konzorcium. URL: [http://www.dramanetwork.eu/file/DICE\\_kutatasi\\_eredmenyek.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf) (Utolsó letöltés: 2015.03.27.)
- Kaposi László 2012. *Színházpedagógiai jegyzetek* (1.). Drámapedagógiai Magazin. 2012. 2. sz. 12-17. o.
- Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, *Mézeskalácsház* komplex színházi nevelési előadás. URL: <http://www.kerekasztalszinhaz.hu/mezes> (Utolsó letöltés: 2015.03.02.)
- Marunák Ferenc 1991. *Mi is az a drámapedagógia?* Drámapedagógiai Magazin. 1-2. sz. 4-8. o.
- Neudold Júlia 2012. *Színházpedagógia kamaszkorban*. Színház- és Filmművészeti Egyetem, színművész szak, szakdolgozat.
- Neudold Júlia 2014. *Improvizáció a színház-pedagógiában – Pedagógia az improvizációban*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, pszichopedagógia, logopédia szak, OTDK dolgozat.
- Novák Géza Máté, Horváth Zsuzsanna, Dobay Júlia 2019. Performance alapon: részvételi akció-kutatás inkluzív középiskolai mozgás- és táncsoportban. *Fejlesztő Pedagógia* 30.
- Örkény István Színház *Tartuffe* című előadásának színlapja. URL:<http://www.orkenyszinhaz.hu/index.php/eloadasok/repertoar?view=szinlap&id=1062:moli-re-tartuffe&catid=35> (Utolsó letöltés: 2015.04.20.)
- Parti Nagy Lajos 2006. *Molière: Tartuffe*. Színház. A Magyar Színházi Társaság folyóirata. Dráma melléklet.

### Az említett programok honlapjai:

- Katona József Színház, *Ifjúsági program* blog. URL: <http://katonablog.hu/> (Utolsó letöltés: 2015.03.12.)

Katona József Színház *honlapja*. URL: <http://katonajozsefszinhaz.hu/> (Utolsó letöltés: 2015.03.03.)

Káva Kulturális Műhely *honlapja*. URL: <http://www.kavaszhaz.hu/> (Utolsó letöltés: 2015.03.27.)

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ *honlapja*. URL: <http://www.kerekasztalszinhaz.hu/> (Utolsó letöltés: 2015.03.27.)

Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház *honlapja*. URL: <http://kolibriszinhaz.hu/> (Utolsó letöltés: 2015.03.04.)

Örkény István Színház *honlapja*. URL: <http://www.orkenyszinhaz.hu/> (Utolsó letöltés: 2015.03.16.)

# Nagy-Varga Zsolt: Hárman találkoznak az ajtóban – irodalomóra, drámapedagógia és színház

---

*Az ajtó – Szeredás Emerenc-émlékkoncert*

## 1. Bevezetés

A szépirodalmi alkotások és a drámapedagógia találkozásának helyszíne nemcsak a színházi tér lehet, hanem az iskolai osztályterem is. A magyartanárok fontos célja és törekvése az olvasóvá nevelés, de nagy hangsúlyt kap az is, hogy a tanulók színházlátogató, a színházi előadásokat értő szemmel figyelő, elemző felnőttekké váljanak. Ennek fontos velejárója az osztály- vagy csoport-szintű színházlátogatások szervezése, valamint osztálytermi színházi előadások és foglalkozások meghívása.

Az esztétikai-művészi nevelés, a színház formanyelvének, a színpadi eszközöknek a megfigyeltetése, az előadás egészében betöltött szerepüknek az elemzése és értelmezése fontos szempontok az előadás kiválasztása előtt, a választást meghatározzák a magyartanár pedagógiai-nevelési céljai. Azonban nem szabad megfeledkezni a gyakorlati szempontokról sem: állandó magyartanári dilemma az, hogy mely előadásra érdemes elvinni egy osztályt, a tananyaghoz kapcsolódjon-e az alkotás, kötelező programként szervezze-e, beépítse-e az érettségi tételsorba stb.

Jelen tanulmány igyekszik segítséget adni a magyartanároknak egy magyartanár nézőpontjából egy olyan színházi előadás ráhangoló foglalkozásának megtartásához, amely az izgalmas színpadi megoldásaival bevonja a diákokat, gondolatébresztő lelki folyamatokat vázol fel, valamint több ponton is jól kapcsolható az irodalom érettségi tételsorához. A bemutatott alkotás az Örkény István Színház *Az ajtó – Szeredás Emerenc-émlékkoncert* című előadása, amely a 12. évfolyamos tananyagban szereplő *Az ajtó* című Szabó Magda-regény átdolgozása.

## 2. Szabó Magda helye az irodalom-tananyagban

Szabó Magda alkotóművészetéhez három ponton kapcsolódnak az aktuálisan érvényben lévő tartalmi szabályozók. A *Nemzeti alaptanterv* az 5–8. évfolyamon (NAT 2020: 309) és a 9–12. évfolyamon (NAT 2020: 311–312) is említi Szabó Magda munkásságát, terjedelmesebb kötelező olvasmánnyként az *Abigél* és *Az ajtó* című regénye szerepel.

Az általános iskolák felső tagozata számára készített kerettanterv az 5–6. évfolyamon teszi kötelezővé a *Tündér Lala* című művet (KET 5–8. 2020: 7), 7–8. évfolyamon pedig (*A 20. századi történelem az irodalomban* cím alatt az *Irodalom és mozgókép* témakörében) a történelem-tananyaggal és a filmművészetrel összekapcsolva az *Abigél* című regényt (KET 5–8. 2020: 22). A gimnáziumi kerettanterv a *Portrék a XX. század magyar irodalmából* címen belül sorolja fel kötelező tananyagtartalomként *Az ajtó* című regényt (KET 9–12. 2000: 35), a *Színház- és drámatörténet*

alfejezeten belül pedig *Az a szép, fényes nap* részlete szerepel kötelező műként. Választható alkotás *A macskák szerdája* (KET 9–12. 2000: 37). A drámarészlettel együtt Szabó Magda munkásságának feldolgozására három tanórát javasol ez a tartalmi szabályozó (KET 9–12. 2000: 41).

A harmadik tartalmi szabályozó, az érettségi követelményrendszere is említi Szabó Magda alkotásait: irodalomból a *Portrék, metszetek, látásmódok a 19-20. század magyar irodalmából. Választható szerzők* című témakörben kapott helyet (VK. 2021: 14–15).

Az Oktatási Hivatal mintatanmenetei között a 12. évfolyamnak szánt tanmenetjavaslatok is szerepelnek. Szabó Magda két művét a gimnáziumi tanmenetjavaslatok a 67–69. (OH. 2020a: 33–34), illetve a 66–68. tanórára helyezik (OH. 2020b: 20–21). A megtanítandó fogalmak: családregény, történelmi dráma, önéletrajziság, *Az ajtó* című regényhez pedig a következő feldolgozási módot javasolják: „Tanári előadásban: Szabó Magda életműve, műfaji sokszínűség, irodalmi előzmények, Szabó Magda helye a magyar irodalomtörténetben. Előzetes olvasmányélmények aktualizálása. Megadott szempontok mentén a regény elemzése csoportmunkában. Csoportmunka: a főszereplők lelki fejlődésének ábrázolása folyamatábrában. A mű nagy metaforáinak kiemelése és értelmezése pármunkában. A Szabó István filmje és a regény összevetése T-táblázatban”.

Arató László, a Magyar tanárok Egyesületének elnöke fogalmazta meg, hogy „A 2012-es tanterv csak választhatóként tartalmazta például Burns, Defoe, Dsida, Eliot, Fekete István, Heine, Nyíró József, Sütő András, Szabó Dezső, Szabó Magda vagy Wass Albert nevét. Most ők is mind kötelezők lettek” (Arató 2020). Ennek egyik megjelenési formája az, hogy a korábban forgalomban lévő gimnáziumi tankönyvek (pl. Fűzfa Balázs, Madocsai László, Mohácsy Károly–Vasy Géza könyve) nem tárgyalták Szabó Magda munkásságát (így *Az ajtó* című regényét sem), Pethőné Nagy Csilla kétkötetes 12.-es irodalomtankönyvének második kötete foglalkozik Szabó Magda *Régimódi történet* című alkotásával az *Életrajziság és fikció* címhez kapcsolva (Pethőné 2014: 191–193).

Szabó Magda munkásságáról a 12. évfolyamos irodalom-tankönyv rövid összefoglalót ad a diákok számára, amely elegendő az alkotás életműben való elhelyezésére és az írói pálya fontosabb elemeinek megismerésére. Szabó Magda alkotói pályája verseskötetekkel indult (*Bárány, Vissza az emberig*), de regényei és színpadi művei tették híressé. Regényeiben meghatározó a lélektani regény hagyományainak követése, valamint az önéletrajziság. Munkásságáért kétszer kapott József Attila-díjat, egyszer Kossuth-díjat, *Az ajtó* című regényéért pedig a francia Femina-díjban részesült (Pethőné 2014: 191). *Az ajtó* című regény elemzéséhez (a tartalmi szabályozókhoz igazodva) jelenleg az NKP oldalán elérhető okostankönyv adhat segítséget a (például pályakezdő, de végzősöket tanító) magyartanárnak (NKP 2020). A tankönyvi elemzés szempontjai: műfaj és regényszerkezet, tér és idő, narráció, jelképek, realista vonások, Emerenc és Magda alakja.

A fentiek alapján Szabó Magda *Az ajtó* című műve a színházi előadás megtekintése után új aspektusokat kap: a jelmezek, a zenei betétek, dalok, a díszletelemek izgalmas párbeszédbe lépnek a regénnyel, és a diákokat is gondolkodásra készítetik. A mű elemzése az érettségi tételsorában nemcsak a *Portrék, metszetek, látásmódok a 19-20. század magyar irodalmából. Választható szerzők* témakörben kaphat helyet, hanem a színházi előadással összevetve *Az irodalom határterületei* (vagy akár a Színház és dráma) tematikus blokkban is.

### 3. A foglalkozásterv bemutatása

A tanulmányban közzétett foglalkozásterv azokra a színpadi megoldásokra hívja fel a figyelmet, amelyek elemzése, megbeszélése az előadás megértése szempontjából lényeges, vagyis az előadás befogadására felkészítő funkciója van, valamint olyan szempontokat, feladatokat is tartalmaz, amelyek megkönnyíthetik a regény elolvasását, alkalmasak a regénnyel való összehasonlításra, továbbá a regényelemzés értékes kiegészítéseit adhatják.

A foglalkozásterv elkészítésére az Örkény István Színház *A színház iskolája – Az Örkény Színház színházpedagógiai programjának módszertani képzése pedagógusok számára* című akkreditált pedagógus-továbbképzése keretében került sor az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium két tanárának együttműködése eredményeképpen (Tillmann Mónika magyar szakos vezetőtanár és a tanulmány szerzőjének közös munkája). A továbbképzés-sorozat a 2021/2022-es tanévben kezdődött, azóta harmadszorra hirdeti meg a színház ezt a továbbképzést. A képzés tematikája illeszkedik a színház aktuális évadának repertoárjához és bemutatóihoz, *Az ajtó*-foglalkozás 2022 tavaszán készült a 2022. március 25-én bemutatott darabhoz. Az előadás azóta is megtekinthető az Örkény Színházban.

A színház dráma- és színházpedagógusai nagy hangsúlyt fektetnek a közoktatásban dolgozó pedagógusok továbbképzésére, valamint a velük való aktív kapcsolat kialakítására és fenntartására. Ennek egyik jele (a továbbképzés indításán túl) a tanári ötlettár megszületése, amely részben a továbbképzések anyagait, részben az Örkény Színházban dolgozó színházpedagógusok és magyartanárok előadás-felkészítő és -feldolgozó foglalkozásainak segédleteit tartalmazza. *Az ajtó* című darabhoz készült tanári ötlettár is elérhető a szakmai közönség (és a szélesebb nyilvánosság) számára (<https://iram.orkenyszinhaz.hu/az-ajto-tanaroknak/>).

#### 3.1. A foglalkozás célja és menete

A foglalkozás célja a tanulók ráhangolása az Örkény Színház előadására, valamint a darab nehezebben feldolgozható, esetleg meghökkentő elemeinek, eszközeinek előkészítése. Három fókuszpont köré szerveződik a foglalkozás: a darab zenei világa (a koncert, emlékkoncert tematikája), az ajtómotívum, a díszlet-jelmez extravaganciája. A három tematikus csoport elrendezésekor a fokozatosság elvét tartjuk szem előtt, és építünk a diákok saját korábbi élményeire. Az előkészítő foglalkozás tapasztalatai jól felhasználhatók a reflektáló foglalkozás során, valamint a regényelemzéskor a motívumok (különösen az ajtómotívum) elemzésekor. A foglalkozás megvalósítható 45 perces órakeretben, az ideális létszám egy 15-16 fős (fél) csoport, de teljes osztállyal is elvégezhető.

#### 3.2. Zene

Az előadás zenei világa izgalmas és sokszínű, a diákok számára esetenként meglepő lehet. Annak érdekében, hogy az előadás során megjelenjen az „ismerősség”-érzés, érdemes egy olyan gyakorlattal kezdeni az előkészítő foglalkozást, amely az előadásban felcsendülő dalokra épít.

A járkálás a térben elnevezésű gyakorlat során a tanulók a terem egészét kihasználva szabadon járkálnak a térben. A tanár zenei részleteket játszik le nekik, járásukat a zene által keltett hangulathoz kell igazítaniuk, a cél, hogy a járás tükrözze a hangulatot, érzéseket. Az előadást feldolgozó foglalkozás során hivatkozunk erre a gyakorlatra, amelynek részét képezik az előadásban elhangzó dalok is. A cél, hogy az esetlegesen idegennek ható zeneszámok ismerősként hangozzanak a diákok számára, valamint az is, hogy eltérő stílusú zeneművek hangozzanak el annak érdekében, hogy a kontrasztban rejlő lehetőségeket ki tudják használni a gyerekek a sétálás során. A gyakorlat a posztuláris kommunikáció eszközeinek tudatosítására is lehetőséget biztosít. Javasolt zeneszámok (zenei részletek): a) ABBA: *The Winner Takes It All* (<https://www.youtube.com/watch?v=iyIOL-s7JTU>), b) Carmina Burana: *O Fortuna* (<https://www.youtube.com/watch?v=GX-FSK0ogeg4>), c) Vivaldi: *Négy évszak, Tavasz* (<https://www.youtube.com/watch?v=V4owCW49RbE>), d) Édith Piaf: *Ne me quitte pas (Paulette)* (<https://www.youtube.com/watch?v=sIHjksSAKs>).

A diákok előzetes tapasztalataira építve a színházi előadás címének egyik részére (*Szeredás Emerenc-émlékkoncert*) helyezük a hangsúlyt a következő feladat során: ez a koncertélményekre építő órarész. A gondolattérkép mintájára *gondolathangjegy* készítésére kerül sor: a diákok ötleteit a kottavonalak végére írjuk, de egy felrajzolt hangjegy köré is írhatók. A tanulói válaszok több gondolatébresztő kérdés köré is csoportosíthatók, de teljesen szabad asszociációk is felírhatók. A kérdések nemcsak a koncertélményeket elevenítik fel, hanem az *émlékkoncert* kifejezés kapcsán Emerenc halála is előkészíthető. Beszélgetésindító, gondolatébresztő kérdéseknek javasoljuk: a) Milyen élményt okoz egy koncert? b) Miért jó koncertre járni? c) Miért, kiknek, kik rendeznek koncertet? d) Mi az az emlékkoncert? Kinek tartunk ilyet?

Az előadás előkészítésének fontos eleme a jelmezekre való ráhangolás. A beszélgetés fő kérdései, hogy mondjanak a diákok szerintük/számukra extravagáns megjelenésű előadókat, és közösen fogalmazzák meg, mitől válik egy előadó extravagánssá (öltözik, jelmez). Arról is érdemes beszélgetni a diákokkal, hogy mit fejeznek ki az extravagáns ruhák, mit közvetítenek ezekkel az öltözékekkel az előadók a közönség számára. A beszélgetéshez extravagáns előadók fotói is kivetíthetők vagy közreadhatók, így a beszélgetés konkrét előadók köré is szervezhető. Példaként említhető Lady Gaga, Jennifer Lopez, Marilyn Manson, Lil Nas X, Dua Lipa stb. (A foglalkozást támogató képanyag az Örkény Színház honlapján elérhető foglalkozástervben szerepel.)

### 3.3. Ajtó

A színházi előadás és a regény kapcsolatát teremti meg a cím és a regény egyik fő motívuma (ennek elemzése a korábban említett NKP-okostankönyv fejezetében is nagy szerepet kap). Az első gyakorlatban a diákok ajtókról készült fotókkal találkoznak. Az előzetes válogatás szempontja az, hogy minél sokfélébb, minél változatosabb ajtók szerepeljenek a fényképeken. A diákok több, a létszámhoz igazodva 9-10 képet látnak, amelyek ajtókat ábrázolnak. Mindenki választ egyet, átgondolja, milyen belső teret képzel el hozzá, mi lehet a választott ajtó mögött, hogyan közelítené meg. Egy-egy diák eljártssza, a többiek kitalálják, melyik ajtóhoz közelíthet, mi lehet mögötte. A gyakorlat páros jelenetként is megvalósítható: a) ketten közelítenek ugyanahhoz az ajtóhoz előzetesen párban megbeszélve, hogy melyik ajtóhoz, b) ketten közelítenek az ajtókhöz, de nincs



előzetes megbeszélés, a többi diák találja ki, mely ajtókhöz közelítenek az egymással interakcióba lépő diákok, c) a pár egyik tagja az ajtóhoz közelít, a pár másik tagja az ajtó mögött lakó személy: hogyan közelít az egyikük, hogyan várakozik, mit csinál a másikuk? Az egyéni vagy páros bemutatások után reflexiós kör következik, amelynek során arról beszélget a csoport, hogy kié lehet az az ajtó, ki lakhat mögötte, milyen ember lehet, miért. Vagyis elkezdnek személyiségeket, karaktereket, esetleg életutakat, élettörténeteket felépíteni. Az Emerenc vagy Magda alakjához hasonló karakterek a magyartanár igényei szerint akár kiemelhetők, aláhúzhatók. (A foglalkozást megtámogató képanyag az Örkeny Színház honlapján elérhető foglalkozástervben szerepel.)

A második gyakorlat irodalmi vonatkozásokat tartalmaz, a diákok előzetes tudását mozgatja meg. Ebben a munkafázisban az ajtó/átjáró motívumának irodalmi megjelenése, korábban tanult művek felelevenítése történik, amelyek segítségével az ajtómotívum lehetséges jelentéseit tárjuk fel. A reflexiós órán lehetőség van az előkészítő foglalkozáson elhangzott és gondolatérképben rögzített lehetséges jelentések szűkítésére, bővítésére. Néhány várható mű: pl. Balázs Béla: *A kékszakállú herceg vára*, Kosztolányi Dezső: *A kulcs*, Franz Kafka: *Az átváltozás*, C. S. Lewis: *Narnia krónikái*, a mesék közül: pl. Csipkerózsika, J. K. Rowling: *Harry Potter és a Titkok Kamrája* stb. A diákok válaszai között megjelenhet a titok, rejtély, a személyiség/én védelme, a magánszféra stb. jelentésköre. Ezek mentén beszélgetés indítható, mindegyik alkalmas a darab előkészítésére.

### 3.4. Díszlet

A harmadik tematikus blokk az előadás díszletéhez kapcsolódik. Az első gyakorlat egy *szoborjáték*. A diákok sétálnak a teremben, hívószó alapján szoborrá dermednek. A konkrétabb, könnyebben megragadható szavak felől haladunk az absztraktabb fogalmak felé. Mindegyik hívószó a darab egy-egy elemére készíti fel őket, a reflexió során beszélgetni lehet az előadáson látott megjelenítési eszközökről, módokról. A hívószavak sorrendben: kutya (mint Emerenc társa), rajongás (pl. a diva témakör előkészítése), ridegség (a reflexiónál: melyik szereplőnél hogyan jelenik meg, mit jelenthet az író és Emerenc esetében?), emlék (több ponton fontos a múlt egy-egy eleme, illetve az emlékkoncert alcímre is reflektálhatunk vele), űr (belső űr, üresség, az ufó-színpadkép előkészítése). A gyakorlat a nonverbális kommunikáció fejlesztését is célozza, hiszen a konkrétabb fogalmak megjelenítése várhatóan hasonló lesz, ám az elvontabb fogalmak esetében érdemes megvizsgálni, melyik tanuló milyen jelentésmozzanatot ragad meg a hallott szóból, és azt hogyan jeleníti meg.

A második gyakorlat a *beszélő tárgyak* címet viseli. A feladat fő kérdése az, hogy mi mindent árul el egy-egy tárgy a feltételezett tulajdonosáról. A tanulók számára tárgyakat vagy azok képét mutatjuk, és a következő szemponto(ka)t, kérdés(eke)t adjuk meg nekik: Milyen ember lehet az, akinek ez van a falán / akihez ezek a tárgyak tartoznak / akinek ezek a kedvenc tárgyai, képei (/ aki ezeket mondta)? Magda karakteréhez a következő tárgyakat vagy azok képét ajánljuk: írógép, Colosseum, díjkiosztó gála képe. Emerenchez a következő képek adhatók: kutya, cicák, ufó (repülő csészealj). A diákok az óra ezen szakaszában már észrevehetnek bizonyos kapcsolódási pontokat a gyakorlatok között (pl. kutya, űr/ufó).

A képeket a regényből (vagy az előadás szövegekönyvéből) származó mondatokkal támogatjuk meg oly módon, hogy a karakter vonásait nemcsak a tárgyak, képek, hanem a tőle származó mondatok segítségével kell megfogalmazni. Néhány mondat Magdától a regényből (vagy az előadás szövegekönyvéből): „Nincs olyan idegrendszeri megrázkódtatás, ami közepén én ne tudnék fogalmazni.” „Emerenc, legyen szíves visszavinni a kis szobrot az utcára, vagy ha szánja kidobni, tegye el a szem elől. Vásári áru, annak is csorba, ízléstelen, nem maradhat a lakásban, nemcsak a gazda nem tűri el, nem kell nekem sem. Ez nem műtárgy, ez giccs.” „Mindig szerettem volna nagyon hosszú ruhában nagyon sok lépcsőn úgy felmenni, hogy délceg vagyok, megnézni való”. Emerenc mondatai: „Ki nem magányos? Az is, akinek van valakije, csak még nem jött rá.” „Ne szeressen senkit, mert akkor senkijét nem tudják letaglózni, és maga sem ugrik ki semmiféle vagonból”, „Nagyobbat nem adhat senkinek, minthogy nem enged neki módot a szenvedésre”. A tárgyak, képek, mondatok alapján a diákok (kétszer két csoportban) a *szerep a falon* technikával belső vonásokat keresnek. A csomagolópapíron a két alak kontúrján „kívül” helyezkednek el a fent felsorolt tárgyak és mondatok (ezek jellemzik a külső környezetét, a tőle hallható mondatok is ilyenek), ezek alapján kell a diákoknak a kontúrokon „belülre” írni néhány jellemzőt a kapott karakter lelkivilágáról, érzéseiről, gondolatairól. A kétszer két csoportban történő feldolgozás lehetővé teszi, hogy ugyanarról a karakterről két poszter is készüljön, így összevethető, hogy ugyanolyan tulajdonságokkal ruházták-e fel a kapott elemek alapján a karaktereket. (A foglalkozást megtámogató képanyag az Örkeny Színház honlapján elérhető foglalkozástervben szerepel.)

A diákok (továbbra is kétszer két csoportban) egy-egy idézetet kapnak (az előző gyakorlatban szereplő idézetektől eltérő részleteket). Jelmezek és kellékek felhasználásával (hangolva őket az esetleg meglepő jelmezekre) *állóképet* készítenek, ami megjeleníti az adott karaktert. Jelmezt vagy kelléket biztosíthat az iskola drámaszertára, de a gyerekeket is megkérhetjük, hogy hozzanak egy-egy eszközt otthonról. További feladat lehet bemutatni pl. a két karakter egymáshoz való viszonyát, de az is megjeleníthető, hogy a környezetük hogyan viszonyulhat hozzájuk (illetve ők a környezetükhöz). Egy lehetséges idézet Magda állapotához és az őt bemutató állóképhez: „A kórházban vigasztaltak, nyugtattak, úgy álltam a rokonszenv fényében, mint egy láthatatlan ásóra dőlő. Lajos király megbocsátó szép üzenetét már elnyert, megbecsült Toldi, lábamnál Bencém holtteste, felette a romantika tépett felhőfoslánya és egy legenda legendája”. Egy lehetséges idézet az Emerenc karakterét feldolgozó csoportok számára: „Szesélyes munkaideje elképesztő teljesítménnyel párosult, az öregasszony úgy dolgozott, mint egy robot, önmagának sem irgalmazva emelgetett emelgethetetlen bútordarabokat, volt a munkabírásában és erejében valami emberen túli, már-már riasztó, annál is inkább, mert voltaképpen szüksége se volt arra, hogy annyit vállaljon, Emerenc szemmel láthatólag a munkában élte ki magát, szeretett dolgozni, nem tudott mit kezdeni az üres órákkal”.

#### 4. Összegzés

A bemutatott foglalkozásterv elkészítésekor Tillmann Mónika kolléganővel azt tartottuk szem előtt, hogy magyartanárként hogyan lehet az irodalmi alkotást és a színházi előadást összekapcsolni. Ennek megfelelően arra törekedtünk, hogy az előadás felkészítő foglalkozása egyúttal a regény tanórai elemzését is előkészítse, a műelemzés RJR-modellje alapján tartalmas ráhango-

lódásként szolgáljon a tanulók számára. Ennek megfelelően az ajtó motívumának elemzése és a szereplőktől származó jellegzetes mondatok mellett olyan motívumok is előkerülnek, amelyek az elemzés (és az okostankönyvi anyag olvasása) során is fontos szerephez jutnak (kutya, írógép stb.), valamint a két karakter jellemrajzának, lelki folyamatainak feltárásához is nélkülözhetetlenek. Mindemellett a foglalkozás a színházi előadás jellegzetes és olykor meglepő elemeinek befogadására is felkészíti a tanulócsoport tagjait, hiszen hangsúlyos szerepet kap a betétdalok (a zenei világ), a díszlet, a kellékek és a jelmezek megbeszélése.

Az előadás és a regény feldolgozása jó lehetőséget teremt a végzős osztályt tanító magyartanár számára egy utolsó, közös osztályélmény megteremtésére, két különböző karakter egymásra hatásának, nagyon is emberi dilemmáinak a bemutatására és ezzel a diákok megszólítására, a regényelemzésnek (a motívumok és lelki folyamatok elemzésének) a gyakorlására, a színház és a szépirodalom összekapcsolására és egy lehetséges érettségi tétel előkészítésére.

## Irodalom

- Arató László 2020. A magyartanítás katasztrófája avagy a „módosított” NAT. HVG. 2020. február 01. [https://hvg.hu/itthon/20200201\\_Arato\\_Laszlo\\_A\\_magyartanitas\\_katasztrofaja\\_avagy\\_a\\_modositott\\_NAT](https://hvg.hu/itthon/20200201_Arato_Laszlo_A_magyartanitas_katasztrofaja_avagy_a_modositott_NAT) (2023. október 22.)
- KET 5–8. 2020. = Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) (2021. június 25.)
- KET 9–12. 2020. = Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimm\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimm_9_12_evf) (2021. január 31.)
- NAT 2020. = Nemzeti alaptanterv. Magyar Közlöny. 2020. január 31. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2023. október 22.)
- NKP 2020. = Okostankönyv. Irodalom 12. Szabó Magda: Az ajtó. [https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_12\\_nat2020/lecke\\_03\\_054](https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12_nat2020/lecke_03_054)
- OH. 2020a, OH: 2020b. = Oktatási Hivatal tanmenetei a 12. évfolyam számára. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/mintatanmenetek/tanmenet\\_12evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/mintatanmenetek/tanmenet_12evf) (2023. október 22.)
- Örkény István Színház 2022. Tanári ötlettár az előadáshoz. <https://iram.orkenyszinhaz.hu/az-ajto-tanaroknak/> (2022. április 09.)
- Pethőné Nagy Csilla 2014. *Irodalom 12. II.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szabó Magda 2016. *Az ajtó.* Jaffa Kiadó. Budapest.
- Tillmann Mónika – Nagy-Varga Zsolt 2022. *Az ajtó – Szeredás Emerenc-émlékkoncert.* <https://iram.orkenyszinhaz.hu/wp-content/uploads/2022/08/ajto-rahangolo-tillmann-nagy-varga.pdf> (2022. április 09.)
- VK. 2021 = *Magyar nyelv és irodalom részletes vizsgakövetelmények 2024-től.* [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/magy\\_nyelv\\_es\\_irod\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/magy_nyelv_es_irod_2024_e.pdf) (2023. szeptember 01.)

# Szebényi Ágnes: Irodalmi séták a Színészmúzeumban

---

## 1. Bevezető

Bajor Gizi a XX. századi magyar színháztörténet egyik kimagasló alakja. Máig megfejthetetlen titok, miként tudott évtizedeken át a Nemzeti Színház vezető művésze maradni, miközben 1914 és 1951 közötti nemzeti tagsága alatt öt igazgató váltotta egymást. Tóth Imre szerződtette le a színésznőt, majd Ambrus Zoltán, Hevesi Sándor, Németh Antal következett, végül 1945-től Major Tamás állt a színház élén.

Bajornak mind a színpadi pályája, mind a privát élete ezer szállal kötődött az irodalomhoz. Kortárs írók színdarabjaiban aratta legnagyobb sikereit, köztük olyan szerzők darabjaiban, mint Móricz Zsigmond, Heltai Jenő vagy Szép Ernő.

A villa története is érdekes. A Beyer család 1928-ban vásárolta meg az akkor még földszintes épületet, mely egy virágkertetessel lerakata volt. Bajor Gizi csak később, 1933-ban költözött ide. Ekkor Ország Béla építész tervei szerint emeletráépítéssel három lakást alakítottak ki az L-alakú, neobarokk stílusú házban. Már itt élt, amikor feleségül ment Germán Tibor fül- és gégegyógyász egyetemi magántanárhoz, akivel itt rendezték be közös otthonukat, mely csakhamar a művészvilág kedvelt találkozóhelyévé vált. (A villa címe gyakran változott; kezdetben Németvölgyi út 35. 1936–1947 között Pilsudszyk út 35.; ma Stromfeld Aurél út 16.)

A házaspár legendás salonéletének vendégköréhez is szép számmal csatlakoztak írók, költők, a két háború közötti irodalmi élet színe-java. Különösen izgalmas kép körvonalazódik a színésznőről, bátor helytállásáról, embermentő tevékenységéről Tamási Áron jóvoltából, aki a Budapest ostroma körüli heteket a villában töltve naplőbejegyzések formájában emlékezett meg a Gizinél töltött napokról.

A színésznőről elnevezett múzeum Gobbi Hilda áldásos tevékenységének köszönhető. Több állandó kiállítással és rendszeresen megújuló időszakos tárlatokkal várjuk az érdeklődőket. A látogatók zömét egykor színházba járó, ma emlékeiket, kedvenc előadásait és színészeit kereső nyugdíjas korosztály alkotja, ám jelentős létszámban fogadunk általános és középiskolás csoportokat is.

A múzeum meghatározó színtere a tanórán kívüli foglalkozásoknak. Az iskolával együttműködve ismereteket közvetít, ugyanakkor nevel is. Akár délelőtti tanóra kihelyezett programjaként, akár szervezett szabadidős tevékenység keretében zajlik, az ismeretátadás mellett fontos nevelési feladatok megvalósításának is teret ad. A múzeumi foglalkozásra jellemző a komplexitás, vagyis, hogy a nevelés minél több területét képes bevonni a tanulási folyamatba. Kihat a gyerekek testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai fejlődésére. A Színészmúzeumban – színházi jellegénél fogva – mindenekelőtt a művészetekkel való nevelés áll a fókuszban. Fontos szerephez jut a drámapedagógia, melynek eszköztárát rendszeresen alkalmazzuk a foglalkozások során.

A múzeumpedagógia tehát élményközpontú módszerekkel dolgozik, több érzékszerv bevonásával hat. Bizonyítottan hatékonyabb az ismeret elsajátításának ezen módja a szórakoztatva tanulás, aktivitás és interaktivitás alkalmazásával.

## 2. A KULISSZÁK KÖZÖTT című állandó kiállításunkról

A *Kulisszák között* című állandó kiállításunk a színházi alkotófolyamatot bemutatva vezeti végig a látogatót a magyar színháztörténet kiemelkedő pillanatain, alkotóin. Mivel a színház műfaja ezer szállal kötődik az irodalomhoz – elsősorban a drámákhoz –, így kapcsolódik az irodalom a kiállításban látható műtárgyakhoz. E metszéspontokat szeretnénk megmutatni és mélyebb összefüggéseiket fölfedni a diákok aktív részvételével. E felfedező túrához összeállítottunk egy feladatlapot középiskolás diákok számára és egy módszertani segédanyagot is, mely az őket kísérő pedagógusok munkáját segítheti.

Ezeknek a segédanyagoknak mentén lehetőségük van a diákoknak további ismeretanyagot gyűjteni a látottakról, kipróbálni tudásukat arról, amiket láttak a tárlaton. Az egyes feladatok a kiállítás meghatározott pontjaihoz kötődnek, így a látogatás közben is van lehetőség elgondolkodni, megbeszélni az egyes kérdéseket. Találhatunk itt feladatot, amely Adyhoz, Molnár Ferenchez, Csáth Gézához kötődik, de ugyanígy a korszak jelentős színésznőivel is közelebbről megismerkedhetnek a diákok a feladatok kapcsán, pl. Fedák Sárival, Prielle Kornéliával, de szó esik a Nemzeti Színházról éppúgy, mint a kávéházi kultúráról.

A tanároknak szóló segédanyagunk pedig a pedagógusoknak segít bőséges háttérinformációkkal, részletekkel, versekkel, adatokkal, melyek egybegyűjtése egyszerűbbé teszi a tárlatlátogatás feldolgozását, a tananyaghoz való kapcsolását is.

De lássuk részletesen, kikkel, milyen témákkal, milyen érdekességekkel találkozhatnak vendégeink a *Kulisszák között* tárlatán!

## 3. A NYUGAT folyóirat ÍRÓI és a SZÍNÉSZNŐ

Írók, költők rajongása a színésznők iránt nem újkeletű tény. Minden kornak megvoltak a nőideáljai, melyeket kiválóan reprezentáltak a korszak vezető női színészei. Blaha Lujza tehetségének Bródy Sándor adózott, Küry Kláraért Krúdy Gyula lelkesedett, Fedák Sárít Ady Endre dicsőítette, de említhetjük Molnár Ferencet is, akivel Fedáknak szerelmi kapcsolata volt, sőt, rövid ideig férje is volt a színésznőnek. Bródy Sándor Blaha Lujza halálakor az alábbi gondolatokkal búcsúzott a magyar népszínmű legnagyobb sztárjától:

„...mintha ez a drága teremtés lett volna az a sokat emlegetett magyar géniusz, ártatlan egyszerűségében és mintegy húga annak a lánykorabeli 1860-as évekbeli magyar férfinemzedéknek, melynél becsebbet és reprezentánsabbat sem azelőttől, sem azóta a magyar történelem nem ismer. Halálával szinte a magyar lélegzet szakad meg.” (Bródy 1926)

Molnár Ferencet elsősorban *A Pál utcai fiúk* című regény szerzőjeként ismerik az emberek, miközben legnagyobb sikereit színműveivel aratta. Ezek közül érdemes kiemelni az 1909-ben bemutatott *Liliom* című darabját, életművének legjelentősebb és egyben legösszetettebb alkotását, amely számos izgalmas rendezői értelmezést tesz lehetővé.

Molnár idővel háziszíndarabjává vált a Vígszínháznak, mely a Lipót körúton, a város szélén, üres telkek és gyárak szomszédságában 1896-ban nyílt meg. A születő magyar polgárság igényeit kielégítő épületet a korszak divatos bécsi színházépítész párosa, Ferdinand Fellner és Hermann

Helmer tervezte. Az eredeti szándék szerint az új teátrum a Nemzeti Színházat a könnyű fajsúlyú művektől tehermentesítette volna. Bár a Vígszínházban kezdetben francia bohózatokat tűztek műsorra, a XX. század elejétől egyre több magyar szerző művét vitték színre. Molnár Ferenc mellett Heltai Jenő, Szomory Dezső, Lengyel Menyhért, Bródy Sándor és Szép Ernő is a Vígszínház elismert és népszerű szerzőjévé vált.

Molnár Ferenc a faszizmus elől 1939-ben Franciaországba, Svájcba, majd az Egyesült Államokba, New Yorkba menekült akkori feleségével, Darvas Lili színésznővel. A kivándorlás előtt írta Darvas Lilinek az alábbi levelet, aki ekkor New Yorkban tartózkodott. Érdemes megfigyelni a levél aggodó, figyelmeztető stílusát. Molnár sorai kitűnően jellemzik a zűrzavaros magyarországi viszonyokat is.

Levél a feleségének: Velence, Hotel Danieli [1938.] július 16. Drága Minyuszkám, [...] Nem győzőm hangsúlyozni, ezentúl ne beszélj újságírókkal, főként vigyázz a magyar újságírókra, mert ezek tényleg jóakarók, de ezek tudják a legnagyobb kellemetlenséget csinálni azzal, hogy támogatnak és megvédnek. Nagyon kell vigyázni, mert a legtöbb balszélső politikát űz, és Isten ments, hogy azt mondják rólad ott a magyarok és azt írják levelekben haza, hogy azokkal vagy együtt. Nagyon kérlek erre, mert hibádon kívül politikába kevernek az ilyen látszatok. [...] Amerikai tartózkodási engedélyedre is rossz hatással van bármiféle szélsőséges támogatás!" (Molnár 1938)

A kiállítási tér egyik kiemelkedő alakja Fedák Sári színésznő, a modern operett megteremtője. Molnár Ferencsel való viharos szerelmi kapcsolata a kor legendái közé tartozott. Fedák a Kacsóh Pongrác által megzenésített *János vitéz* című darabbal robbant be a köztudatba 1904-ben, melyben a címszereplő Kukorica Jancsit alakította. A bemutatót követő elismerések között van egy különösen figyelemre méltó. Egy író a naplójában az alábbi bejegyzéssel emlékezett meg az estről:

„Ma volt a 150. előadás. Rekord. Végre egy operett író, akinek saját gondolatai vannak, s aki nemcsak tanulta, hanem tudja is, hogy mi a magyar stílus.” (Csáth 1904) Az író Brenner József, közismert nevén Csáth Géza, aki orvosként praktizált, Kosztolányi Dezső unokatestvére volt és kora egyik legkiválóbb novellistája is egyben.

A beregszászi polgári családból származó Fedák Sári a modern, XX. századi operett első színpadi képviselője volt Budapesten. Bár a rossz nyelvek szerint énekelni nem tudott tökéletesen, de izgalmas megjelenése, remek táncstudása, temperamentuma rendre magával ragadta nézőit. A korszak jeles írói, költői is hódoltak tehetségének.

Ady Endre ezt írta 1902-ben a *Nagyvárad* *Napló*ban: „... ez a lány valaki, egyéniség, eredetiség és erő. Az ellenségeinek gyűlölete bizonyítja ezt legjobban, na, meg hát ő maga! Benne van a hivatottságnak, büszkeségnek, erőnek, egészségnek, bájnak, fiatalságnak a csodálatos harmóniája. Vakítóan intelligens és merész. Sőhaja, beszélő mozdulatai, kacagása, szerelmes bűgása, dévaj-sága mind a filozófusra vall, aki egyéniségének morzsáival el tudja ragadni a közönségeket, ám azokat hódítja meg csak igazán, akik ezt az érdekes és értékes egyéniséget teljes pompájában meg tudják látni és érteni. Ma Fedák Sárirt rettenetesen gyűlölik, s fanatikusan imádják.” (Ady 1902) Ady Endre 1902-ben, a *Lotti ezredesei* című operett nagyváradi előadása után, melyben Fedák vendégszerepelt, verset is írt róla.

Németh László így vallott a színésznőről: „...Íme a Magyar Operett. Egy asszony, aki nagy egyéniség, s amellet elég ripacsirta, hogy jól tudta érezni magát, sőt hitt is ebben a flitteres, nagyherceges operettvilágban. Asszonynak kellett lennie, mert férfiból elképzelhetetlen ez az öntvény.



Akinek ekkora emberi súlya van, ha férfi, más pályát keres. [...] Fedákban ezt imádta a közönség, amely az ő kótákkal packázó hangjában, áradó jókedvében, hars önbizalmában nemcsak operettet kapott, de különös, nyers ízzel kapta a maga életkedvét...” (Németh 1942)

Az 1908. január 1-én induló *Nyugat* című lap a magyar irodalom nyugat-európai művészeti áramlatokhoz kapcsolódását tűzte céljául, progresszív témák, modern alkotók és művek megjelentetésével. Szinte valamennyi nyugatos szerző, a XX. század elején színre lépő új írógeneráció tagjai a líra és epika mellett a dráma és a színház új lehetőségeit is keresték. A folyóirat vezető színikritikusa Schöpflin Aladár volt, de rajta kívül többen is írtak rendszeresen színíribírálatot: Ady Endre, Babits Mihály, Balázs Béla, Füst Milán, Juhász Gyula, Móricz Zsigmond és Ignótyus.

A század elején Kosztolányi Dezső még nem volt a *Nyugat* munkatársa, színikritikusi programjáról 1910-ben, Kiss József lapjában, a *Hétben* vallott. Ebben az esszéjében olvashatjuk: „Lehetetlen, hogy ez a generáció, amely oly sokféle és gazdag lírát teremtett, ne találja meg helyét a színpadon is, [...]. Nyissák meg a színházak kapuit, és bevonul a magyar drámairodalom.” (Kosztolányi Dezső 1910) A lelkes felhívás ellenére a lírikusok viszonylag hamar elfordultak a színháztól, így hazánkban elmaradt a kortárs modern dráma és a színház egymásra találása. Úgy tetszik, sem a színházak, sem a nézők nem készültek fel az európai mintákat követő új magyar drámák befogadására.

#### 4. NEMZETI SZÍNHÁZ a Blaha Lujza téren (1908-1965)

Az első magyar nyelvű állandó színház, a Pesti Magyar Színház (1840-től Nemzeti Színház) 1837-ben nyitotta meg kapuit. A mai Rákóczi út és Múzeum körút sarkán lévő telken álló épület tűzveszélyessé vált, ezért 1913-ban lebontották. A társulat azonban már 1908-ban a Népszínházba költözött, ahol 1964-ig játszott. A metró építése miatt ekkor elbontották a Nemzeti épületét.

Az 1908–1964 közötti időszak egyik legjelentősebb direktora Hevesi Sándor volt, akinek életnagyságú portréja látható a Bajor Gizi Színészmúzeum falán. Hevesi felfrissítette a repertoárt, megújította a játékképzést, Európában hírnevet szerzett a magyar színházművészetnek. Bajor Gizi színészi tehetsége is Hevesi Sándor rendezői irányítása mellett bontakozott ki.

Radnóti Miklós fájdalmasan szép sorokat jegyzett föl naplójába Hevesi Sándor halálakor: „1939. szeptember 8., péntek délután 2 óra. A rádió hírei közt említik, hogy Hevesi Sándor ma reggel tüdőgyulladásban meghalt. Mit is tehetett volna mást? Színházát nem vezethetett, dolgozni nem hagyták, s csak dolgozni szeretett.” (Radnóti 1939)

#### 5. A TRAGÉDIA tragédiája

A Nemzeti Színház királyi páholyának egykori asztalán látható a Nemzeti Színház szereposztó- és nyilvántartó könyve, a teátrum működésének fontos dokumentuma, mely *Az ember tragédiája* 1927. évi előadásáról tudósít. A magyar drámatörténet ikonikus művének ősbemutatójára 1883. szeptember 21-én került sor a Nemzeti Színházban. Az első előadás emlékét őrzi a Magyar Dráma Napja, amelyet 1984 óta szeptember 21-én ünneplünk. A mű színpadra állítását nem mindig engedélyezték.



Az 1949-es kommunista hatalomátvétel után nem szerepelt a bemutatásra ajánlott drámák között – vagyis betiltották. Hosszú kultúrpolitikai csatározás után, 1955. január 7-én kerülhetett sor *Az ember tragédiája* felújítására a Nemzetiben. A közös felelősség vállalását jelezte, hogy Gellért Endre, Major Tamás és Marton Endre együtt jegyezték a rendezést, és az is, hogy két reprezentatív szereposztást állított ki a színház. Az elsöben Lukács Margit és Básti Lajos, a másodszerosztásban Bessenyei Ferenc és Szörényi Éva alakította az első emberpárt. A bemutató után a sztálinista pártvonal, azaz Rákosi Mátyás főtitkár, az „ország első embere” viszsztatér a hatalomba, ezért Madách drámáját hamarosan ismét betiltották. A Tragédiát egy ideig nem tudták teljesen eltüntetni a műsorról, de kikötötték, hogy hányszor játszhatja a színház. Az 1955–1956-os évadban a mű utolsó előadására 1955. június 7-én került sor – ezt követően csak 1956. április 9-én adták elő.

Dutka Ákos (1881–1972) költő megható sorokkal gratulált az Évát alakító Lukács Margitnak az 1960-ban felújított Tragédia bemutatója után:

„Illenek megköszönni az örömet, amelyet az élménnyel szerzett. Életemben közel nyolc évtized alatt Pesttől Párizsig sok nagy művész nagy előadását láthattam. Évát is sokszor, sok 10 színben, árnyalatban, és mint öreg színikritikus, sokszor tűnődtem rajta, hogy milyennek álmodta a szegény, keserű, csalódott Madách az ő Éváját. Nos, azt hiszem, ilyenek.” (Dutka 1960)

A bemutatót felfokozott érdeklődés kísérte. A színházba járó közönség hangulatát jól példázza az alábbi újságcikk, amelyben Kovács Alice, a Nemzeti Színház titkárnője nyilatkozott: „Itt az irodán már alig merjük felemelni a telefonkagylót, annyian ostromolnak bennünket jegyekért. A pénztár vasárnap 12 órakor nyit, de már reggel 7-kor megkezdődött a sorban állás. A színházépület felét körülfogta a sor, amelynek vége a Blaha Lujza tér és a Körút sarkán állt. Másnap délután háromkor az üzemi szervezőknek kezdtük kiadni a jegyeket. Rendőröket kellett hívni a tumultus megakadályozására. Egy hónapra előre elvittek mindent. De ha két hónapra előre árusítanánk, akkor is egy nap alatt elfogynának az összes jegyek.” (Kovács 1960)

## 6. BUDAPEST, a kávéváros

Egy-egy kávéház hírnevet, rangot leginkább törzszakasztalai révén szerzett magának. Például a New York vagy a budai Hadik kávéház az írók kedvelt helye volt. Az egykori Japán kávéház a képzőművészek törzshelyeként volt ismert. Ez az Andrassy út és a mai Liszt Ferenc tér sarkán állt.

Saly Noémi várostörténész írásai kitűnő forrásanyagként szolgálnak ebben a témában. A kávéházak különleges miliójét, sajátos törvényeit jól példázza alábbi gondolata: „Egy bölcs öreg pesti kávéstól maradt fenn a mondás, akit arról kérdeztek, miért túri a kávéházában a hitelképtelen, fizetésképtelen, viselkedni képtelen nyikhajokat. Annyit mondott: – Kérem szépen, ahova ezek járnak, oda járnak a szép nők, és ahova a szép nők járnak, oda járnak a gazdag férfiak.” (Saly 2005)

Tudjuk jól, nem csak a „nyikhajok” kedvelt társasági helyszíne volt a kávéház, ide jártak a művészvilág tagjai, köztük az írók, akik sokszor szintén hitel- és fizetésképtelennek bizonyultak. Hihetetlenül fontos kapcsolati hálót lehetett a kávéházakban kiépíteni. Ha valaki frissen felkerült Budapestre, természetesen kávéházba ment tájékozódni, ismerősöket szerezni.

A „New York” kávéház története egyike a legizgalmasabbaknak mind közül. A New York palota megnyitásának pillanatától kezdve magához vonzotta a művészeket, legyen szó publicistáról, festőművésztől vagy költőtől. Bár a New York palota biztosítói székháznak épült, kávéháza fontos találkozóhelye lett az alkotóművészeknek, akik, legyenek bár gazdagok vagy szegények, egy meleg kávéra, némi harapnivalóra és értelmiségi társaságra mindig számíthattak az 1894. október 23-án megnyitott épület falai között.

A New York rövid idő alatt irodalmi kávéházzá alakult. Nem történt semmi különös, csupán annyi, hogy a főpincér, Reisz Gyula a fiatal írók bizalmasa lett. Ettől fogva a főpincérek szinte kényeztették íróbarátaikat, s mindenféle ügyes aprósággal segítették munkájukat. A fekete mellé ingyen szolgálták fel a kutyanyelvet, vagyis a kéziratpapírt, melyre versek, novellák, elbeszélések kerültek, s aztán erről készült el a nyomdában a szedés. De az írók kaphattak tappert a tinta felvitására, lexikont, címjegyzéket, vasúti menetrendet, bel- és külföldi lapokat. Néhány pengős külön menüvel is kedveskedett a kávéház vezetősége – ez volt az írótal –, s még aszpirinhez is juthattak egy-egy átlumpolt éjszaka után.

Itt lehetett biliárdozni, sőt még a telefonhívások is ide futhattak be, mert egyes asztaloknál telefonálni is lehetett. Kosztolányi Dezső egy elbeszélésében így emlékezik mindeerre: „A kávéház zúgott, a zaj a karzaton egyre erősödött. Ebben a harsány lármában érezték életük ütemét, azt, hogy mennek valahová, hogy haladnak előre. Minden asztal, minden fülszó el volt foglalva. A füstből viharfellegek tornyosultak. Jól esett elnyúlni ebben a gőzben, ebben a meleg pocsolyában, semmire sem gondolni, figyelni, hogy fortyog és bugyborékol...” (Kosztolányi 1929)

Ady Endre is sűrűn látogatta e közösségi helyszínt. Neki még kávéházi gúnyneve is volt, 1910 körül Kávéházi Borzasként vált híressé. Ebből sejthetjük, hogy sok időt töltött kávéházakban. A New York kávéházban, a karzaton, a nyugatosok szerkesztőségi asztalánál foglalt helyet, miután a lapnak ő is munkatársa volt. Versben is megörökítette kedvelt társasági helyét:

**Ady Endre: Kávéházban (részlet)**

*Ajánlva Ódry Árpád barátomnak*

Kávéházi sarokasztal, Körülüljük szépen.

Így szoktuk azt minden este,

Így szoktuk azt négyen.

Diskurálunk, elpletykázunk

Egyről-másról, sorba –

Másképpen a téli este

Rém unalmas volna.

Egyik színész, másik költő...

Össeillik szépen.

Valamennyi bohém fiú,

Van miről beszéljen.

A hír és név, a dicsőség  
 Valamennyi célja...  
 Mégis, mégis úgy elborong  
 A négy fiú néha...

És ilyenkor biztatgatjuk,  
 Vigasztaljuk egymást.  
 Másra visszük a beszédet:  
 – Lesz-e holnap telt ház? –

A szép Lili kap-e csokrot?  
 Írt a hadnagyának? ...  
 Addig, addig beszélgetünk,  
 Míg elfut a bánat. ...

(1899)

## 7. Írók GÖRBE TÜKÖRben

Az állandó kiállítás egyik termében írók karikatúrái láthatók, akiket színpadi szerzőként is számon tartunk. Többek között Örkény István, Móricz Zsigmond, Heltai Jenő vagy Illyés Gyula is föllelhető e sajtóságos arcképcsarnokban. Fontos és művészileg igen termékeny kapcsolat fűzte valamennyiüket a színházhoz, koruk jeles színpadi alakjaihoz. Közismert Örkény István barátsága Várkonyi Zoltánnal, a Vígsház aranykorát meghatározó igazgató-rendezővel.

Örkénynek több színjátékát a Vígsházban vitték színre. Várkonyival való együttműködésének kezdete azonban jóval korábbra tehető. Örkény első drámáját *Voronyezs* címmel 1944–1945-ben a krasznójarszki fogolytáborban írta. Ezzel a művel a Don-kanyarban elpusztult 2. magyar hadseregnek akart emléket állítani. Várkonyi, aki 1945–1949 között a Művész Színházat vezette, 1948-ban másorra szeretne volna tűzni Örkény darabját, a bemutató azonban elmaradt. Örkény közlése szerint Várkonyit nyomatékosan figyelmeztették, hogy álljon el a darab bemutatásától. Lázár István, Örkény monográfusa utal is a tiltás okára: a magyar szakaszvezető és a szovjet hírszerzőlány kapcsolatát politikai okok miatt nem emelheték színpadra. Örkény a 2. magyar hadsereg tragédiáját Nemeskürty Istvánnal 1973-ban ismét feldolgozta: *A holtak hallgatása* című színpadi művet a Vígsház kamaraszínházában, a Pesti Színházban adták elő. Örkény több színművének bemutatójára került sor a Pesti Színházban (*Macskajáték*, 1971 – rendező: Székely Gábor; *A holtak hallgatása*, 1973, *Vérrokonok*, 1974, *Pisti a vérzivatarban*, 1979 – rendező: Várkonyi Zoltán) és a Vígsházban (*Forgatókönyv*, 1982 – rendező: Valló Péter).

A *Macskajáték* című mű és az ebből készült nagysikerű előadás révén került közeli kapcsolatba Örkény Sulyok Mária színésznővel, az Orbánnét megformáló művésszel.

Heltai Jenő és Bajor Gizi *A néma levente* című darab óriási sikerszeriája révén váltak közeli jóbarátokká, egymást szakmailag nagyra becsülő párossá. De említhetjük Illyés Gyulát, akit az 1945 utáni Nemzeti Színházban bemutatott meghatározó történelmi drámái avattak a magyar színpad

elismert alkotójává, maga mellé állítva olyan nagy formátumú művészeket, mint a rendező Gellért Endrét vagy a darabjaiban főszerepet játszó Mészáros Ágit, Bessenyei Ferencet.

A terem közepén húzódó nagy üvegasztalon írók és rendezők levélváltásait olvashatjuk, például Molnár Ferencnek a Magyar Színház igazgatójához, Faludi Jenőhöz intézett sorait. Fölvetődik a kérdés, milyen viszonyban álltak a szerzők és a rendezők egymással. Máig vitákat robbant ki az a kérdés, hogy a társulatnak jogában áll-e az író szövegéhez hozzányúlni, abból kihúzni vagy ahhoz hozzáírni. Nem véletlenül született a fanyar színházi mondás: legjobb szerző a halott szerző.

A nemzeti irodalom alkotásait érintő viták a parlamentig is eljutottak. Hevesi Sándor 1928-ban szerette volna dramaturgiai változtatásokkal bemutatni Katona József *Bánk bán* című darabját a Nemzeti Színházban; elképzeléseit a Pesti Napló 1928. október 21-én megjelent számában ismertette. Az írás óriási tiltakozási hullámot váltott ki. Jánossy Gábor parlamenti képviselő így fakadt ki: „Egy betűt ahhoz hozzátenni, egy szót abból elvenni nem lehet és nem szabad, mert Katona József megmozdulna a kecskeméti temetőben levő sírjában.” (Jánossy 1928)

A klasszikusok tiszteletére jellemző, hogy Bessenyei Ferenc, aki több, mint ötszáz alkalommal játszotta el Bánk szerepét, csak 1968-ban (!) jegyezhetette meg a Színház című folyóiratban, hogy ideje lenne végre átdolgozni Katona József drámáját, mert egy évszázada a kegyelet tartja össze, és ugyanaz a kegyelet fogja elpusztítani. Illyés Gyula 1976-ban megpróbálkozott a Bánk bán átigazításával. Műve nagy vitákat váltott ki, csak néhány színházban adták elő, s nem váltotta fel az eredeti művet.

A teremben látható egy portré a korszak egyik kimagasló alkotójáról, színészpédagógusáról, rendezőjéről, Gellért Endréről. Gellért 1945-ben a Nemzeti Színház főrendezője lett. Nevéhez fűződik két kortárs szerző több darabjának színpadra állítása. Ő rendezte Illyés Gyula *Lélekbúvá*r (1948), *Az ozorai példa* (1952), *Fáklyaláng* (1952) és *Dózsa György* (1956) című drámáját, valamint Németh László *Galilei* (1956) című darabját. Személyében a XX. századi magyar színház-művészet egy méltatlanul elfeledett zsenijét üdvözölhetjük.

## 8. Irodalmi és színházi életünk nagy ÍNYENCEI

Az állandó kiállítás negyedik termében a Nemzeti Színház nézőterének makettje mellett Újházi Edét ábrázoló festmény függ. A színész a Nemzeti Színházban játszott és a Színművészeti Akadémián tanított. Amikor 1911-ben Bajor Gizi felvételizett a színiakadémiára, Újházi Ede is tagja volt a felvételi bizottságnak.

Újházi Ede 1870-től volt a Nemzeti Színház tagja. Sikereit és korszerűségét leginkább az akkoriban még felettébb szokatlan, természetes játékmódjának köszönhette. Ady Endre a Nagyváradai Napló 1903. január 13-án megjelent számában így írt a nagyváradai vendégszínházról: „Mesébe illő nagy kivétel, ha az ilyen színésztalented nagy intellektusba foglalódik. A nagy ágáló művészet s nagy intellektus szinte történelmi nagysággá teszik az individuumot. Nekünk, szegény kis magyar nációnak van egy ilyen emberünk. Újházi Ede hívják...” (Ady 1903)

Újházi kedvelt törzshelye a Gundel elődje, a Wampetics vendéglő volt a Városligetben. Egy ízben elbeszélte, hogy ő az érett tyúkdarabokkal, aprólékokkal, jóféle fehér húsdarabkákkal, tész-

tával és megfelelő zöldséggel párolt leves kedvelője. Másnap a figyelmes főszakács eszerint főzte meg a színész levesét. A Mester megkóstolta, s további tanácsokat adott a készítéshez. Így alakult, finomodott az Újházi tyúkhúsleves, melyet ma is megtalálunk a hazai étlapokon.

Móricz Zsigmond író az *Ebéd* című novellájában így dicsérte az új találmányt: „Egy ilyen tányér leves a beteget lábra állítja, s az egészségest viruló ifjává teszi.” (Móricz 1930) Az ételek, italok nagy ismerője, akinél tán senki szebben, érzékletesebben, inycsiklandóbban nem írt, az Krúdy Gyula. Részlet egy írásából:

„A levesnek ült, amelyen nyomban megérezte, hogy többféle húsból van főzve, a csomós, félkövér marhahúst szelídítette a kakas, a disznóorja barátkozott a tyúk fehér mellével, midőn a fazék alatt lobogni kezdett a láng, sárgarépa, zeller, karalábé, krumpli és karfiol követték az ízek hadtestét, mint könnyű sereg. Disznómájából és pászkamorzsából gyúrt gombócok úsztak az aranyszínű lében, mint folyón a terhes hajók...” (Krúdy 1922)

## 9. Bajor Gizi EMLÉKSZOBÁJA

A Gobbi Hilda által 1952. február 12-én megalapított színészmúzeum eleinte mindössze három emlékszobából állt, a mindenkori Nemzeti Színház három különböző korszakát reprezentáló színésznők előtt tisztelegve. Jászai Mari, Márkus Emília és Bajor Gizi kapott helyet e terekben. Idővel – az időszaki kiállítóterek bővítése céljából – ezek a szobák megszűntek, ám Bajor Gizinek, a villa egykori lakójának emlékére egy formáját s tartalmát tekintve is megújult állandó kiállítás szerveződött.

Művészi presztízsén jóval túlmutató társadalmi pozícióját hűen szemlélteti az alábbi levél, melyet a Budapest Székesfőváros Közlekedési Részvénytársaság vezérigazgatóhelyettese 1939. október 27-én küldött a színésznőnek.

„Kedves Gizike! A 2-es és 3-as autóbuszvonal útirányát sikerült a mellékelt helyszínrajzon feltüntetett módon megváltoztatni. Az új vonalvezetés e hó 29-én, vasárnap lép életbe. Egyidejűleg a tartalék autóbust ezentúl nem a Németvölgyi és Pilsudski út sarkán, hanem a Németvölgyi útba nyíló névtelen utcában fogják kialakítani. Ezek szerint a 3-as autóbuszjárat a 2-es járat eddigi útvonalán fog közlekedni, tehát a tolatás és a vele járó zaj megszűnik. Abban a reményben, hogy sikerült a kérdést megelégedésére megoldani, őszinte nagyrabecsüléssel szívélyesen üdvözlő kézcsókoló tisztelője: Márkus Jenő”. (Márkus 1939)

A Közlekedési Részvénytársaság intézkedéséből látható, Bajor elérte, hogy egy buszjárat útvonalát megváltoztassák a kedvéért, nyugalmaért.

A Bajor-villa valószínűleg menedékhellyé változott Budapest ostromakor. A színésznő nemcsak zsidó származású férjét bújtatta; rokonok, barátok s idegenek is menedékre leltek nála. Itt vészelte át 1944 legnehezebb napjait a család baráti házaspárja, Nagyajtay Teréz, a Nemzeti Színház vezető jelmeztervezője és festőművész férje, Diósy Antal, valamint Tamási Áron író.

Tamási naplófeljegyzésekben örökölte meg a Bajor Gizinél töltött napokat. (Az író naplójának részletei *Nehéz napok tündére* címmel megjelentek a *Bajor Gizi. Escher Károly fényképei* című kötetben. Ebből következik egy részlet: 1945. január 30. – kedd: „Vendégek érkeznek. Egy kitűnő újságíró, nagy hátizsákkal; együtt jön a feleségével és szelíden bimbózó leányával. Mindenki örül

neki, mert Róbert tájékozott újságíró, s igen biztató híreket mond. Gizi beiktatja őket a vendégek közé, kijelöli ágyaikat az alagsorban, kihirdeti, hogy egy óraker ebéd. S nevet is hozzá, a készülő ebédhez. Hát eljön az idő, s hozzák a gulyáslevest. Felém fürkészek: várakozással pillognak felém, mintha én nem tudnám még, amit ők tudnak. Somolyognak, kuncognak. Tibor mértékletesen bort tölt. Végre kipirkad mégis a titok, mert a háziasszony, éppen nekem akarván osztani az ebéd-ből, pillangós aggodalommal megkérdezi, hogy szeretem-e a lóhúst. Ahá, gondolom, itt lóhúsból van a gulyás! Istenem, mit mondjak? Ilyen szűk időben, amikor más házaknál kenyér is alig akad, nem illik válogatni. – Idáig még lótejet nem ittam, s lóhúst nem ettem – mondom. S kezdek enni, s eszem. Csuda édeskés a leve a gulyásnak, s bíboros benne a hús. De hát vitézül megeszem az egészet, s várom a kitüntetését. Tibor át is nyújt nekem egy Regália Média-t. Szép szivar, szagolga-tom, majd rágyújtok. S ahogy eregetem a füstöt belőle, otthoni disznótort látok az illatos füstön keresztül.” (Tamási 1958)

## 10. A MÚZEUMALAPÍTÓ Gobbi Hilda

A legendás karakterszínész-múzeumalapító Gobbi Hildáról is megemlékezik a kiállítóhely. Már nagybetegen alakította Spiró György *Csirkefej* című darabjában a Vénasszony szerepét a Katona József Színházban. A dráma 1985-ben született, a színházi bemutatóra 1986-ban került sor. Spiróról és a nagy viharokat kiváltó előadásról így írt Bécsy Tamás Dráma- és színházművészet 1945 után című összefoglalójában, mely a *Magyarország a XX. században* című kézikönyvben jelent meg:

„A *Csirkefej* [...] c. darab jellegzetes példája annak, hogy egy dráma jelentéshálózatát erősen meghatározza a befogadás időszaka. Bemutatásának idején a hivatalosság felháborodott az ún. nyomdafestéket nem tűrő szavak miatt, illetve amiatt, hogy koránt sincs ekkora szellemi és anyagi nyomor az országban. 1990-ben már észre lehetett venni, hogy ez a mű 1985-ben vészjeleket adott le az ország, a nép és az egyének helyzetéről, az egzisztenciális és morális lezüllésről.” (Bécsy 1998)

A hagyományos színházi kultúrán nevelkedett nézőkből felháborodást váltott ki az előadás; ez a magyarázata annak, hogy miért az alábbi sorokkal ajánlotta Virág Katalin, a Magyar Televízió Színházi Osztályának munkatársa az előadás közvetítését: „Kérem, ne háborodjanak föl, ne zárják el a készüléküket, amikor a színpadon nemigen hallható trágár kifejezéseket használnak a szereplők. Nem mindegyikük, csak azok, akik pislákoló, csökkent érzéseiket szókincs híján így próbálják kifejezni. A legújabb kori magyar dráma kimagasló művével egy nagyszerű előadással lehetnek gazdagabbak a türelmes és toleráns nézők. A kopott, düledező körgangos pesti bérház szürke, szomorú lakóinak kicsinyes életével ezernyi szint tud megmutatni Spiró: keserűt, kétségbeesettet, csöndeset és harsányan nevetetőt, szépet és rútát, és mélységesen együttérző emberit. A Vénasszony és a Srác felemelő tragédiája igazi színházi élmény, Zsámbéki Gábor kiváló rendezésének, a nagyszerű színészi alakításoknak, elsősorban a felejthetetlen Gobbi Hildának köszönhetően, aki ezzel a csodálatos alakítással búcsúzott a színpadtól, és egy kicsit már az élettől.” (Virág 1986)

Virág Katalin a Magyar Televízió szerkesztőjeként számos színházi előadást népszerűsített. A szerkesztésében sugárzott Színházi album című magazin 1972 és 1980 között rendszeresen közvetített előadásokat az ország színházaiból. Ő kezdeményezte a felbecsülhetetlen értékű *Mestersége* színész című sorozatot.

## 11. A színház örök dilemmája (zárszó)

A múlt után néhány szóban emlékezzünk meg a kortárs színházról, amely örök vita tárgya, s amelyről mindig megoszlanak a vélemények. Minden generáció a műfaj átmeneti állapotáról beszél, arról, hogy a színház ismét válságba került. Vagy a színészekkel, vagy a rendezőkkel, vagy a drámákkal nincs valami rendben. Sőt, talán a nézőkkel sem. Ezt a jelenséget szellemesen érzékeltette Cserhalmi György 2000 táján: „Nincs nagy baj a mai magyar színházzal, csak éppen annyi, hogy a közönség operettet akar, a színész Csehovot akar, a kritika meg Zsótér Sanyit akarja.” Ehhez mindössze annyit tennék hozzá: talán épp ezért olyan izgalmas műfaj a színház, és ezért várjuk szeretettel színészmúzeumunkba mindazokat, akik a megszokott keretek mellett más helyszínen, más módon, más alkalmakon is találkozónának irodalommal, színházzal.

## 12. Példák FELADATOKra

A múzeumlátogatás élménye mellett az idelátogató diákok számára egy játékos feladatsor is rendelkezésre áll a látottak aktív keresgélést, felfedezést kínáló feldolgozására. Befejezésül ebből álljon itt egy kis ízelítő.

### A) A NYUGAT folyóirat ÍRÓI és rajongásuk tárgya: a SZÍNÉSZNŐ

Keressék meg azt a szerepfotót, melyen Fedák Sári nadrágszerepben – oldalán egy ifjú hölgygel – látható!

Mit jelent a nadrágszerep elnevezés? .....

Melyik darabról van szó? (szerző, mű címe)n .....

Melyik szerepet játszotta ebben a műben Fedák Sári? .....

### B) BUDAPEST, a kávéváros

Melyik kávéházban hallotta Karinthy Frigyes a vonatok zakatolását, az agydaganat előjelét?

.....  
Soroljon fel ma is működő kávéházakat a fővárosban!  
.....

### C) Írók GÖRBE TŰKÖRBEN

Várkonyi Zoltán neve összeforr néhány legendás magyar filmmel, melyeket ő rendezett, és irodalmi alapanyagból készültek. Találja ki a filmcímeket a megadott néhány jellemző szó alapján!

1. törökök, Vicuska, várkapitány, alagútrendszer, amulett

A regényírója és a film címe: .....

2. hazafi, márciusi ifjak, reformkor, Lánchíd tervrajza, árvíz

A regény írója és a film címe: .....

3. huszárok, három fiú, forradalom, bitófa, bécsi diákság

A regény írója és a film címe: .....



#### D) BAJOR GIZI emlékszobája

Az alább felsorolt művek egy-egy szerzőt rejtenek, akik ismerték Bajor Gizit, színpadi munkájakat a művésznő vitte sikerre, s rajongóinak táborához tartoztak, rabul ejtette őket Bajor finoman árnyalt színpadi játéka. Kik ők?

1. Kerek Ferkó, Pacsirtaszó, Hét krajcár, Árvácska, Sári bíró, Rokonok, Szegény emberek

Szerző: .....

2. Énekes madár, Csalóka szívárvány, Ábel a rengetegben, Jégtörő Mátyás

Szerző: .....

3. Lóci óriás lesz, Semmiért egészen, Tücsökzene, A huszonhatodik év (szonettciklus)

Szerző: .....

#### E) GOBBI HILDA –folyosó

A kortárs magyar irodalom egyik markáns alakja 1985-ben Csirkéfej címmel írt drámát. A darabot Gobbi Hilda főszereplésével 1986-ban mutatta be a budapesti Katona József Színház.

Ki a dráma szerzője? .....

Ki rendezte az előadást? .....

#### Irodalom

Bródy Sándor 1926. Blaha Lujza halálakor. In: Ignóty: Blaháné halálára. *Nyugat*, 3. sz.

Molnár Ferenc levele Darvas Lilihez, 1938. július 16. Velence, Hotel Danieli. In: Varga Katalin (szerk.) *...or not to be. Molnár Ferenc levelei Darvas Lilihez*. 2004. Argumentum Kiadó-Petőfi Irodalmi Múzeum Kézirattára, Budapest.

Csáth Géza kritikája a János vitézről 1904. In: *Írások az élet jó és rossz dolgairól*. 1975. Szabadkai Munkásegylet, Szabadka.

Ady Endre 1902. Fedák Sári. *Nagyváradai Napló*, május 3. <https://mek.oszk.hu/00500/00583/html/ady27.htm>

Németh László 1942. (Fedák Sáriról). In: Németh László: *Kisebbségben I-IV*. (Idézet a III. kötetből.) Magyar Élet Irodalmi Kiadóvállalat, Budapest.

Kosztolányi Dezső 1910. Az öreg kritikus. *A Hét*. In: Réz Pál (összegegyűjt., szövegg. és jegyz.) 1978. *Színházi esték*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

Radnóti Miklós naplóbejegyzése Hevesi Sándor haláláról 1939. In: Radnóti Miklósné (szerk.) *Radnóti Miklós. Napló*. 1989. Magvető Kiadó, Budapest.

Dutka Ákos gratulációja Lukács Margitnak 1960. (Kézírtos levél Lukács Margit hagyatékában – a család tulajdona)

Kovács Alice nyilatkozata 1960. a Nemzeti Színház *Az ember tragédiája* bemutatója kapcsán (az OSzMI sajtóarchívumából)

Saly Noémi 2005. *Törzskávéházamból zenés kávéházba*. Osiris Kiadó, Budapest. ISBN: 9633897920

Kosztolányi Dezső 1929. Budapest, 1909 szeptember 10. In: *Nyugat*, 1. szám. <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00458/14270.htm>

- Ady Endre 1899: Kávéházban. In: *Versek*. <https://mek.oszk.hu/00500/00588/html/vers1202.htm#42>
- Jánosy Gábor parlamenti képviselő szavai 1928. In: Pintér Jenő (szerk.) *Irodalomtörténet*, 17. évf. Figyelő rovat: A Bánk bán-vita (Hevesi Sándor előadás- és átigazítás tervéről) 330-341.
- Ady Endre 1903. Újházi Edéről. *Nagyváradai Napló*, január 13.
- Móricz Zsigmond 1930. *Ebéd*. <https://mek.oszk.hu/01500/01502/html/01.htm#19>
- Krúdy Gyula 1922. *Hét Bagoly*. Tizenkettedik fejezet: Az „Udvarlás Könyvé”-nek újabb fejezete. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Krudy-krudy-gyula-munkai-1/aran-yido-regenyek-kisregenyek-8785/het-bagoly-8F1A/tizenkettedik-fejezet-az-udvarlas-konyve-nek-ujabb-fejezete-91B6/>
- Márkus Jenő levele Bajor Gizinek 1939. október 27. In: Staud Géza (szerk.) 1967. *Kedves Bajor Gizi! Levelek Bajor Gizéhez*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tamási Áron 1945. Nehéz napok tündére. In: Vajda Miklós (szerk.) 1958: *Bajor Gizi. Escher Károly fényképei*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Bécsy Tamás 1998. Dráma- és színházművészet 1945 után. In: Kollega Tarsoly István (szerk.) *Magyarország a XX. században*. III. kötet: Kultúra, művészet, sport és szórakozás. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Virág Katalin ajánlója Spiró György *Csirkefej* című drámájának közvetítéséhez a Magyar Televízió Színházi Osztályának *Színházi album* című magazinműsorából 1986. (A felvétel az OSzMI audiovizuális gyűjteményében található)
- Cserhalmi György szavai 2000., televíziófelvétel. (az OSzMI audiovizuális archívumából)

# Eck Júlia: Beszédkésztség fejlesztése versekkel és drámajátékokkal

---

## 1. Bevezetés

Magyarországon a drámapedagógia már a 70-es, 80-as évek óta jelen van a pedagógiai publikációkban, és 1995 óta megjelent a NAT minden eddigi változatában. Több kutatás (pl. DICE 2010, TÁMOP 2015 és más, kisebb mintából kiszűrt eredmények) igazolják, hogy ennek a szemléletmódnak a segítségével az oktatás jellegében és minőségében megújítható, az aktív részvétel lehetősége felszabadítóan hat a diákokra, a drámaórákon kevesebb a figyelemkieséssel telő idő, és a diákok azáltal, hogy lehetőséget kapnak a beleszólásra az óra alakításának menetébe, sokkal együttműködőbbek saját fejlődésük elősegítése terén. Ennek ellenére a közoktatás egyre kétségbeesettebben ragaszkodik a régi, hagyományos, „jól bevált” oktatási formákhoz és módszerekhez. kb. 50 év elmúltával a drámajáték és más, nagyobb diákaktivitást lehetővé tevő módszerek közoktatásban való megjelenése még mindig jelentéktelen arányúnak mondható, és még mindig csak egy-egy helyen, kuriózumként tanulhatnak a diákok a reformpedagógiai irányzatok, a művészetpedagógia, a drámajáték stb. segítségével. Az egyetemi tanárképzés sem segít ebben: az általános tanárképzésben minden ezirányú törekvésünk ellenére sincs jelen a drámapedagógia (vagy csak elvétve, szabadon választható tárgyként, specializációként), még módszertani eszközként sem nagyon tanítjuk a felhasználható lehetőségeit, leendő tanáraink készség- és képességfejlesztésében pedig még ritkábban fordul elő. (Eck 2019) Pedig a drámapedagógia egyik legjelentősebb magyarországi képviselője, Gabnai Katalin már 2001-ben így fogalmazott: *„Remélni lehet, hogy a felsőoktatás – s ezen belül elsősorban a nevelőképzés – értelmiségi képzésnek számít majd egyszer. Eljő az idő, amikor – a nevelői fölkészülés részeként! – mindenki megtapasztalja majd, milyen is részt venni egy alkotói célcsoportban, egy színjátszó kör, egy tánccsoport vagy más közösség tevékenységében. A tanítók számára tantárgy lesz a bábozás, hiszen az alsós tanterv előírja ezt a tevékenységet, s nem kell külön módszertani óra a kifejező közlés tanításához sem, legfeljebb a gyakorlásához, mert felsőfokon már úgy tanítunk minden tárgyat, hogy menet közben elleshető lesz tőlünk még ez is. A drámapedagógia hazai térhódításának egyik fontos hozadéka az inspiratív jelenléttel és iskolázott figyelemmel rendelkező, határokat igen, de tabukat nem ismerő, hiteles tanáregyeniség mind szélesebb körben való megbecsülése.”* (Gabnai 2001: 462)

A dráma-, a színház- és a művészetpedagógia, valamint más, diákaktivitást elváró szemléletmódok máig bizalmatlansággal és némi féltékenységgel körülvett módszerek, pedig a hagyományos oktatási formáktól eltérő szemléletmódú megközelítések sok – persze nem minden – szempontból megoldást jelenthetnének a közoktatás problémáira.

## 2. A kommunikáció oktatása az iskolákban

Ha a kommunikáció iskolai fejlesztésére fordított időt, alkalmakat vizsgáljuk, nem kevésbé szomorú képet kapunk. Erre a legtöbbször csak „mellékesen” kerül sor, hiszen az úgynevezett „tananyag” átadása általában előbbre való a képességfejlesztésnél. Azt, hogy mit tanítunk, sokkal fontosabbnak tartjuk annál, hogy hogyan tesszük ezt, pedig már az is igazolt tény, hogy az információáramlás a frontális, a diákokat passzív befogadásra kényszerítő módszerekkel sokkal kevésbé hatékony.

Az iskolán belüli kommunikáció alapvető formái a tesztek, feladatlapok (hiszen ezek jóval gyorsabban javíthatók), fogalmazást, összefüggő szövegeket csak elvéve íratunk diákjainkkal. A szóbeli kommunikáció fejlesztése nagyon ritka, holott gyakorlatilag minden tudományterület elvárja a jó szóbeli kommunikációs képességek meglétét. De nem csak a fejlesztés, a gyakorlás lehetősége is elenyészően kicsi: szóbeli feleletekre igen ritkán kerül sor, a kiselőadásokat (ha van ilyenre lehetőség) felolvassák, mostanában kivetítik, „prezentálják” készítők. A digitális kultúra előretörésével és lassan egyeduralgoddá válásával az információs források között is első helyre az internet kerül, és az ezeken a felületeken töltött idő a diákok szabadidejének jelentős részét uralja. Mindez nagy részt vállal a szóbeli kommunikációs formák eljelentéktelenedésében. Ma már nemcsak a diák-diák közötti kommunikációs csatornák, de sajnos egyre többször a tanár-diák közötti kommunikációs csatornák is internet-használattal történnek, és ezeken a felületeken a szóbeli nyelvhasználat is alapvető átalakuláson megy át, roncsolódik, elsilányul, elértéktelenedik.

A személyes jelenléttel megtartott órák esetében jó tanóra jellemzője még ma is a csend. Az órák nagy százalékában a tanár beszél, a diákok egymás közötti kommunikációja fegyelm-sértés, még egyes nonverbális jelzések használata is az. Az átadandó tananyag halmaz szorító nyomása ritkán enged meg „lazítást”: vitát, beszélgetést. Pedig mindannyian tudjuk, hogy a passzív befogadással rögzült ismeretek hamarabb törlődnek, mosódnak el diákjaink emlékeiben, mint ha aktívan, viták, beszélgetések, játékok, élmények során sajátítják el azokat.

Az iskolai kommunikáció másik fontos jellemzője, hogy a tanárt állítja középpontba. Övé a tanórak irányításának feladata, és – bár ma már kevésbé igaz, hogy ő az ismeretek forrása, mégis – főként a tananyag ismertetésével telik az idő. Ebben a kommunikációs helyzetben a tanár nem kerülheti el a fegyelmmező szerepkört sem, mely leginkább a „zavaró” diák-kommunikáció megállítására, megtorlására irányul. A jó tanár kifejezés még ma is sokszor egyet jelent azzal, hogy határozott, szigorú, jó előadó. Pedig a jó tanár nem feltétlenül ilyen. (Eck 2011)

Az iskolai kommunikáció tere az osztályterem, melynek középpontja a tábla és a kivetítő, valamint az azelőtt elhelyezkedő tanári asztal. A diákok padjai és székei ebbe az irányba fordulnak, és szabályos sorokban sorakoznak előttük. A tanterem arányai legtöbbször olyanok, hogy a tanár még a feje elmozdítása nélkül is egyszerre láthassa összes diákját. Ennek az elrendezési formának következtében az ily módon padban ülő diák látószögében elsősorban az előtte ülő gyerek tarkója van. Így maga az elrendezés is teljességgel kivitelezhetetlenné teszi a diákok közötti kommunikációt. Ha valaki mégis csoportos munkaformákkal akarna dolgozni, komoly szervezéssel, zajjal és kényelmetlenséggel járó feladatot kell vállalnia, ráadásul a létrehozott állapot visszarendezése is az ő feladata. Az iskolában emellett a gyerekek személyes tere rendkívül kicsi: az egymás mellé

szorított padokban alig fér el két középiskolás diák. A gyerekek táskáikat, kabátjaikat előszeretettel helyezik padjaikra, mintegy „barikádot” emelve személyes terük védelmére. Természetesen ezt is fegyelmeztelenségként értelmezzük és kezeljük. (Eck 2006)

Az iskolai szóbeli kommunikáció fő formája ma is a tanári előadás, esetleg a kivetítő nézése, mely a diákoktól passzív-befogadó magatartást vár el. Emellett a feleletek alkalmával, illetve az órai magyarázatok közben zajló felszólítások idején jöhet létre még tanár-diák kommunikáció. A „közös megbeszélés”-ként megnevezett munkaforma esetében az osztály teréből adódóan a diákok mindig a tanár, sohasem egymás felé fordulva fejtik ki mondanivalójukat, ezért diáktársaik számára általában a tanár megismétli az elhangzottakat. Ennek a módszernek nagyon gyorsan ható következménye van: a diákok hamarosan egyáltalán nem figyelnek oda egymásra, miért is tennék, hiszen semmi okuk nincs rá.

### **3. A beszédképesség fejlesztése**

A nyelvelsajátítás összetett folyamat. A gyermek általános fejlődésének része, amelyhez a külső környezet visszajelzése szükséges. A gyermek a nyelvet a kommunikatív környezetben tanulja meg, így nemcsak nyelvtani szabályokat rögzít, hanem beszédhelyzeteket is értelmez. Így tanulja meg, hogy mikor, mit és hogyan használjon. (Albertné 1991) A nyelvelsajátítás a születés pillanatában kezdődik, változását a környezeti interakciók befolyásolják. Általában két éves kor körül indul meg a beszéd intenzív fejlődése. Az óvodáskorú gyermekek tapasztalás útján, az utánzás segítségével sajátítják el a beszédet, tehát a beszédfejlődés során a tevékenységközpontúság elsődleges. (Dankóné 2016) Ennek pedig már ekkor is legkiválóbb eszköze a játék.

Az öt év körüli gyermek már egyre összefüggőbben beszél, emlékeit és élményeit képes összerendezve elmondani. A mondatok összetettségét már a kötőszavak segítik. A szókinccs rohamosan gyarapodik, amelyek elsősorban az önkifejezést szolgálják. (Raátz 2006)

Mégis, a felsőbb évfolyamokban, sőt, a középiskolában is a szóbeli kommunikáció fejlesztésének első lépése a beszédre készítetés. Ennek oka az, hogy az óvodában még kiválóan kommunikáló, mesélő, éneklő gyerekek az iskolai fegyelem, az órai csend folyamatos igénye miatt nagyon hamar megtanulják, hogy az iskolában a beszéd, az önkifejezés nem érték, így gyorsan le is szoknak róla. Első feladatunk tehát visszaszoktatni őket a beszédre. (Eck 2011) Éppen ezért semmiképpen sem ajánlott szigorú rendben, hangképzésre, légzőgyakorlatokra fókuszálva kezdeni a beszédre készítetést. Sokkal fontosabb ennél, hogy (ahogy az idegennyelvi fejlesztés első időszakában) ne javítsuk, korrigáljuk a létrejövő beszédet, a mondandó élvezzen elsőbbséget a kiejtéssel, a megformáltsággal szemben.

### **4. A beszédképesség fejlesztése irodalmi játékokkal**

A drámajátékos tevékenységek során a résztvevők közötti kommunikáció alapvetően eltér az iskolai kommunikáció fent említett sajátosságaitól. Itt elsődlegesen a diákok között zajlik

beszélgetés, páros és csoportos dialógus, vita – nemcsak szerepben, de a szerepjátékok előkészítésében, illetve az elemző-értelmező beszélgetések során is. Ezeken az alkalmakon nincs csend: a diákok beszélnek, felkelnek a helyükről, mozognak, esetleg hangszereket, kellékeket használnak. Mégis nagyon ritka a munkafegyelem megsértése, hiszen mindez az adott tevékenység része. A diákok egymás között zajló kommunikációja a képességfejlesztés széles palettáját vonultatja fel: a pontos, lényegre törő megfogalmazások, az érvelés és meggyőzés retorikai technikái éppúgy szerepet kapnak benne, mint a konszenzus-keresés, vagy a kompromisszumkés tárgyalási forma. A szerepjátékos tevékenységek során az érthető, adekvát stílusú, világos, célorientált nyelvhasználat, a verbális és nonverbális kommunikáció elemei kerülnek előtérbe, míg az elemző beszélgetések során a vita eszközei, ugyanakkor a személyközi kommunikáció sajátos területe, az udvariasság, a tapintat, a kulturált vélemény-nyilvánítás szinte sehol nem gyakorolható eszköztára. (Eck 2011)

#### 4.1. Bevezető, ráhangoló játékok

Egyértelmű tehát, hogy pusztán a drámajátékos módszertan beemelésével egyben a résztvevők beszédkészségének fejlesztése is elkezdődik és folyamatosan jelen lesz a munkafolyamatok során. Ugyanakkor, különösen az idősebb korosztálynál előfordulhat, hogy érdemes külön odafigyelni a beszédkészség tudatos fejlesztésére is, megkönnyítve ezzel a már rögzült rossz szokások kiküszöbölését.

Ehhez a drámapedagógiában első lépéseink rendszerint az érzékelés játékaival, melyeket a fantázia- és emlék-felidéző gyakorlatok területe követ. Ezek a legfontosabb alapozó tevékenységeink közé tartoznak nemcsak a drámapedagógia területén, de a szóbeli és írásbeli kommunikáció fejlesztő játékok között is, mivel az érzékelés finomítása és a fantázia élénkítése mellett ezek a játékok mindig tartalmaznak kommunikációs elemeket is. Ha pl. leírjuk csak szavakkal, mi van a kezünkben (meg nem nevezve az adott tárgyat); vagy ha megfogalmazzuk illatokkal a Karácsonyt, egy régi könyvtár olvasótermét vagy egy tavaszi erdőt; ha elmeséljük, milyen tapintású egy szövetdarab vagy egy fakéreg; ha összegyűjtjük, milyen hangokat hallunk reggel a villamoson, minden helyzetben beszélnünk kell, és nemcsak egy-egy szót, hanem összefüggő, érzékletes, érthető mondatfüzéreket kell alkotnunk ahhoz, hogy társaink pontosan el tudják képzelni azt, amiről éppen szó van. (Eck 2011) Ez azért is fontos alapozó gyakorlat, mert itt nincs „helyes” megoldás, hiszen az elképzelt és szavakkal leírt élmény nagyon sokféle lehet. Ezért itt meg lehet erősíteni azt a nagyon fontos alapvetést, hogy különféle igaz lehetőségek születhetnek egy-egy kérdésre válaszként, és ezek nem gyengítik, hanem erősíthetik is saját véleményünk létjogosultságát. Ennek következtében jelenik meg az egymás véleménye iránti érdeklődés, és a sajátunktól eltérő vélemény iránti tolerancia is.

Az így előkészített módon már be tudjuk vezetni a művészeti, irodalmi művekhez kapcsolható alapozó tevékenységeket, amelyek amellett, hogy kiválóan alkalmasak a beszédkészség fejlesztésére, már az adott művek megközelítéséhez is közelebb visznek minket.

Sokszor emlegetett példám erre Arany János *Toldi*-jának malomköve. Hiszen miközben részletesen elmeséljük, hogy is nézhet ki ez a kő (fontos játék ez, hiszen diákjaink jó része

nem látott még malomkövet), már elgondolkodhatunk arról is, mit kereshetett ez a kő Tol-di Lőrincné udvarában. Mivel itt ismét nincs helyes válasz, sokféle elképzelés előfordulhat, amelyekről beszélgethetünk, vitatkozhatunk. Ötleteink nyomán így egyszerre megelevenedik a régies szöveg, el tudjuk képzelni a mű terét, a karaktereket, azt, hogy ki hol lehet ebben a térben és miért, ezzel pedig még szereplők közötti kapcsolatokról, sőt, az elkövetkező tragédia okairól is eltűnődhetünk.

Persze, nem a malomkő az egyetlen ismeretlen, vagy kevésbé ismert jelentésű szavunk irodalmi műveinkben. A tantervek által a diákok számára javasolt olvasmányok kiválasztásában a legfőbb probléma az, hogy az adott mű nyelvileg megközelíthetetlen számukra, hiszen nem értik az ott használt szavak nagy részét. Kedvelt játéka diákjainknak, mikor szómagyarázatokot kell fűzniük az olvasandó mű általuk gyűjtött, nekik ismeretlen szavaihoz (hogy egy nyelvi szempontból könnyen érthető, 20. századi példát idézzek, pl. Szabó Magda: *Abigél* - piros paszposlos fekete klottkötény, patentharisnya, kulcs fityegett pertlin stb.). Így szinte szótárt készítünk az olvasmányhoz a könnyebb befogadás érdekében, és a szómagyarázatok esetében pedig több, összefüggő mondat segít nekünk a megértésben – az éppen magyarázónak pedig a beszédkézsége fejlesztésében. Ebben az esetben még a definiálás szabályait is gyakorlatban sajátítják el a beszélők.

Ha már konkrét versszövegekkel dolgozunk, akkor a zenei kifejezőeszközök használata, értelmezése, jelentésmegkülönböztető szerepe is játékaink középpontjába kerül, hiszen a beszédkézség fejlesztendő eszköztárának ezek is részei. Szintén már általam több alkalommal említett példa lehet erre a halandzsaversek műfaja, pl. Weöres Sándor *Táncdal* című műve. (Eck 2011) A feladat azért izgalmas diákjaink számára, mert a versszöveg többféleképpen meg/felfejthető, rejtvény-jellegű feladatként mutatkozik meg olvasóinak. Így játszhatunk a vers esetében pl. fordító-versenyt (Eck 2020), de előadott változataiból fesztivált is rendezhetünk, ha a szereplők előadásában a szöveg jelentése csak a hangzásából (hanglejtésből, hangszínből, beszédtempóból, szünetekből stb.) megérthető. Ha más feladattal próbálkozunk, és kijelöljük a versszöveg témáját, úgy pl. népdalként, balladaként, meseként, vagy horror-történetként is kérhetjük előadását. Ezeknek a játékoknak előnye, hogy nem az előadó, hanem a megvalósítás ötletessége kerül a hallgatóság figyelmének középpontjába, a nyilvános szereplés stresszhelyzetét ezzel minimálisra csökkentve. Jó ritmusérzékű csoporttal csoportmunkában még teljes „táncdal”-számokat is kérhetünk: stílus-játékként country, blues, rock and roll, jazz vagy heavy metal hangzást is elérhetünk így, amelynek egy rendkívül szórakoztató és a beszédkézséget sok téren fejlesztő óra, valamint egy hosszú távra rögzült memoriter lesz az eredménye.

Weöres Sándor *Robogó szekerek* című verse egy másféle csoportos megszólalási és kifejezési lehetőséget is rejt magában a ritmizálás (Eck, Géher, Komárik, Pintér, Szálkáné 2004) játéka mellett. Ha csoportmunkában a vers megjelenítését kérjük, tehát azt, hogy a csoportos verselőadás egyben adja vissza a versben „elhangzottakat”, akkor nagy kihívást jelentő, izgalmas csoportos szövegelőadásokat hallgathatunk meg, amelyek szintén a beszédre készítés leghasznosabb tevékenységei.

Az internetes nyelvhasználati formák, amelyek diákjainknak ma már anyanyelvi eszközei, sok tömör megfogalmazást, rövidítést, hangulatjelet stb. tartalmaznak. Ha már részei a fia-



talok kommunikációjának, használjuk ki mi is a lehetőségeit! A *Dráma és színház tankönyv 10-14 éveseknek* egy feladata a fordító-játék (2022: 116), melyben Shakespeare *Rómeó és Júlia* című drámájának sorai jelennek meg mémek és emotikonok formájában, és a feladat a sorok megtalálása az eredeti szövegben. Ugyanitt a feladat fordítottját is olvashatjuk: egy választott sort kell ilyen módon átírniuk/átrajzolniuk a tankönyv olvasóinak. Ezek a feladatok kipróbáltan sok vidám percet – és nem melleleg alapos szövegolvasást eredményeznek, ám gondolatébresztőnek is használhatók. Ezek alapján számos újabb feladat-ötletünk lehet, további játékokra ösztönözve a résztvevőket. Ha pl. egy szállóige alapján várunk szöveges jelenet-etűdöt, és a szállóigét ilyen formában adjuk meg, lehetőséget adunk arra, hogy a jelenethez illően azonos jelentésben, de különböző stílusban szólaljon meg a megadott szöveg. De akár egy-egy emotikon hosszas, részletes leírást, magyarázatát is elvárhatjuk, akár színházi korszakkal vagy stílussal is megkötve a nyelvi megformálást.

Jó értelmező játék is lehet ebből, ha kétértelmű sorokat próbálunk átrajzolni, pl. izgalmas beszélgetés kerekedhet abból, ha Petőfi „börtönéből szabadult sas lelkem” (*Az Alföld*) sorát próbáljuk meg lerajzolni – többféleképpen.

#### 4.2. Amikor a mű a fontos

Bármelyik irodalmi művet megközelíthetjük drámajátékos módszertannal. Több könyvben, írásomban számos példa, részletes leírás olvasható ilyen műmegközelítésekről (Eck 2000, 2015, 2020). A drámajátékkal történő műfeldolgozások minden esetben fejlesztik a beszéd-készséget is, hiszen az alkalmazott munkaformák (jelenetek, szó- vagy szövegjátékok, idézések, valamint a felkészülés alatti és a feladatokat követő egyeztetések, elemző beszélgetések) alatt intenzív szóbeli kommunikáció zajlik a résztvevők között.

De hagyományosabb keretek között, a tantárgyi órákon, csak egy-egy játék beiktatásával is jelentős lépést tehetünk a beszéd-készség fejlesztéséért. A brainstorming-on alapuló gyűjtőjátékok erre is nagyon jók, bár eredményük legtöbbször csak egy-két szó, nem egy nagyobb, kifejtőbb megnyilatkozás.

Azonban erre építve már egészen izgalmas feladatokig is eljuthatunk. Ha pl. Kovács András Ferenc *Arany 200* című versének mintájára műcímeiből csoportmunkában próbálunk portrét rajzolni egy-egy alkotóról, a feladat komoly címgyűjtő munkát és csoportos kreativitást igényel, valamint nagy figyelmet, hiszen értelmes szöveget összeállítani minden nyelvi segítség nélkül nagyon nehéz. A folyamat során történő egyeztetés közben pedig a folyamatos szóbeli kommunikáció során számos nyelvi forma gyakorlására is lehetőség nyílik.

Ugyancsak brainstorming alapra kiváló vita-játékokat is rendezhetünk, ha a gyűjtött kifejezéseket szabadon válogatva és tetszőlegesen felhasználva különböző szempontú érvelésekben alkalmazzuk. Pl. Arató László és Kálmán László kiváló könyvében (Arató, Kálmán 2006: 55-56.) hatféle különböző értelmezését olvashatjuk Szophoklész *Antigoné* című drámájának. Ha az ötletgyűjtés folyamán a táblára a szereplők fontos állításai kerültek, melyek kifejezik saját álláspontjukat, vagy véleményüket egy másik szereplőről, ezek az állítások izgalmasan felhasználhatók olyan vitákban, amelyek a hat értelmezés mellett vagy ellen érvelnek. (Még az is lehetséges, hogy

ugyanaz az állítás többször, több különböző érvelésben is előfordul.) Ez nehéz feladat, tehát a dráma alapos feldolgozása után van igazán értelme, és felkészülési időt is igényel, de órai munkaként elvégezhető. Érdekes, hogy viszonylag hosszan, 3-4 percben is érvelnek ebben a helyzetben a diákok, hiszen fontosnak érzik a felvetett lehetőségeket, és van megosztandó véleményük a kérdésben.

Ha Weöres Sándor *Egysoros verseivel* foglalkozunk, ismét rengeteg alkalmunk nyílik szövegalkotási játékokra. Hasonlóan Fodor Ákos haikuihoz (Eck 2020) itt is megpróbálhatjuk többféle módon is megszólaltatni a sorokat. De ezek a szövegek a montázs technikájára is alkalmasak, akár vizuálisan (képet készítve), akár szövegesen (jelenetfűzér formájában) mutatjuk be ezeket. Így a rendkívül sűrű szöveganyag különféle rétegeit fejthetjük fel, és próbálhatjuk megfogalmazni – akár többféle „nyelven” is.

De az ismertető szövegek létrehozása is sokban fejleszti a beszédkészséget. Pl. gyakran kérek olyat diákjaimtól, hogy mutassák be azt a könyvüket, amelyik vizuális szempontból legkedvesebb számukra. Érdekes megfigyelni, hogy ebben a feladatban egyaránt előkerülnek a gyerekkor színes, kedves, csupa-kép könyvei éppúgy, mint a modern ponyvák intenzív felületei vagy a letisztult, pasztell, régies betűtípusok használatával ható alkotások. És jó nézni, ahogy a mai, szinte csak a digitális világban élő fiatalok bemutatják egymásnak a hozott műveket, és érdeklődve lapozgatják a mások által hozott könyveket.

A paródiák, parafrázisok világa nagyobb diákjainkat igencsak megfogja. Ezért érdemes ezekkel is foglalkoznunk, megismerkednünk a műfaj eszköztárával, és persze paródiákat is próbálhatunk létrehozni irodalmi művekhez, pl. Karinthy mintájára – ez szórakoztató, de szinte megoldhatatlanul nehéz feladat. Könnyebb paródiákat csinálni egy-egy vershelyzetre, vagy egy-egy karakter megjelenítésére – és ezek előnye, hogy szöveges jelenet formájában is elkészíthetők.

A feladatot itt is megfordíthatjuk. Képzeljük el, hogy egy vers, amivel éppen foglalkozunk, egy korábbi költemény parafrázisa. Készítsük el a korábbi költeményt! Pl. melyik romantika korában írott vers parafrázisa lehetne Weöres Sándor *Haragosi* című verse? Hogy hangzana Verlaine *Őszi chanson*-jának reneszánsz szonett-elődje? Ezek a feladatok nemcsak komoly beszédkészséget fejlesztő lehetőséget, de sok költészettani ismeret gyakorlatban történő elsajátításának lehetőségét is magukban hordozzák.

### 4.3. Tanítsunk!

Az utolsó általam most kiemelt feladattípus, mely nagymértékben fejleszti a beszédkészséget, a tanítás. Azt gondolom, az oktatás színtere nagyon hasonlít a színházra: a diákok napi 6-7 órában nézik a nekik szóló tanári „előadásokat”. De ma már sok az interaktivitás a színház világában is, miért ne vehetnék át a diákok a tanári szerepet? Végzős évfolyamaim magyaróráinak fontos tevékenysége, hogy egyes versek feldolgozásakor átadom az irányítást az arra vállalkozó diákjaimnak. Az óratervezés folyamatában természetesen segítők, sőt, az évek során sokszor megbeszéljük azt is, milyen a jó kérdés, amelyik közelebb visz a vers megközelítéséhez. De az órán alkalmazott módszertan, az esetleges további művészeti alkotások (akár intertextualizált korábbi vagy ké-

sőbbi irodalmi művek, akár más művészeti ágak felé történő kitekintés) beemelése az órákba, a választott munkaformák mind a diákok döntésén múlnak. Rendszerint két-három diák is dolgozik egyszerre egy órán, ők döntenek el, kinek mi a szerepe a folyamatban. A visszajelzések szerint (és a dolgozatok eredményei is ezt mutatják), az újszerűség izgalma még serkenti is a figyelmet az órákon.

Ezt a feladattípust egyetemi kurzusaimon is gyakran alkalmazom. Nálam nem referátumokat, kiselőadásokat tartanak a hallgatók, hanem foglalkozásokat vezetnek. És mivel a tanárképzésben dolgozom, ezzel jövődő hivatásukra is felkészítem a diákokat, a kurzusokon részt vevő fiatalok pedig személyesen tapasztalják meg egyes módszertani eszközök működését, sikerét vagy kudarcát a különféle helyzetekben. Ezeket a foglalkozásokat részletes tartalmi és módszertani megbeszélés követi, a mind a foglalkozást vezető, mind az abban részt vevő hallgatók beszámolnak a foglalkozás közben őket ért határokról, tapasztalataikról, szándékaikról és élményeikről. Ezzel egyszerre tanítok elméletet – hiszen a kurzus foglalkozásainak témája kötött, ehhez születnek meg a foglalkozások – és gyakorlatot: azaz foglalkozástervezést, módszertant, kérdéstechnikát, és persze nem utolsósorban fejlesztem a résztvevők beszédkészségét is.

## Irodalom

- Arató László, Kálmán László (vezető fejlesztők) 2006. *Szövegértés-szövegalkotás 9.4. Tanári útmutató*. SuliNova Kht. Budapest. 55-56. <https://magyartanarok.files.wordpress.com/2015/06/9-tan-c3a1r-4-konfliktusos-drc3a1mc3a1k.pdf>
- Albertné Herbszt Mária 1991. *Gyermeknyelv*. In: *A magyar nyelv könyve*. (Szerk. A. Jászó Anna) Budapest: Trezor Kiadó.
- Dankó Ervinné 2016. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában - módszertani kézikönyv a 3-7 éves korosztály fejlesztéséhez*. Flaccus Kiadó. Budapest.
- DICE – *A kocka el van vetve – Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban* 2010. DICE-Konzorcium, Budapest.
- Dráma és színház tankönyv 10-14 éveseknek* 2022. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-DSZ58TA>
- Eck Júlia, Géher István, Komárik Anna, Pintér Borbála, Szálkáné Gyapay Márta (szerk.) 2004. *Anyanyelvi beszédkultúra*. Digitális tananyag. (készítette a budapesti Toldy Ferenc Gimnázium magyar munkaközössége) <http://www.okm.gov.hu/letolt/retorika/index.htm>
- Eck 2006. *Kommunikációoktatás a középiskolában, Új Pedagógiai Szemle*, május.
- Eck Júlia 2011. *Kommunikációoktatás vs. drámapedagógia*. In: H. Varga Gyula (sorozatszerk.) 2012. *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. (A kommunikáció oktatása, 4. kötet). Hungarovox Kiadó, Budapest. 39-50.
- Eck Júlia (szerk.) *Összegző tanulmányok* 2015. TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 kiemelt projekt „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért”. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma\\_5\\_Osszegzo\\_tanulmanyok\\_honlap.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf)

- Eck 2019. A drámajáték tartalmi és módszertani bevezetése az általános tanárképzésbe. In: Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. PPKE, Budapest. 96-105.
- Eck 2020. *Dráma- és színházismeret az oktatásban*. PPKE, Budapest.
- Gabnai Katalin 2001. A drámapedagógia hazai legitimációja. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Raácz Judit 2006. A hallás utáni szövegértés. *Magyartanítás* (szerk.: A. Jászó Anna). 2006/3.

# Körömi Gábor – Szabó Zsófia: A szövegfeldolgozás drámajátékos megközelítési lehetőségei a szakirodalomban és egy tankönyvben

---

## 1. A drámapedagógia és az irodalomtanítás kapcsolata

Gyermekszínházi rendezőként, drámapedagógusként és magyartanárként több helyzetben találkoztunk azzal a kihívással, hogy miként segítheti a drámás szemléletmód irodalmi művek, vagy általában szövegek feldolgozását. Hogyan tudjuk megújítani a saját eszköztárunkat, hogyan lehet az új drámás eszközöket felhasználni egy adott tananyag feldolgozásakor.

Az oktatási rendszerben való megjelenése előtt a drámás játékok, módszerek hetvenes évektől jelentek meg a magyar gyermekszínházban, ennek megújulását segítették, s csak közvetve hatottak az iskolai életre, a magyartanításra, amennyiben a magyartanár be tudta építeni a színházi csoportban alkalmazott módszereket a saját tanítási gyakorlatába. A rendezői, drámapedagógiai módszertani képzéseken mindig kiemelt szerep jutott a magyartanításnak, hiszen ez a tantárgy áll legközelebb a színházhoz, általában ennek a tantárgynak a tanára volt az iskolai színházszócsoport vezetője is. A közoktatásban való megjelenése előtt a gyermekszínházban a drámapedagógia, vagy ahogy kezdetben nevezték, kreatív dráma, számos alkalommal hozott színpadi sikert és fesztiválszereplést a csoportoknak irodalmi anyagok dramatizálásával. Hogy csak néhány nevet említsünk: Várhidi Attila, Leszkovszki Albin, Németh Ervin, Petkó Jenő színpadi művei tulajdonképpen szöveggönyvek, elkészült előadások lenyomatai. Irodalomtanárok, közművelődési szakemberek is úgy gondolták, hogy a dramatizálás célja nemcsak az lehet, hogy az adott irodalmi anyagot bemutassuk a majdani közönségnek, hanem az is célunk lehet, hogy a dramatizálással, a közös feldolgozással közelebb hozzuk a gyerekeket az adott anyaghoz.

Az irodalomtanítás a leírt szavak képekké, gondolatokká alakításának művészete. Ezek a leírt szavak, különösen a régebbi művek sok esetben nagyon távol állnak a mai vizuális kultúrában felnövő, elsősorban a képi világot értő és kedvelő fiataloktól. De nem csak a szavak képekké képzése a legfontosabb akadálya a befogadásnak, számos esetben a vizsgált helyzet, a situáció áll távol mai világunktól ahhoz, hogy átéljük, megértsük a szereplők indulatait. Csak egy egyszerű példa – irodalomórán épp ott tartunk, hogy Kukorica Jancsi hazaér, közben a nyáj (vajon tudják-e, hogy milyen értéket jelent a paraszti kultúrában ez a fogalom) elveszett, a gazda mérges lesz, vasvillával (újabb kihívás) fenyegetőzik. Gyertek csak ki, próbáljuk meg ezt eljátszani! Többé-kevésbé megtörténik a jelenet, majd hirtelen tanári ötlettől vezérelve azt javaslom, hogy Jancsi most úgy állítson haza, hogy összetörte mostoha apja vadonatúj kocsiját – ézengés, indulatok, a gazda gyilkos szándéka érezhető és a gyerekek mosolygásán is tapintható, hogy értik, mi zajlik a gazdában a nyáj elvesztése után.

Jelen tanulmány két fontos részből áll. Először igyekszünk összefoglalni mindazokat a szakirodalomban fellelhető foglalkozásvázlatokat, beszámolókat, ötleteléseket, melyek az általános iskolai évfolyamok számára a magyar nyelv és irodalom tanításában forrásként rendelkezésre állnak. A tanulmány második felében a 2020-as Nemzeti alaptanterv és a drámapedagógia kapcsolódási lehetőségeit vesszük sorra, majd az új elnevezésű tantárgy, a Dráma és színház megújult tartalmi elemeit és a tantárgyhoz kapcsolódó tankönyvben végzett munkánkat igyekszünk bemutatni. Teszszük ezt annak érdekében, hogy a jövő magyartanárai ötleteket, módszertani segítséget kapjanak elődeinktől, valamint azért, hogy ne csak a Dráma és színház tantárgyat tanítók forgassák haszonnal az elkészült tankönyvet, melynek elkészültéhez mi is hozzájárultunk gyakorló pedagógusként.

## 2. Előzmények a szakirodalomban

A drámapedagógia hazai történetének 50 éve alatt számos olyan foglalkozásvázlat, óraterv, drámaóra jelent meg, melyek kiindulópontot adhatnak a téma iránt érdeklődő tanároknak az irodalmi anyag feldolgozásához. A gyűjtés természetesen a teljesség igénye nélkül, mégis annak szándékával történt, ezért nemcsak a könyveket vettük sorra, hanem végigböngésztük a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikáját, a Drámapedagógiai Magazint is olyan tárgyú cikkeket keresve, melyek a magyar nyelv és irodalom tanításához kapcsolódhatnak. A folyóiratot 1994-ig Debreczeni Tibor szerkesztette, utána Kaposi László vette át ezt a feladatot. 2021 óta online jelenik meg a DPM, s az online archívum az összes eddig megjelent számot tartalmazza. A DPM elérhetősége: <https://dpm.drama.hu/>. Az óriási tartalom még feldolgozásra, címszavak elhelyezésére vár, jelenleg a teljes tartalomjegyzék volt a kiindulási pontunk. Fontos, hogy a következő nemzedékek is megismerjék az elmúlt 32 év alatt itt összegyűlt hatalmas anyagot. A felsoroláshoz fűzött *megjegyzések* az olvasó eligazodását szeretnék szolgálni, a szerzők neve szerint, betűrendben. (Ebben a felsorolásban nem jelenik meg, de külön tanulmányt érdemelne a szakirodalomban megjelent szövegkönyvek, dramatizálások, műsorok összegyűjtése és annak ismertetése.)

Az alábbi felsorolásban többféle műfajjal is találkozhatunk. Van köztük irodalomóra, drámaóra, ötletgyűjtemény, dramatizálást segítő leírás, műhelybeszámoló és tanítási dráma. Ez utóbbiban a foglalkozásvezető drámatanárnak nem az a célja elsősorban, hogy ismereteket adjon át a tanulóknak, sokkal inkább az, hogy az irodalmi anyag alapján valamilyen erkölcsi, etikai problémát dolgozzanak fel. Számos esetben hivatkozik arra a szerző, hogy maga a mű már ismert, vagy azt feltételezi, hogy a többség ismeri. A résztvevők szerepbe léptetésével, konvenciók segítségével teremti meg az eredeti szituációt. A másik út, hogy az órán egy hasonló (analóg) helyzetet építenek fel közösen annak érdekében, hogy a résztvevők jobban megértsék a kiindulási műben rejlő problémákat.

**Achs Károly:** Oedipus király. In: DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/1999. évi különszám. *Beszámoló egy színházi nevelési programról: beavató színház a mezőtúri Teleki Blanka Gimnáziumban.*

**Bodzsár Zsuzsa:** Karácsonyi ének. In: DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /49. (2014/3. sz.) *Hogyan készült a tanító drámatanár negyedikes osztályával Charles Dickens Karácsonyi ének c. művének előadására?*

**Debreczeni Tibor:** IRODALOM ÉS NEVELÉS – Élményközpontú műelemzések – alsóban, felsőben, középiskolában

Szabó Lőrinc: Nyár, Ratkó József: Tavasz, Kányádi Sándor: Nyári alma ül a fán, Weöres Sándor: Rongyszőnyeg, Weöres Sándor: Déli felhők, Nemes Nagy Ágnes: Fekete hattyú, Lázár Ervin: A hétfejű tündér, Dávid és Góliát, A csodaszarvas mondakör, A nap, a hold és a csillagok megszabadítója, Egyszer volt Budán kutyavásár, A rendíthetetlen ólomkatona, Első esküm, A rab golya, Tiszai csönd, József Attila: Vigasz, Nemes Nagy Ágnes: Ekhmaton éjszakája, Petri György: Nem baj, elvtárs, szabadok vagyunk, Tamási Áron: Teremtett világ, Örkény István: Ballada a költészet hatalmáról, Mándy Iván: Előadó mondja... DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/2003. évi különszám.

*A teljes lapszám Debreczeni Tibor különböző korosztályoknak szóló drámás elemzéseit tartalmazza. Az egyes művekhez változatos munkaformákat, egyedi kérdéseket ajánl a szerző.*

**Eck Júlia** 2000. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán.* Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.

Shakespeare: Rómeó és Júlia, Szentivánéji álom, Hamlet, Voltaire: Candide, Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde, Katona József: Bánk Bán, Arany János: Az örök zsidó, Móricz Zsigmond: Barbárok, Krúdy Gyula: Szindbád novellák, Radnóti Miklós: Két karodban  
*Eck Júlia az első részben az irodalom drámás megközelítési lehetőségeit és formáit veszi végig, a második részben a középiskolai tananyaghoz kapcsolódó drámaóráit ismerhetjük meg.*

**Gabnai Katalin** 2005. *Drámajátékok.* Helikon Kiadó, Budapest.

Közös dramatizálás fejezet - mesék és játékok:

Ezópus: A róka és a szőlőfürt, Két kecske találkozott egy pallón, Grimm: Lusta Henrik, A rest leány, A kiskondás

A közös dramatizálás fázisai

*Gabnai Katalin könyve minden drámapedagógusi nemzedék origója volt és lesz. Sok-sok más erénye mellett ebben a könyvben van a megjelölt fejezetben az a metódus, hogyan lehet egy történetet, mesét közösen (a csoporttal együtt) megismerni, feldolgozni és színpadra varázsolni.*

**Gyevi-Bíró Eszter:** Tartuffe. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/2001. évi különszám.

*Tanítási dráma-tervezet a valódi értékek és a hamisság felismeréséről.*

**Kaposi László** (szerk.) 1999. *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak.* Magyar Művelődési Intézet, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

A könyvben az alábbi órák kötődnek az irodalomtanításhoz:

**Lipták Ildikó:** Kriptajelenet- drámaóra-tervezet a reflektív konvenciók bemutatásához.

*Tanítási dráma Shakespeare Rómeó és Júlia zárójelenetének feldolgozása, a konvenciók demonstrációjához.*

**Török László:** Diáksétány

*Rendhagyó versfeldolgozások, Fehér Ferenc és Miroslav Antic verseinek drámás megközelítése.*

**Takács Gábor:** Íphigeneia – drámaóra Euripidész Íphigeneia Auliszban című drámája nyomán.  
*Tanítási dráma a háttértörténekek fontosságáról az ókori szituáció felhasználásával.*

**Püspöki Péter:** Az építőmester – drámaóravázlat H. Ibsen Solness építőmester című drámájához.

*Ez a tanítási dráma a család és a főszereplő viszonyát vizsgálja.*



**Kaposi László** (szerk.) 2002. *A dráma tanítása – segédlet az 5-10. évfolyamon tanítók számára.* Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő.

**Antal Rita:** Döbrögi

*Tanítási dráma, mely Döbrögi helyzetét vizsgálja a megveretések előtt, alatt, után...*

**Nyári Arnold:** Végvárak harcosai

*Tanítási dráma a végvári harcosokról és az állandó ellenségeskedésről.*

**Kovács Krisztina:** Világítótorony

*Tanítási dráma, mely a Kőműves Kelemen népballada szituációját dolgozza fel analóg helyzetben.*

**Nagy Orsolya:** Tetemrehívás

*Az Arany János-ballada tanítási drámás feldolgozása Kund Abigél felelősségének vizsgálatával.*

**Egervári György, Lipták Ildikó, Szauder Erik:** Elemek a dráma eszköztárából a János vitéz feldolgozásához.

*Ötlet- és konvenciógyűjtemény a János vitéz feldolgozásához.*

**Lukács Gabriella:** Elemek a dráma eszköztárából a Toldi feldolgozásához

*Ötlet- és konvenciógyűjtemény a Toldi feldolgozásához.*

**Kaposi László:** Edmund és Edgar

*Shakespeare Lear király c. drámájának egyik cselekményszálával foglalkozik a tanítási dráma, fókuszban a családi kapcsolatokkal.*

**Horváth Éva:** Szárnyak, avagy Angyal a csirkeóiban

*Gabriel García Márquez novellájának feldolgozása tanítási drámában.*

**Horváth Éva:** A két Kárpáthy

*Tanítási dráma, mely Jókai Mór Egy magyar nábob c. regénye alapján vizsgálja a rokonok viszonyát.*

**Lukács Gabriella:** Ophelia

*Tanítási dráma, Ophelia és Hamlet kapcsolatának elemzése a történetek fényében.*

**Csabai Flóra:** Sok hűhó

*Tanítási dráma, a Shakespeare-mű feldolgozása analóg helyzetben, megvizsgálva az örök bajkeverők problémáját.*

**Bicskei Kiss László:** Korlátok között

*Tanítási dráma, Molnár Ferenc Liliom c. színművének feldolgozása analóg helyzet behozásával.*

**Lipták Ildikó:** Az apagyilkos

*Tanítási dráma, a hőssé válás problémakörében, John Millington Synge A nyugati világ bajnokának feldolgozásával.*

**Wenczel Imre:** A korinthuszi királyfi

*A tanítási dráma Oidipusz származása köré szerveződik.*

**Kaposi László:** „...csaták vasát elföldelni...” avagy lesz-e béke Veronában?

*Shakespeare: Rómeó és Júlia – a tanítási dráma az alaphelyzetet vizsgálja a két család fókuszba állításával.*

**Lipták Ildikó:** Kriptajelenet

*A Rómeó és Júlia zárójelenetének feldolgozása tanítási drámával.*

**Kardos János – Nyári Arnold:** A juhász szerelme. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/24. (2002/2. sz.)

*Mátyás király és az igazmondó juhász meséjének tanítási dráma változata.*

**Kis Tibor:** Versek a gyermekszínpadon. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /34. (2007/2. sz.)

*Óravázlat helyett közös gondolkodás a versek színpadra állításáról.*

**Körömi Gábor:** Történelmi korszak tanítása drámával. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /37. (2009/1. sz.)

*Kontextusépítés, szituációk és szerepek vizsgálata drámás megközelítésben.*

**Körömi Gábor:** Varázslómentő Szolgálat. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /2006 – különszám drámapedagógusoknak

*Tanítási dráma, a Harry Potter-regények világában családi konfliktusok feldolgozásáról.*

**Kuklis Katalin:** Dráma a magyarórán. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /38. (2009/2. sz.)

*Gyakorlati kérdésfelvetések és válaszlehetőségek a drámás eszközök használatáról a magyartanár szemszögéből.*

**Kuszmán Nóra:** Hófehérke és sok törpe. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/10. (1995/2. sz.)

*Tanítási drámás kalandos utazás óvodásoknak Hófehérke ismert történetében.*

**Lipták Ildikó – Mészáros Beáta:** A varázsfuvola. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/24. (2002/2. sz.)

*A tanítási dráma órán megismerik az opera történetét és ebben a gyerekek szerepét a szülők viszályában.*

**Lipták Ildikó:** A három kismalac és a farkas. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /49. (2014/3. sz.)

*Tanítási dráma óvodásoknak a szülőktől való elszakadásról.*

**Lipták Ildikó:** A kecskegidák és a farkas DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /49. (2014/3. sz.)

*Ötletek a történet feldolgozásának lehetséges módszereihez.*

**Lukács Gabriella:** Elemek a dráma eszköztárából A walesi bárdok feldolgozásához. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/29. (2005/1. sz.)

*Kezdemények, megközelítési lehetőségek a mű feldolgozásához.*

**Mészáros Beáta:** A kékszakállú herceg vára. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /34. (2007/2. sz.)

*A tanítási dráma a mű ismertetése mellett az emberi kapcsolatokkal, férfi-nő viszony kérdéseivel foglalkozik.*

**Mezei Éva:** Történelmi játékok DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/2. (1991/2. sz.)

*Mezei Éva reflektív beszámolója saját munkájáról ötödik osztályosokkal a XV. kerületi Bogánccs utcai általános iskolában.*

**Mihályné Gruber Ágnes – Előd Nóra:** A rút kiskacsa története. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/12. (1996/2. sz.)

*Tanítási dráma óvodásoknak a másságról, az Andersen-mese felhasználásával.*

**Nagy Andrea:** Mahábhárita. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/2001. évi különszám.

*Mítosz-feldolgozó tanítási dráma az indulatokról és az agresszióról.*

**Pauska Lajosné:** Hogyan tartok magyarórát drámapedagógusként? DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/7. (1994/1. sz.)

*Töprengő beszámoló Shakespeare Rómeó és Júlia c. drámájának feldolgozásáról.*

**Petrik Lászlóné:** Toldi György – Toldi Miklós. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/2000. évi különszám.

*Tanítási dráma-tervezet a testvérféltékenységről a Toldi kapcsán.*

**Rudolfné Galamb Éva:** Helyzetteremtés az anyanyelvi órán. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/10. (1995/2. sz.)

*Szemelvények Rudolfné Galamb Éva könyvéből – technikák, ötletek a nyelvtanóra színesebbé, izgalmasabbá tétele érdekében.*

**Rudolfné Galamb Éva** 1983. Helyzetteremtés az anyanyelvi órán. Tankönyvkiadó, Budapest.

*Szakmai összefoglaló a nyelvtanítás és a 80-as évek drámás módszertana kapcsolatáról egy zseniális magyartanár saját tapasztalataival.*

**Sándor Zsuzsa** 2001. *Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal.* (Segédanyag általános és középiskolai tanároknak). Vegyed-e? füzetek 9. Candy Kiadó, Veszprém.

Alekszandr Szergejevics Puskin: Jevgenyij Anyegin, Madách Imre: Az ember tragédiája, Franz Kafka: Az átváltozás

*A gyűjteményben irodalmi művek többféle megközelítést találjuk középiskolás és nem középiskolás fokon. A szerző gyakorló magyartanár, aki több éves szakmai tapasztalatait, drámapedagógiai munkájának eredményeit teszi közkinccsé.*

**Szóllósiné Újvári Lilla:** Drámapedagógia az irodalomórán. In: DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/3. (1992/1. sz.)

*Rövid beszámoló a Bocskai Iskolában tartott bemutató foglalkozásról, ahol a gyerekek A kis gömböc c. mesét dolgozták fel.*

**Szücsné Pintér Rozália** (szerk.) 2003. *Dráma-Játék-Irodalom* (alkalmazott drámajátékok 1-10. osztályig). Vegyede füzetek 7. Candy Kiadó, Veszprém.

Magyar nyelv és irodalom tanításával kapcsolatos drámás órák:

**Horváthné Árvai Mária:** Ismeretterjesztő szöveg feldolgozása dramatikus eszközökkel (1. oszt.)

**Kissné Lombosi Anikó:** A dzsungel könyve (3.oszt.)

**Németh Ervin:** Egy középkori kolostorban – Drámaóra-sorozat (3.-6. oszt.)

**Éliásné Takács Anikó:** Csokonai (6. oszt.)

**Tegyi Tibor:** Fürdés (7. oszt.)

**Erdészné Turcsányi Katalin:** Tengeri-hántás (8. oszt.)

**Török László:** Vers-játékok (7.-8. oszt.), Ringató (7.-8. oszt.), Erőltetett menet (8.-10. oszt.)

**Horváthné Pintér Magdolna:** Hangalak és jelentés kapcsolata a szavakban (Gyakorló óra drámajáték alkalmazásával az 5. osztályban), Természetes jelek, jelrendszerek (6. oszt.), Alany, állítmány, tárgy – összefoglaló óra (7. oszt.), Mondatok a beszédben – Mondatfajták, szöveg-szerkesztés (8. oszt.)

*Alkalmazott drámajátékok, óravázlatok, ötletek a magyar nyelv és irodalom, az ének-zene, a vizuális kultúra, az ember és természet, az élő idegen nyelv és az informatika tanításához.*

**Tánczos Erzsébet:** Hunor és Magor. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/1996. évi különszám.

*Reflektív tanítási dráma-terv a szülő és a gyerekek szembefordulásáról.*

**Tegyi Tibor:** Drámaóra-tervezet egy műhelymunka fényében. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/ 1999. évi különszám.

*Pilinszky János KZ-oratórium részletének feldolgozása a tanítási dráma eszközeivel.*

**Tóth Adél:** Medvebundás. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /2006 – különszám drámapedagógusoknak.

*Ebben a tanítási drámában a Grimm-mesét dolgozzák fel felső tagozatos diákok, a főszereplő döntési helyzetét járva körül.*

**Török László:** Vendégségben Bóbitánál. DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/19. (2000/1. sz.)  
*Foglalkozásvázlat Weöres Sándor verseire és a közös döntéshozatalra – óvodától a középiskoláig.*

**Wenczel Imre:** De mi lett Iszménével? DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN /37. (2009/1. sz.)  
*Három órából álló tanítási dráma vázlata középiskolásoknak, mely a kilátástalan helyzetekre adott válaszok kérdéskörét feszegeti.*

**Wenczel Imre:** Gyakorlatok, csoportos játékok tantárgyak tanításához/tanulásához DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN/20. (2000/2. sz.)  
*Készségfejlesztő gyakorlatok magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz.*

### 3. Drámapedagógia, dramatikus elemek jelenléte a 2020-as Nemzeti alaptantervben

A Nemzeti alaptantervben új elnevezésű tantárgyként jelent meg a Dráma és színház, ezúttal kötelezően választható tantárgyként a felső tagozat valamely évfolyamán (valamint a 11. évfolyamon a művészetek tantárgy keretében és a 12. évfolyamon önálló tárgyként is választható). A Dráma és színház tantárgy oktatásához a 7–8. évfolyamra egy tanórát határoztak meg, amely átcsoportosítható az 5–6. évfolyamra is.

A műveltségi területek közül a magyar nyelv és irodalom tantárgy céljai között szerepel, hogy „az iskolai tanulmányok végére a már fiatal felnőttek készen álljanak ismereteik, műveltségük, elsajátított készségeik révén arra, hogy bekapcsolódjanak a munka világába, tovább tanuljanak, művelt, nemzetünk iránt elkötelezett emberekké váljanak. Olyan személyiségekké, akik tudatos kultúrabefogadók, műértők lesznek, képesek az értelmező gondolkodásra, az önreflexióra. A szépirodalmi és gyakorlati szövegek, drámajátékok, helyzetgyakorlatok segítenek a saját nézőpont kialakításában és más nézőpontok megértésében, a problémamegoldás fejlesztésében, valamint az empátia kialakításában.” A hosszabb idézet célja, hogy jobban lássuk a drámajátékok helyét az irodalomtanítás kontextusában.

A tantárgyon belül kiemelten szerepel az alábbi területeken:

- a szókincsfejlesztés;
- a szóbeli szövegalkotás;
- az irodalmi alkotások befogadása;
- a kulturált véleménynyilvánítás, vitakultúra fejlesztése;
- az irodalmi nyelv sajátosságai, valamint az irodalmi műfajok elsajátítása;
- az olvasóvá nevelés. A tantárgyon kívül a drámás elemek megjelennek az élő idegen nyelv tanításában, a történelem, az etika, az ének zene, a vizuális kultúra tantárgyakban.

A Dráma és színház tantárgy felső tagozatosoknak szóló része az alábbi témaköröket tartalmazza:

1. Szabályjátékok, népi játékok
2. Dramatikus játékok (szöveggel, hanggal, bábbal, zenével, mozgással, táncsal)
3. Rögtönzés
4. Saját történetek feldolgozása
5. Műalkotások feldolgozása
6. Dramaturgiai alapfogalmak
7. A színház kifejezőeszközei (szöveg, hang, báb, zene, mozgás, tánc)
8. Színházi műfajok, stílusok
9. Színházi előadás megtekintése

A következőkben bemutatjuk azokat az eszközöket, melyeket a Dráma és színház tankönyv megújításakor javasoltunk a drámatanároknak, de még inkább azoknak a magyartanároknak, akik most kezdik a tantárgy tanítását. A dráma, a néphagyomány és az irodalmi művek feldolgozásával a magyartanári munkát is segíteni akartuk.

A Tánc és dráma tantárgyhoz még 2001-ben készített tankönyvet a Tankönyvkiadó megbízásából az alábbi szerzői csapat: Fort Krisztina, Kaposi József, Nyári Arnold, Perényi Balázs és Uray Péter. Mindannyian a saját szakterületük legjobbjaiként egy-egy óra tervezésénél a korosztályhoz legjobban illő feladatokat és játékokat válogatták be a tankönyvbe, mely először munkatankönyvként, majd hagyományos tankönyvként jelent meg. Ugyanakkor kezdettől fogva elsősorban tanári segédkönyvként működött. A Tánc és dráma, majd a Dráma és tánc tantárgy tanításához nagy segítségére volt mindazoknak a kollégáknak, elsősorban az ezzel a feladattal megtalált magyartanároknak, akiknek nem volt ilyen jellegű gyakorlatuk. Mi 2020-ban kaptunk felkérést az Oktatási Hivataltól arra, hogy segítsünk a Dráma és tánc tankönyv megújításában, hogy immár Dráma és színház néven a megváltozott tantárgyi elvárásoknak is megfeleljen.

Mit kellett figyelembe vennünk? A tantárgy 7-8. évfolyamban ajánlott, azzal a megengedő kitételrel, hogy 5-8 évfolyamba is beépíthető. A nagy életkori különbségek miatt egyszerre két tankönyv készült, egy a hagyományos értelemben vett drámaóra-sorozat, mely az eddigi tankönyvet is jellemezte (ez volt a mi feladatunk), a másik pedig egy projekt-szerűen felépített, komplexebb, inkább gyakorlott drámatanároknak való és 7-8. évfolyamosoknak tervezett tankönyv (ezen Eck Júlia, Bujtor Anna és Golden Dániel dolgozott). A két munkából végül egy tankönyv lett, melyet drámában kevésbé jártas és gyakorlott tanárok egyaránt haszonnal forgathatnak. Elvárás volt, hogy nagyobb pedagógiai tudatossággal gondoljuk végig az óravázlatokat, legyen mindig egy kérdésfelvetés az óra elején, az órának legyen tematikus címe. A GDPR szabályai miatt meg kellett újítanunk a tankönyv képeit (ebben Almássy Bettina munkatársunk és színjátszó csoportja működött közre). A képek nemcsak demonstrálták a játékokat, de kis buborék feliratokkal, megjegyzésekkel ajánlották is azokat, valamint minden óra végén feladatot is adtunk a vizuális részhez.

A tantárgyközi kapcsolódásokra is jobban figyeltünk, különösen a humán tartárgyakra, elsősorban a magyar nyelv és irodalom tantárgyra. Az irodalmi anyag feldolgozásánál úgynevezett alkalmazott drámás óraterveket állítottunk össze, mely számos esetben rugalmasabb és egy magyarázóba is jobban beépíthető, mint a szigorúan vett tanítási dráma.

A játékokat a korábbi tankönyvnek megfelelően piktogramokkal is jelöltük, ezzel jelezve, hogy milyen típusú játékra lehet számítani. Összesen ötféle játéktípust különböztettünk meg, s természetesen volt olyan játék, ami mellett több piktogram szerepelt. A MOZGÁSFEJLESZTŐ játékoknál jeleztük, hogy az ügyesség mellett szükséges a mozgásra alkalmas tér és öltözék. Az EGYÜTTMŰKÖDÉST fejlesztő játékoknál fontos a csoport együttműködése és a bizalom. A FIGYELEMFEJLESZTŐ gyakorlatoknál a résztvevők a figyelmüket, koncentráló képességüket tehetik próbára. A BESZÉDGYAKORLAT jelnél beszédre készítő, a kifejezőkészséget fejlesztő játékok lehet számítani. Végül a HELYZETGYAKORLAT jel került azokhoz a játékokhoz, melyek a rögtönzéssel, színházi jelenet készítésével, gyakorlással járó feladatokat.

Minden foglalkozás végén kreatív feladatokat adtunk az órához, ezek inkább a további gondolkodást segítik, az esetleges online oktatásnál pedig élesben is használhatók. FANTÁZIA néven a foglalkozás fényképeivel kapcsolatban adtunk játékos feladatot, a TÜKÖR rovatban olyan feladatokkal lehetett találkozni, melyek segítik a tanulókat önmaguk jobb megismerésében, végül a NAGYÍTÓ sorban önálló kutatási feladatok olvashatók a foglalkozáson vett témával kapcsolatban.

Kidolgoztuk az eddigi tankönyv meglévő foglalkozásaiból 23-25 óra pedagógiai fókuszát, nevelési-fejlesztési céljait. Ahol szükségesnek éreztük, pontosítottunk a játékok szövegén, egy-két játékot kicseréltünk, átgondoltuk az óra felépítését, pedagógiai ívét. Javaslatot tettünk arra az 5-7 projektre, amelyek megvalósítása több órát igényel. Elvárás volt, hogy ezek a projektek kötődjenek kötelező és ajánlott olvasmányokhoz. Javaslatokat dolgoztunk ki a tankönyvben arra, hogyan lehet összekapcsolni a témákat más tantárgyakkal. Az új Nemzeti alaptanterv elvárásainak megfelelően megjelent a néphagyomány is a tankönyvben, valamint bekerültek olyan órák is, melyek színházi ismeretekkel, szakmákkal foglalkoztak.

## 4. Saját óravázlataink

Az új tankönyv szándékaink szerint megfelel a megújult tantárgy elvárásainak, elsősorban 5-6. osztályban lehet használni. Kapcsolódik a NAT 2020 magyar irodalom és nyelvtan (kommunikáció) tananyagához. Emellett a tankönyv felhasználható az Alapfokú Művészeti Iskolák színjáték tanszakán működő csoportok munkájában is.

A teljes tankönyv letölthető az alábbi oldalról: [https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/OH-DSZ58TA\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/OH-DSZ58TA_teljes.pdf).

A következőkben a megújult tartalmakból mutatunk egy-egy példafoglalkozást. Rövid bevezető után a foglalkozásvázlat szövegét emeljük ki a Dráma és színház tankönyvből, néhány reflektív mondattal bevezetve elképzeléseinket.

Három új óratervezet tankönyvbe bekerült vázlatát közöljük most. Az elsőben a közös tervezéshez, a szereplők kitalálásához és a történetek kezeléséhez fontos alapjátékokat építettünk be. A dramatizálás, a színpadi megjelenítés szabályrendszere nemcsak a tanítási órán, hanem a színházi nézővé nevelésben is fontos szerepet tölt be.

## 18. FOGLALKOZÁS

### Kalandok és hősök

**Hogyan lehet egy mesét vagy egy elbeszélést színházi előadásként megjeleníteni? Milyen lépések kellenek hozzá?**

#### 1. Mesei leltár

(KIS CSOPORT)

A mese – mint tudjátok – csodás elemekkel átszótt, kitalált történet. Műfaji szabályait figyelembe véve gyűjtsétek össze a mese „legfontosabb elemeit”! Csoportosíthatjátok őket az alábbi kategóriákba: szereplők, színhelyek, kellékek, fordulatok, szófordulatok. A kicsoportos gyűjtéseket mutassátok be a többieknek is!

#### 2. Páros szoborjáték

(PÁROS JÁTÉK)

Párokban dolgozzatok – minden párban lesz egy szobrász és egy szobor, akit a másik megformáz – beállíthatja a saját szobrát a kezeivel, vagy használhat szöveges instrukciókat – érdekes mindkettőt kipróbálni a játék során. A játékvezető egyszerű kategóriákat nevezzen meg – csinálj a társadból egy sportágat, művészetet, mesterséget, vagy hangulatot, érzést képviselő szobrot. Amikor készen vannak a párok, járjuk körbe az elkészült szobrokat és próbáljuk meg kitalálni, hogy mit ábrázolnak.

#### 3. Mese tablókkal

(KIS CSOPORT)

A korábban már megismert tablókat használhatjuk most is, de kicsit másként. Alkossatok 4-6 fős csoportokat! Mindegyik csoportnak öt tabló áll a rendelkezésére, hogy egy mesét elmondjon a többieknek. **Jól gondoljátok meg, hogy az általatok választott mesének melyik öt pillanatát mutatjátok be!** A cselekményszálon belül melyek azok a fordulópontok, csomópontok, melyek alapján követhető a mese váza? Ezek segítségével kell megértetni a többiekkel, hogy melyik meséről van szó. A tablókon szerepelnie kell a csapat minden tagjának! Ha elkészültetek, mutassátok meg egymásnak a műveket! Használj a kislexikont a tabló, cselekményszál fogalmainak tisztázására!

#### 4. A mesehős a falon

(KIS CSOPORT)

Az előző csoportok dolgozzanak a tovább ebben a játékban is. Tegyetek magatok elé egy lapot és rajzoljatok fel rá egy alakot az előző jelenetből. Írjátok le, mit tudtok róla: a külső tulajdonságait az alakon kívülre, a belső jellemvonásait a vonalon belülre írjátok. A külső tulajdonságoknak nem kell megegyezniük a szerepet játszó társatok külső jellemzőivel. Az egyes jellemvonásokat példákkal támassátok alá.

#### 5. Alkossatok meséket!

(KIS CSOPORT)

Az előbb összegyűjtött elemek segítségével találjatok ki új mesét!

Használhatjátok az alábbi vázlatot, mely befejezetlen mondatokból áll.

1. *Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy...* (itt megnevezzük a főszereplőt)
2. *Aki minden nap...* (vagyis volt neki valami szokásos dolga)
3. *Ám egy napon...* (hirtelen valami történik vele, eddigi életét nem folytatja)



4. *Emiatt aztán...* (jönnek a következmények - ebből lehet több is...)

5. *Amíg végül...* ( eljutunk a megoldásig)

6. *Így azóta is...* (levonjuk a tanulságokat)

**FANTÁZIA: Válassz egy képet és találd ki hozzá egy szituációt! Szerinted mi történt előtte és mi lesz a következő pillanatban?**

**TÜKÖR: Válassz ki egy olyan mesekaraktert, akire szerinted a legjobban hasonlítasz! Bemutatkozásnál mi lenne a kezdő mondatod?**

**NAGYÍTÓ: Válassz egy általad jól ismert hőst (mondai hőst, regény- vagy filmszereplőt) és a 4. feladatban megadott módon gyűjtsd össze a tulajdonságait!**

A népi játékok, a néphagyomány megjelenése nem új a tantárgy keretein belül, ugyanakkor most két új óratervet is készítettünk, az egyik a karácsonyi ünnepkörből Luca napját járja körbe, a másik pedig a farsangi szokásokat. A farsangi foglalkozásunk terve egy művészeti iskolai farsangi multság forgatókönyve alapján készült.

## 23. FOGLALKOZÁS

### Farsangi szokások

**Biztos sok farsangi jelmezbálon vettél már részt. Ma néhány farsangi játékot elevenítünk föl.**

A farsang a tavaszvárás, a megújulás, a párválasztás ünnepe. A fiataloknak ebben az időszakban volt leginkább alkalmuk ismerkedni. Hagyományosan a vidám lakomák, bálók, multságok, jelmezes felvonulások időszaka. A farsang csúcspontja a karnevál, amit számos városban a hagyományoknak megfelelően rendeznek meg. Magyarországon a mohácsi busójárás a legközismertebb farsangi esemény.

#### 1. Seprútánc

(EGÉSZ OSZTÁLY)

Alakítsatok kört és valaki álljon be középre. A középső fogjon a kezébe egy seprút vagy botot. Tartsa függőlegesen a kör közepén, majd miközben elengedi, mondja ki egyik társának a nevét a körben állók közül. A cél, hogy a szólított játékos elkapja a dőlő seprút, mielőtt az földet érne. A közepén állónak figyelnie kell arra, hogy csak elengedje a seprút és ne lökje meg. A játék közben szólhat halk zene.

#### 2. Bábkészítés

(KIS CSOPORT)

Alakítsatok 4-6 csoportot. Minden csoport kap egy nagy kartonlapot. A csoport egyik tagja fekdődjön le a földre, a többiek pedig rajzolják körbe, hogy megkapjátok a sziluettjét. Vágjátok ki a figurát. Döntsétek el sorsolással, hogy lány, vagy fiú lesz a báb, figyelve arra, hogy a lány és fiú azonos számú legyen. (A kics csoport tagjai maguk kipirosításával, vagy bajusz rajzolásával jelezhetik, hogy éppen fiú vagy lány szereplőt készítenek.)

Szükséges eszközök: a csoportok számának megfelelő nagyméretű karton (lehet dobozkarton is), ceruza, olló, a csoportszám felének megfelelő lány és fiú jelölő cédula.

#### 3. Mesterségem címere

(KIS CSOPORT)

A húzott lány/fiú szerepnek megfelelően adjatok keresztnévet a báboknak, rajzoljátok meg

az arcát. Találjátok ki, hogy mi a figura foglalkozása, mestersége, amiben ő legügyesebb. Ezt egy állóképben mutassátok meg a többieknek. Az állóképet meg is mozdíthatjátok, ha a többi csoport nem találja ki egyből az állókép alapján.

Szükséges eszközök: filctollak, zsírkréta, esetleg szemceruza, rúzs, ragasztó, olló.

#### 4. Maskarázás

(KIS CSOPORT)

Öltöztessétek fel a bábót! Ráadhatjátok az osztályban összeszedhető ruhákat vagy tervezhettek és készíthettek színes papír, újságpapír, ragasztó és madzag segítségével öltözetet a bábótoknak. Szükséges eszközök: ragasztó, rongyok, madzag, újságpapír, papírok, vastag ragasztószalag, filctollak

#### 5. Jelíges apróhirdetés

(EGÉSZ OSZTÁLY)

Gyűjtsétek össze és írjátok fel egy papírra a figurátok öt jó és öt rossz tulajdonságát, majd ez alapján fogalmazzatok meg egy jelíges apróhirdetést, amelyben párt kerestek bábótok számára. Ezt olvassátok fel a többieknek!

**FANTÁZIA: Mit gondolsz, milyen tárgyakra lenne szükségük a fotók szereplőinek, hogy megváltozzon a kép témája, hangulata?**

**TÜKÖR: Melyik volt eddig a legsikeresebb jelmezod, amit saját magad készítettél?**

**NAGYÍTÓ: Nincs karnevál álarc nélkül! Készítsetek magatoknak különböző álarcokat!**

Irodalmi anyaghoz kötődő, annak feldolgozását segítő foglalkozásokból korábban is tartalmazott a tankönyv néhány óravázlatot. *János vitéz, Toldi, Kőműves Kelemen, Egri csillagok* – mind olyan klasszikus anyag, melyeket nemcsak a drámaórán, hanem a magyarórán is fel tudunk használni. Szándékunk volt, hogy ezek a játékok úgy épüljenek egymásra, hogy egyes játékos elemeit külön is beemelhessék a kollégák óraterveikbe. Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényéhez köthető foglalkozás új elemként került a tankönyvbe.

## 25. FOGLALKOZÁS

### Éljen a Grund!

**Ismerkedjünk meg olyan játékokkal, melyek hozzájárulnak A Pál utcai fiúk című regény jobb megértéséhez és a szereplőkkel való azonosuláshoz!**

Ráhangelődésként nézzétek meg, hogy az alábbi dalszöveg hogyan idézi meg a történetet.

Álljunk bele ha kell,  
Bármi jöjjön is el  
Legyen szabad a Grund.  
Véssük ide ma fel,  
Hogy megmarad ez a hely,  
Vagy egyszer belehalunk.  
Mért félnénk, mért élnénk, ha nem egy álomért.

(Dés L. –Geszti P.)

## 1. Játék a szereplőkkel

(EGÉSZ OSZTÁLY)

Üljetek körbe, gyűjtsétek össze a regény szereplőit kis cédulákra. Ha többen vagytok az osztályban, akkor ne csak a Pál utcaiakat vegyétek sorra, hanem a többi osztálytársat, a vörösingeseket, sőt a felnőtteket is. Mindenki húz egy szerepkártyát. Egy széket kiveszünk a körből, egy játékos beáll középre és mond két nevet a regényből. Elkiáltja magát: „Cseréljen helyet Boka és Nemecek!” Ekkor, akiknél ez a két név van, gyorsan helyet cserélnek. Ha közben le tud ülni a középen álló játékos, akkor az lesz a játék irányítója, akinek nem jutott szék. A középen álló azt is kiálthatja, hogy „Éljen a Grundl!” erre mindenki feláll, és új helyet keres magának.

## 2. Képeskönyv

(KIS CSOPORT)

Próbáljátok meg összefoglalni a regényt hat-tíz mondatban, mintha vázlatpontokat írnátok. Alkossatok kiscsoportokat és húzzatok két-három vázlatpontot. A kihúzott pontokhoz készítesetek egy-egy kifejező tablóképet! A képeket rakjátok sorba és készüljön egy nagy képeskönyv az egész osztály részvételével.

## 3. A gittegylet

(EGÉSZ OSZTÁLY)

Rác tanár úr és a gittegylet. Elevenítsétek fel, mi történt a tanáriban az egylet tagjai és a tanár úr között. Milyen tanácsot adnátok a gittegylet tagjainak? Néhányan vállalják a gyerekek szerepét. El tudjátok játszani úgy, hogy más legyen a vége a jelenetnek? Rác tanár urat játszhatja a tanár, de vállalhatja más is ezt a szerepet. A többiek bármikor megállíthatják a jelenetet, és tanácsot adhatnak az egylet tagjainak! Olyan megoldásra törekedjétek, ami a valóságban is megtörténhet.

## 4. Ábécépárbeszéd

(PÁROS JÁTÉK)

Alkossatok párokat, és mutassatok be jeleneteket úgy, hogy a párosból az új megszólaló mindig az ábécé következő betűjével kezdje a megszólalását!

A többieknek ki kell találni, hogy pontosan kik és hol beszélgettek.

Lehetséges párok: Boka és Nemecek a grundról, a két Pásztor fiú a golyókról, Weisz és Kolnay a gittegyeletről, Áts Feri és Nemecek a zászlóról, Janó és Boka az új építkezésről stb. Találjátok ki újabb páros jeleneteket a regényből, felhasználva az első játék szerepcéduláit.

## 5. Pillanatképek Nemecek életéből...

(KIS CSOPORT)

„A kis Nemecek izgatott volt, mikor érezte, hogy egy fontos dolog középpontjává válik. Ez ritkán esett meg vele. Nemecek mindenkinek levegő volt. Se nem osztott, se nem szorzott, mint az egy a számtanban. Senki se törődött vele. Jelentéktelen kis sovány fiú volt, gyöngye gyerek. És talán éppen ez tette alkalmassá arra, hogy jó legyen áldozatnak.”

Kiscsoportban válasszatok az alábbi szituációk közül, majd játsszátok el! Próbáljátok ki többféle szereposztást!

- Az einstand
- Áts Feri ellopja a zászlót.
- Kaland a Fűvészkertben

- Geréb és Janó kihallgatása
- A vörösingesek előtt
- Geréb apja a Grundon
- A csatában **FANTÁZIA: Találj ki buborékszövegeket a képeken látható szereplőkhöz!**

**TÜKÖR: Voltál-e már Nemecek? Hoztál-e már nagyobb áldozatot a másik emberért vagy a közösségért? Meséld el!**

**NAGYÍTÓ: Keressétek meg a regény helyszíneit térképen! Tervezzetek túrát a környéken! Gyűjtsetek további információkat Molnár Ferencről és a műről a Petőfi Irodalmi Múzeum anyagában!**

## Irodalom

*Dráma és színház tankönyv 10-14 éveseknek* 2021. Oktatási Hivatal, Budapest.

A *Drámapedagógiai Magazin* számai 1991-2023. A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája. Szerk.: Debreczeni Tibor (1994-ig) Kaposi László (1994-től).

Eck Júlia 2000. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.

Gabnai Katalin 2005. *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.

Kaposi László (szerk.) 1999. *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Magyar Művelődési Intézet, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Kaposi László (szerk.) 2002. *A dráma tanítása – segédlet az 5-10 évfolyamon tanítók számára*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő.

Rudolfné Galamb Éva 1983. *Helyzetteremtés az anyanyelvi órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sándor Zsuzsa 2001. *Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal* (Segédanyag általános és középiskolai tanároknak). Vegyed-e? füzetek 9., szerk.: Szücsné Pintér Rozália. Candy Kiadó, Veszprém.

Szücsné Pintér Rozália (szerk.) 2003. *Dráma-Játék-Irodalom* (alkalmazott drámajátékok 1-10. osztályig). Vegyed-e? füzetek 7. Candy Kiadó, Veszprém.

# Török László Dafti: Találkozás a verssel – versmegközelítési technikák, verstanítás a drámajáték eszközeivel

---

## 1. Bevezető

Több, mint harminc éve tanítok magyar irodalmat és nyelvtant, és bő negyedszázada foglalkozom a drámajátékkal, tanítási drámával, osztálytermi drámával, alkalmazott drámajátékkal... ahogy tetszik. Terminológiai tűnődésekre a későbbiekben amúgy is sor kerül majd.

Nem mondom – a teremtés, az (újra)alkotás „füstjétől” kicsit is megcsapott ember soha nem mondhatja –, hogy „kész a leltár”. De azt talán igen, hogy a cselekvésre épülő tanításban, az együtt gondolkodásra, megértésre késztető, a megérintettség ígéretét hordozó tanulási helyzetekben néha meglelem hazámat. E helyzetek vizsgálatával, rendszerezésével szeretném segíteni a jövőben hasonló célokra vágyó fiatalokat.

Sokáig – boldog hályogkovácsként – azt hittem, hogy a drámapedagógia csodaszer, hogy megoldás nagyon sok pedagógiai (krízis)helyzetben. Ma már józanabbul látom ennek a módszernek (?), szemléletnek (?), tantárgynak (?) a lehetséges hatásait. Hogy is mondta Dorothy Heathcote egy 2005-ös interjújában? „Mindig is szerettem volna elkerülni azt a látszatot, hogy egy drámafoglalkozás életeket változtathat meg. De abban biztos vagyok, hogy amikor megérint minket egy irodalmi mű, egy festmény, egy vers (*kiemelés tőlem T.L.*), valakinek a színpadi játéka, a tévé, a rádió stb., akkor kiterjesztjük a tudásunkat arról, hogy mit jelent embernek lenni. Növelhetjük az empátiánkat és megérthetjük a feltáruló lehetőségeket. Persze az, hogy ezeket az élményeket az életben miként hasznosítjuk, az csakis tőlünk függ.” (Bethlenfalvy 2006: 15)

„A tanár az, aki tanulási helyzeteket teremt.” (Bolton 2001: 5-9) Ez a szintén Dorothy Heathcote-tól származó alapmondat jelen írás szemléletére és tanári, drámatanári beállítódásomra – legalábbis a szándék szintjén – mélyen igaz. E szemléletbeli arkhimédészi pont megvalósíthatóságát szeretném körüljárni a versekkel foglalkozó, a líra műnemében kalandozó drámaórákra koncentrálni.

A témaválasztást elősegítő, meghatározó érintettségemet a lírai műnem felől is meg kell közelítenem, ill. magyaráznom. A három műnem iránti eltérő, strukturált vonzódását minden ember magában hordozza, elegendő csupán a 'lírai alkat'-féle hétköznapi sztereotípiákra gondolni. Érdeklődése, olvasottsága, habitusa, vérmérséklete stb. alapján talán mindenkiről többé-kevésbé megállapítható, melyik műnem jegyeit 'hordozza magában', melyik csábítja, vonzza leginkább. Engem a líra. S mivel *tanár* vagyok, s a tanár leginkább *közvetítő*, nyilván nagyon szeretném, ha a tanítványaim is megélhetnék azokat a kisebb-nagyobb elemi, emberi csodákat, amelyeket a versekkel való találkozás jelent. *Találkozás*. Gondolatmenetemnek, alapvetésemnek, írásaimnak, dolgaimeknek egyik kulcsszava. Törekedni rá megcselekvésre méltó feladat! „Szállj költemény, szólj költemény / mindenkihez külön-külön, / hogy élünk ám és van remény, - / van idő, csipjük

csak fülön.”<sup>26</sup> A megerősítést abban, hogy ez – mármint a *találkozás* létrehozása – lehet a drámát alkalmazó, tanulási helyzetet létrehozó tanár egyik legfőbb dolga, többek között Gabnai Katalin alapkönyvének alábbi soraitól is kaptam (az általam kiemelt szavak későbbi gondolatmenetek kulcsszavai lesznek):

„Számomra soha nem egy technika vagy egy drámaforma tökéletes kivitelezése volt a fontos, hanem az *élő emberi pillanat*, a jelen idejű találkozás létrehozása és teljes megélése. Soha *nem egy szabálynak* való megfelelés vezetett, hanem a *kifejezés* izgalma csalt előre. Egy drámatanár a *helyzetfelismerésben* s a játsszók helyzetbe hozásában erős igazán. Végül is az számít, miként lehet egy helyzetet, egy figurát, egy művet vagy akár egy problémát arra használni, hogy annak *űrügén*, annak *játékos, gyakorlati elemzése* során megtanítsunk, *megértessünk* és *megéreztesünk* valamit a világból s az élő emberi közösség semmihez sem hasonlítható jelenségeiből.” (Gabnai 1999: 12) Nos, ennek a „helyzetbe hozásnak”, ennek a „megértetésnek”, „megéreztetésnek” az egyik legnagyobb akadályáról a kiváló stilszta, Török Gábor (akinek tanulmányaiából később több gondolat is szerepelni fog) beszédes című könyvében – *A pecsétek feltörése* – egy beszédes hapax legomenont alkotott: „verssüketség”. (Török 1983: 34)

A mindennapi tanítás szélmalom-órái, országos verseskötet kiadási statisztikák és olvasás-szociológiai vizsgálatok (pl. Nagy Attila és munkatársainak felmérései az Országos Széchényi Könyvtár különböző projectjei során), a közszolgálati televízió nézhetetlen műsorsávjába számított versműsorok, a verskultúrával összefüggő egyfajta (Török Gábor kifejezését tovább csavarva) vers-analfabétizmus megléte mind-mind jelei annak, hogy: „Nagy munkát vállal az magára, / Ki most kezébe lantot vesz”<sup>27</sup>! Az persze nagyon szétfeszítené e munka kereteit – és inkább művelődésszociológiai munka tárgya lehetne –, ha a Petőfi „most”-jához viszonyítható „most”-okat az X-, Y-, Z- és következő generációk újabb és újabb paradigmaváltást sürgető életvitelének, kultúrafogyasztói szokásainak tükrében vizsgálnánk. Hogy mekkora szakadék tátong például egy tájleíró költemény poros-poroszos interpretálása és a slam poetry klubokat megtöltő ifjak aktivitása, illetve egy egyirányú közlésre, kinyilatkoztatásra épülő irodalomóra és egy kreativitásra épülő versmegközelítés között, ezzel kapcsolatban két hivatkozással élnek.

Egy budapesti TED x Danubia-konferencián a magyar slam poetry koronázatlan királya, Süveg Márk Saiid is fellépett. Nyáry Krisztián irodalomtörténésszel együtt szerepelt a kedvesen provokatív című előadásban. „A vers halott, de jól érzi magát.” Egy slam-szöveg előadása után Nyáry Krisztián elmélkedett arról, baj van-e, s ha nincs, akkor mégis miért. Többek között ezeket mondta: „Ha a költészet visszaszorul, akkor baj van. Baj van, mert a költészetre minden emberi civilizációnak szüksége van. A versbe sűrített érzelmi tapasztalatot nem pótolja semmi. Ezért van rá szükség a világ megértéséhez és minden emberi közösség, akár egy nemzet kulturális önazonosságának meghatározásához. [...] Bajban a költészet. Egy verseskötet eladásának átlagos példányszáma 2008-ban ezer alatt volt (976). [...] Mi van bajban? A vers vagy a hordozó közege? [...] A 30 év alatti fiatalok rengeteg előadott versszöveggel találkozhatnak, ezt dalszövegnek hívjuk. Meggyőződésem, hogy Lovasi András vagy Kiss Tibor az ezredforduló kortárs költészetének meghatározó alakjai. [...] Aztán itt van a slam poetry! A slam-esten résztvevők is költészetet fogyasztanak, csak egy kicsit máshogyan. [...] Megváltoztak a mobilitás csatornái, a

<sup>26</sup> József Attila: (*Szállj költemény...*) In: (József 1992: 469)

<sup>27</sup> Petőfi Sándor: *A XIX. század költői*. In. (Petőfi 1988: II.171.)

hagyományos intézményrendszerek. Párhuzamos költői kánonok alakultak ki és nagyon nehéz megtalálni bennük az értéket. [...] Mi a teendő? Kronologikus irodalomoktatás helyett minél előbb kortárs szövegeket! Nem elfojtani, hanem ösztönözni a versírást! A versírást tanulható készség. Aki ír verset, az olvasni is fog. Digitális eszközöket az irodalomoktatásba! Mert felnőtt egy generáció, akinek a digitális betű az első, nem a nyomtatott. És végül: elő kell segíteni a találkozást az élő költészettel.<sup>28</sup> Íme, ismét a már említett kulcsszó! Nemzedékeken átívelő imperatívusz: Találkozás. Meggyőződésem, hogy lényegében egy nyelvet beszél az újat akaró irodalomtanár, a facebook-nemzedék nyelvére érteni tudó irodalomtörténész, az ellenforradalmat indítóegyetemi tanár és a drámát alkalmazó pedagógus.

Az ígért hivatkozások közül a második mintha ellentmondana a digitális irodalomtanítás jel-szavának. Egyik legfrissebb szakkönyv-zsákmányom abban a tudatban is lebilincselően hatott rám, hogy a benne bemutatott színvonalú kreatív műhelymunkának talán sohasem leszek a részese. Amiért idézek néhány gondolatot Horváth Viktor könyvéből, az a drámatanáréval rokonítható gondolat az interaktív, cselekvő tanításról-tanulásról, az alapvető értékekről, a változásról, változtatásról és a személyességről. Végző soron ismét a Találkozásról.

„Életünk minősége az öröm, a figyelem, a gondolkodás és érzékenység szabadságától függ – így látjuk meg a másik embert és magunkat –, és mindezt a neveléssel az oktatással kapjuk meg. [...] A műalkotások befogadása nevel, ám Sztálinnak és Hitlernek is kiváló filmrendezői voltak, és a közönség az ő mozijukban is valamiféle katarzist élt át – kiszolgáltatottak voltak a szaktudással és érzékenységgel megkomponált műveknek. Neveljük a fiatalokat erre a szaktudásra, így védjük és erősítjük őket. Inkább tanuljanak kevesebb szerzőt, kevesebb adatot, de ismerjék fel a kompozíció erejét, a szerkesztési elveket, szimbólumok működését. A művészet hasznos tudatmódosító, segít elviselni saját magunkat és a külvilágot. Megváltoztat bennünket, a környezetünk pedig általunk változik. Az irodalom jót tesz. [...] Ma az egyetemeken, a tanárképzésben csak (irodalom)tudományt oktatunk – ez olyasmi, mintha egy gimnáziumi rajztanár úgy kapna diplomát, hogy nem rajzolt vagy festett semmit, hanem csak tanulmányokat írt festményekről és olyan tanulmányokról, amelyeket festményekről írtak. [...] Vegyük vissza az irodalomoktatásba az alkotást-tanítást, illetve írással tanítsunk irodalmat. Az irodalom is művészet. Felejtjük el a kreatív írás kifejezést. Az írás kreatív tevékenység – ahogy a zenélés, festés, tánc, építészet, mozgóképi művészetek, szobrászat és dráma is, tehát nem mondjuk, hogy kreatív dráma, kreatív építészet. [...] Kollektív rögtönzés, performansz, interaktív színház, aminek nyoma marad – ezt a nyomot mindenki hazaviszi a füzeteiben és azt csinál vele, amit akar. Továbbalakíthatja. [...] A szerkezetet és a primér elveket figyelve sejtjük meg, hogy miért van szükségünk erre az egészre; nemcsak a művészetek eredete egy, hanem a bírósági tárgyalásoké, a sportjátékoké, a vallási szertartásoké, munkahelyi értekezleteké is. Ha írunk, olvasunk, gondoljunk a többi művészetre és minden emberi rendszerre, amely speciálisan rendez el és teremti meg a teret és az időt. [...] Alakítsuk át a tananyagot – egyetemen, középiskolában és általánosban. Tanítsunk írással; külföldi költőktől fordítsunk rövid verseket, magyar művekhez írjunk imitációkat, átiratokat. Ha új szerzővel kezdünk foglalkozni, mielőtt kiejtenénk a költő nevét, írjunk a diákokkal egy a szerzőre jellemző szerkezetű szöveget. Írjunk velük együtt! Meglehető eredményt kapunk: a diákokat érdekelni fogja az irodalom.” (Horváth 2014: 135-143)

<sup>28</sup> [https://www.youtube.com/results?search\\_query=A+vers+halott%2C+de+jól+érzi+magát](https://www.youtube.com/results?search_query=A+vers+halott%2C+de+jól+érzi+magát)  
(Letöltés ideje: 2015. április 18.)



Nem állítom, hogy jelen írással, vagy akár – az elméleti definícióknál sokkal gyakorlatiasabb – óravázlataival sikeresen hadat tudok üzeni a verssüketségnek, hisz annyi minden meghatározza e fura ’betegség’ létét (genetika, szociokulturális háttér, rosszul értelmezett és rosszul adagolt tananyag, a Vekerdy Tamás által oly sokat emlegetett fantázia-kép-teremtés képességének, a „belső mozinak” (Vekerdy 1998: 140) az elsorvadása, a szókincset redukáló média-terror stb.), mégis a József Attila-i hittel fogok hozzá a választott téma feltérképezéséhez, elmélet és gyakorlat önmegerősítő lejegyzéséhez: „Én nem fogom be pörös számat, / a tudásnak teszek panaszt.”<sup>29</sup>

## 2. Célok

A Magyar Drámapedagógiai Társaság által 1999-ben megjelentetett antológiában közölt „Diáksétány” c. drámaóra-ciklusom prológusa – úgy érzem – máig vállalható módon mondja el, milyen célok vezetnek, amikor a címben megjelölt lehetőségekről gondolkodom:

„Milyen játékgéreteket hordoznak a líra műnemébe sorolható szövegek, ha szakítunk a hagyományosnak mondható iskolai, szövegértelmezési formákkal, például a stilisztikai, poétikai, grammatikai vagy strukturális elemek vizsgálatával, és ezek mellett (után, helyett) a dramatikus formákat választjuk annak körüljárására, hogy mi közünk van az adott vershez, hogyan él az olvasóban a vers, versben az olvasó? Biztos, hogy nem viseli el minden vers az olvasóval való találkozásnak ezt a formáját. Gyanítom – és eddigi kísérleteim is ezt igazolják –, ha nincs meg a vershelyzetben, a lírai ében vagy más szereplőben és viszonyaiban a kontextualizálható drámaiság, az alapfeszültséget hordozó drámai mag, a versszövegnek valamiféle „kiszólása” – legalább egy-egy sor, ill. kép szintjén – a dramatizálhatóság irányába, akkor erőltetetté, sőt feleslegessé válhat minden próbálkozásunk, s inkább maradjunk a fent említett megközelítési módok valamelyike mellett.”<sup>30</sup>

Írásom első részében tehát végig azt vizsgálom, mi is tulajdonképpen a vers, és milyen módon találkozhatunk e szöveggel, ha az a mód (módszer, szemlélet stb.) nem a drámapedagógiáé.

## 3. Találkozás a verssel – az irodalomtudomány szemszögéből

### 3.1. Mi a vers?

Nem bölcsész-alapossággal kívánok a fenti kérdő mondatra felelni. Céloom most csupán néhány szöveg-, ill. műfajelméleti alapfogalom tisztázása, s nagyon hamar a hatásvizsgálat, a befogadói tevékenység irányába térek el, hiszen az vezet aztán a cselekvésre épülő dramatikus munka felé.

Legtöbbet az általános iskola felső tagozatosaival dolgozom, de drámaórákon, módszertani napokon, nyári táborokban foglalkoztam, foglalkozom középiskolásokkal is. Ezért most mindkét korosztályhoz szóló szakkönyvből merítetek. Néhány iskolában tankönyvként is használják

---

<sup>29</sup> József Attila: *Ars poetica*. In: (József 1992: 196)

<sup>30</sup> Török László: Diáksétány. In: KAPOSZI László (szerk.) 1999. *Drámafoglalkozás gyerekeknek, fiataloknak*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 94.

Csorba Piroska – megjelenésekor és azóta is – üdítően újszerű könyvsorozatát. (Nota Bene: a legtöbb forgalomban lévő irodalomkönyvnél játékosabb, színesebb, logikusabb, érthetőbb, élvezhetőbb munkáról van szó!) A vers c. első kötetben így ír a tanárnő-költő: „A vers olyan irodalmi alkotás, amely verssorokra, versszakokra tagolódik, kötött a ritmusa és gyakran rímel.” (Csorba 1992: 18) Az általános alapfelismerés kulcsszavai ezek, verstani irodalomórák anyaga. Azt hihetnénk, hogy a drámában – *dráma alatt* eddig is, eztán is mindig a drámát, drámajátékot, mint módszert, tanulási stratégiát értem, és sohasem a harmadik műnemet – nem is jelennek meg ezek a fogalmak, pedig sok etűd, ritmusjáték szolgálhatja alkalmazott drámajátékként az irodalomórát, és a versszakokba szerveződő kompozíciós rend megfigyelése, felismerése, megélése is lehet egy drámaóra rész-célja. (lásd például: a „*Vendégségben Bóbitánál*” c. drámaórám néhány mozzanatát a záró részben!)

Miután ritmusról, rímről megtudunk mindent Csorba Piroska könyvéből, amit irodalomtanárként meg kell tudnunk, a képekről nyílik újabb nagy fejezet, s ez már szinte a drámatanárt szólítja meg bennünk: „Egy-egy vers, költemény: egyetlen nagy kép. Ez a nagy kép legtöbbször apróbb képekből épül föl. Ezek a szemléletesség eszközei.” (Csorba 1992: 120) Természetesen a könyvben következik a stílusesszék, trópusok felsorolása, mi azonban arra a párhuzamra fókuszálunk, amelyet az az ősi, varázslatos szó teremt meg vers és dráma között, hogy: *kép*, *képzelet* szavunk gyökere. Gabnai Katalin – és persze többek – felfogása legszívesebben szinte szükségletté fokozná az egyre ijesztőbb veszteséget: alkoss képeket, „vetíts”, *képzeld el és mondd el!* Bár azt keresem e fejezetben – s lesz is erre később példa –, hogy mivel *nem* foglalkozik a drámát tervező-alkalmazó tanár, ha vers-ügyben gondolkodik, nyilván olyan elemekre is találok, amelyek közösnek tekinthetők irodalomelmélet és drámai gyakorlat összevetésében. A kép is ilyen toposznak tűnik! A dráma immanens voltát vizsgáló részben bővebben kitérek még Jonothan Neelands eszme-futtatására, most csupán a képalkotás párhuzama miatt érdemes ideidézni a költői képek mellé a drámai képalkotás szükségességéről általa írottakat: „Az osztályteremben alkalmazott dráma hatékony volta a tanárnak attól a képességétől függ, hogy tud-e a csoport számára feldolgozásra alkalmas képet találni, vagy sem. Ezt a folyamatot Gavin Bolton 'képalkotásnak' nevezi: annak a szituációnak vagy tárgynak a megtalálását érti alatta, ami a dráma középpontjában álló gondolat absztrakciójaként fog szerepelni.” (Neelands 1994: 76-77)

Csorba Piroska a költői képek számbavétele után a témaválasztás és a költőiség kapcsolatát elemezve, a poézis határait kutatva olyan megállapításokat tesz, amelyek már jócskán elvezethetnének minket a drámai alkalmazás-, ill. szemléletmódokhoz (ha előtte még nem szándékoznánk megvizsgálni néhány tudós megközelítést a versről és a befogadásról).

„A költészet szabad, nincsenek tiltott témái. Övé az egész világ szépsége, de rútsága, iszonyata is. A születés és a halál, s minden, ami közben történhet az emberrel. A költészet mindent fölemel magához.” (Csorba 1992: 120)

Ákár írásom mottója is lehetne ez a néhány sor! De nem úgy az alábbiak. Csak néhány tudós-mozaikeket érintek annak érzékeltetése végett, hogy bár a tájékozódó irodalom-, ill. drámatanár identitásához, szakmai komfortérzetéhez hozzátartozhat az egzakt poétikai kutatások eredményeinek, megállapításainak ismerete, a versekkel való dramatikus találkozás elősegítésének talán mégsem ez a *conditio sine qua non*-ja.

A *Középiskolai irodalmi lexikon* a *vers* címszó alatt ezt írja: „A szépirodalmi szöveg költői formája, melyben a szerző a szavak kiválasztásakor és elrendezésekor a zenei ritmikai hatásra is épít (más művészi eszközök mellett). A versben a nyelv elemei (elsősorban a szótagok síkján) olyan ritmikus formában rendeződnek, amely a jelentés síkjával is sajátos, komplex kapcsolatot tart; a beszéd hangzásának konkrét fizikai tulajdonságai kerülnek előtérbe.” (Kelecsényi 1994) A meghatározás főleg a verstani és akusztikai elemekre koncentrál. (Témánkhoz közelebbi lesz majd ugyanennek a lexikonnak a befogadásról szóló részlete!) Ha már az akusztikai szint szóba került, a terület egyik legelismertebb hazai kutatójának, Fónagy Ivánnak – s tanulmányának – megemlítése kapcsán kettős, tán egy kicsit önellentmondásos véleményem van. Azt biztosnak tartom, hogy a Fónagy-könyv legtöbb tudományos megállapításával egy drámafoglalkozás nem tud mit kezdeni, pl. azzal, hogy egy József Attila verssor hangzóinak „hangerőgörbéje a DIN-norma B-görbéje alapján meghatározott db értékek szerint hogyan modulál”. (Fónagy 1998: 27-31) Az a hangstatisztikai felmérés azonban, amely a „Metaforásdi gyerekekkel és felnőttekkel” c. fejezetben szerepel (s amelyet Fenyő D. György is közöl *Poétikai iskola* c. könyvének 263. oldalán) mindenképpen köthető dramatikus mozzanatokhoz, pl. jellemeket, karaktereket elemző gyakorlatsorhoz vagy dramatikus játékhoz, a Gavin Bolton által „A” ill. „B” típusúnak nevezett drámához. (Bolton 1993: 11-16) Fónagy Iván a hangok jelentéséről, jelentésárnyalatairól közöl óvodások, iskolások és felnőttek körében végzett – tehát a befogadói oldal tekintetében is tudatosan megkülönböztetett – kísérletet, amelyben szinte karakterizálja – drámatanárnak játékötleket sugalló módon – a magyar beszédhangokat: „Melyik hang kövérebb: az i vagy az u? Melyik verekedősebb: az r vagy az l? Melyik szomorúbb... szebb... fürgébb... férfiasabb... stb.?” (Fónagy 1998: 29)

Fentebbi állításomat a tanár tájékozottságának szükségességéről fenntartom, de fenntartom azt is, hogy a hatékony drámaóra felé nem biztos, hogy a Horváth Iván-féle doktori szintről kell-lehet elindulni. Említett tudós A vers c. könyvében a transzcendens, a grammatikai, ill. az irodalmi hagyomány egyezményességén alapuló módszer alapvetését végzi el, majd részletekben is kitér versmegközelítési elveire. A Chomsky által meghatározott generatív nyelvészetről írva például így fogalmaz: „Meg kell ismerkednünk a performanciális gátak fogalmával. (...) Chomsky a nyelv ténylegesen megfigyelhető használatát nevezi performanciának. A performancia szerves tényezőjének kell tekintenünk számos olyan nehezen rendszerezhető dolgot is, mint például az éppen adott kommunikációs helyzetet, a beszélő és a hallgató emlékezőtehetségének, halló és hangképző szerveinek pillanatnyi állapotát és még megszámlálhatatlan egyéb, különmemű tényezőt. A performancia egyik összetevője a kompetencia. A kompetencia azoknak a szabályoknak a rendszere, amelyeknek segítségével a beszélő és a hallgató összekapcsolja a hangokat a jelentésekkel. A kompetencia azonos a nyelvtannal. (...) Az összes nyelvtanilag jó mondat megalkotásának és megértésének képessége ez.” (Horváth 1991: 13, 93) Így szól a tudós terminológiai laboratóriumból kikerülő szöveg. S tulajdonképpen ennek lényege párlódik át a drámát alkalmazó tanár szókészletébe is, amikor kommunikációs gyakorlatokról, beszédre készítetésről, a megértést szolgáló játékokról gondolkodik.

A 'mi a vers?' kérdésre még rengeteg segéd tudomány választát megidézhetnénk, de vizsgálódásunk szempontjából fontosabb egy másik kérdés kijelölte úton továbbhaladni.

## 3.2. Hogyan találkozhatunk a verssel? – Tallózás az irodalomtudomány válaszai között

Ebben a fejezetben – reményeim szerint – olyan irányzatokat, megközelítéseket, kísérleti metszeteket sikerül felvillantanom, amelyek egyrésztől megmutatnak valamit a verssel való foglalatosság szinte parttalan gazdagságából, sokszínűségéből, másrészt olyan mozzanatokra, csomópontokra derül fény, amelyek – a metaforánál maradván – rávilágítanak arra az útra, amelyen gondolatmenetünk utolsó fázisához, a vers és dráma érintkezésének vizsgálatához juthatunk.

### 3.2.1. A befogadás

Fenyő D. György könyvétől a Sipos Lajos szerkesztette tanulmányköteten át Zalabai Zsigmond monográfiáján keresztül mindenhol azt kerestem: melyek a versbefogadás azon vetületei, amelyek „szintiszta” irodalomórai műhelymunkát igényelnek, és melyek a drámamunka során is működtethető, hasznosítható eljárások, szemlélet-morzsák. Tisztázzuk ehhez először is a *befogadás* fogalmát, könyvnyi fogalombázis helyett most a már megismert *Középiskolai irodalmi lexikonra* hagyatkozva: „A befogadás a műalkotás átélésének folyamata, hatásmechanizmusa, élményszerű érzékelése, értelmezése és értékelése. A ~ folyamatát meghatározó tényezők: a befogadói szubjektum sajátosságai – beleértve a művészetek terén való jártasságot és személyiségjegyeinek, élettapasztalatainak összességét –, valamint a művészi objektum sajátosságai, hogy ti. alapot nyújt-e ahhoz, hogy a ~ -i aktus létrejöhessen, és milyen mértékben igényli ehhez a befogadó szellemi erőfeszítését, továbbá, milyen mértékben alkalmas arra, hogy a befogadó figyelmét lekösse. A befogadói élmény során az ember a fantázia segítségével saját élményeként éli át a műben rögzített élményeket, s így a mű hatása az értelem és az érzelem síkján is megnyilvánul, a befogadó önmagára vonatkoztatja a mű élményeit.” (Kelecsényi 1994) Ha e recepcióesztétikai szócikk néhány szavát kiemeljük, már drámatanárokként is konkrét fogódzókat, hívószavakat kapunk: „átélés”, „élményszerűség”, „értelmezés”, „élettapasztalatok”, „a fantázia segítségül hívása”. E kifejezések szinte szó szerint megtalálhatók a drámapedagógiai szakirodalomban.

### 3.2.2. Fenyő D. György Poétikai iskolája

Az idézett *Középiskolai irodalmi lexikon* egyik írójának, Fenyő D. Györgynek jelent meg 1999-ben *Poétai iskola* c. könyve (Bevezetés a líra világába alcímmel), amelyet én a magyartanítás reformján fáradozó munkák egyik legjobbjának tartok. Ez a reformszemlélet – többek között – éppen abban jelenik meg, ami a dráma egyik differentia specificája is, hogy ti. a cselekedtetésre, a gondolkodtatásra épít, végső soron éppen arra ösztönzi a líra világában bolyongókat, amire akár külföldi (Neelands, Bolton, Dorothy Heathcote stb.) akár magyar (Gabnai, Kaposi stb.) szerzők-tanítók a drámában résztvevőket: adj értelmet a drámának, légy aktív jelentésadó, ne passzív befogadó! Fenyő D. a „Milyen a jó vers?” c. fejezetben egy értékközpontú verselemző tevékenységet vizsgál, amelyben pl. értéklíákat, versrangsorokat, jó-rossz besorolásokat állítat

fel a gyerekekkel, s engem ez nagyon emlékeztet arra, amikor a drámamunkában állásfoglalásokat, különböző morális döntéseket kérünk a résztvevőktől. A „Mikor keletkezhetett?” c. alfejezet ars poeticák, fűzfaversek keletkezési körülményeit vizsgálja, s Fenyő D. munkamódszere szinte kísértetiesen hasonlít a drámában használatos felfedezettő, nyitott kérdéseken alapuló tanári attitűdhöz, ahhoz, amelyet J. Neelands „óvatos nyelvhasználatnak” (Neelands 1994: 43-47) nevez, s amelyet ő is a drámatanári stratégia egyik legfőbb eszközének tekint, ezeket a jelentésárnyalatokat vizsgálva: „biztató”, „burkolt - nem egyértelmű”, „kitérő”, „érzékeny, befogadó jellegű”, „ravasz”. Csak apró toldásként említek meg még egy „hoppá-élményt” a sok közül, amely a könyv tanulmányozása során ért. A „Vers és paródia” c. alfejezet játéka, feladatai szinte áttranszponálhatók a „stílusváltás” nevű drámai konvenció alkalmazására. Verselemzés és drámai gondolkodás párhuzamában azt láttam, hogy a *gondolkodó*, a *megértésre törekvő* embernek elemi igénye, hogy a valóság dolgait – a mélyebb megértés érdekében – néha egészen különös fénytörésben – a paródia prizmáján át – vizsgálja meg. (Fenyő D. 1999)

### 3.2.3. A szemiotikai megközelítés

Főleg a középiskolában tanítók számára készült Sipos Lajos szerkesztésében a *Műelemzés – műértés* c. kézikönyv. Mindhárom műnem alkotásainak befogadásához tömör és magas színvonalú tájékoztató tanulmányt ad mintaelemzésekkel együtt. A lírát érintő műhelymunkák tanulságaiból, témánkhoz illeszthető gondolataiból szemezgetek alább.

Pála Károly a szemiotikai elemzés kérdéseit boncolgatva, a szó etimológiájának (szémeiotosz = jelmegfigyelő) és az irányzat történetiségének – főleg Peirce munkásságának – áttekintése után a nyelvi rétegződésről ír: „Közös vonása a szemiotikai alapon álló irodalomelméleti irányzatoknak, hogy – mivel az irodalmi műveket jeleknek, pontosabban jelegyütteseknek tekintik – az irodalmi műalkotás szövegében a jeltípusoktól függően több szint létezését tételezik föl. Abból a tényből kiindulva, hogy az irodalom alapja a természetes nyelv, arra a következtetésre jutnak, hogy a műalkotásban a természetes nyelvi alapra másodlagos nyelvek épülnek, rétegződnek, amelyek funkciója nem kommunikatív, hanem poétikai, és amelyekben a másodlagos jelentés, a *konnotáció* kerül előtérbe a jel-valóság összefüggést közvetlenül őrző denotációval szemben.” (Pála 1990: 4864) Milyen magára vonatkoztatható tanulságokat talál egy drámatanár ebben a – látszólag elvont – jelelméleti összegzésben? A konnotatív sík meglétét, fontosságát. A dráma-munka sokszor éppen ennek a mögöttesnek, a szimbólum tartományában lévőnek a megértése, megsejtése, átélése érdekében történik. Értsd meg egy versszöveg konnotációit! Fejtsd meg egy szituáció mélyáramait! A lényeg majdnem ugyanaz.

### 3.2.4. A hermeneutika

Kelemen Péter hermeneutikai analízisében nem lehet nem észrevenni az aktív befogadói szándék szülte párhuzamokat a drámamunkával. Kelemen is etimológiai elemzéssel kezd („hermeneuó” = kutatók, magyarázók), majd az Arisztotelésztől felgöngyöltett történeti szál bemutatásakor így ír:

„A grammatikai interpretáció a szavak magyarázatára épül, a szöveg eredeti jelentését akarja megfogalmazni a megváltozott nyelv új szavaival. *A másik az allegorikus értelmezés, melynek során az interpretátor maga kölcsönöz új jelentést a szövegnek.*” (Kiemelés tőlem T.L.) (Kelemen 1990: 85-107) A kiemelés annak az ismételt felismerésnek szól, hogy az irodalomtudomány hatásvizsgáló módszerei között – íme! – jócskán vannak olyan elemek, amelyek a drámatanár gondolkodására is ugyanúgy jellemzőek. Ha tovább nézzük Kelemen történeti ismertetését, amelyben a szövegértelmezést önálló tudmánnyá tévő Schleiermacher munkásságáról ír, újabb párhuzamokra bukkanunk, amelyeket újabb tőlem származó *kiemelés* jelez: „A teológus szerző az elmélet érvényét nemcsak az irodalmi művekre, hanem minden szövegre kiterjeszti. *Rendszerét nem a jelentés, hanem a megértés fogalmára alapozza, s nem pusztán a szöveget, hanem a mögötte rejtőző teljes embert kívánja megérteni, a beleértés segítségével.*” (Kelemen 1990: 85-107) Ha ehhez még hozzávesszük – hermeneutikai kalandozásunk zárásaként – a módszer apostolának, Gadamernek egyik gondolatát, végképp megerősítve érezhetjük, hogy az a drámatanár, aki a versekkel való találkozások megteremtésén fáradozik, jól teszi, ha alapozó tárgynak tekinti a hermeneutikát! „A műalkotás csak akkor válik teljessé, amikor a nézők befogadják, az értelem élettelen nyoma csak a megértésben változik vissza eleven értelemmé.” (Gadamer 1984: 126)

### 3.2.5. Eszmetörténeti elemzés

Pach Éva tanulmányát olvasva főiskolai szemináriumok ismeret-szilánkjaként az 'intenzív totalitás' lukácsi fogalma jutott eszembe. Mint cseppben a tengert mutatja föl akár egy hexameter is a bonyolult mikro- és makrokozmoszt. (Lásd József Attilától akár a *Két hexametert*: „Mért legyenek én tisztességes / Kiterítenek úgyis // Mért ne legyenek tisztességes / Kiterítenek úgyis.”, vagy ezt: „Irgalom édesanyám, mama, nézd, jaj kész ez a vers is !”) Pach Éva így ír e teljességről: „A műalkotás tárgya vagy témája a bonyolult, jelenségeiben összetorló külső és belső világból ered. Az irodalmi műben ezért értelemszerűen jelen vannak a valóságnak világképben rögzült természeti, szociális, individuális elemei.” (Pach 1990: 122-140) Nincs távolság az eszmetörténeti elemzés indítéka és a drámai origó között. Bizonyítékul újra ideidézzük a már említett Gabnai-szöveg egy mondatát: „Az számít, miként lehet egy helyzetet, egy figurát, egy művet arra használni, hogy ... megtanítsunk, megéreztezzünk valamit a világból s az élő emberi közösség semmihez sem hasonlítható jelenségeiből.” (Gabnai 1999: 19)

Pach Éva azt is fejtegeti, hogy az eszmét csak a véletlen folytán feltűnő zseni tudja kifejezni. egy ilyen zseni – József Attila – versét (*Óda*) elemezve mondja ki:

„József Attila a szerves-szervetlen lét minden ízéhez viszonyít: önmagában értelmezi a külvilágot, a fogalmaival bejárható világon át önmagát.” (Pach 1999: 122-140) A dráma – még ha nem is verssel dolgozik – hasonló erővonalak mentén kívánja szolgálni a játékban, a fikcióban résztvevőt: segít az ön- és létértelmezésben, az érzéki tudatosulásban, a különböző viszonyrendszerek feltárásában, megértésében.

### 3.2.6. Életrajztanítás helyett „verstörténés”

A furcsa szót Zalabai Zsigmondtól, a kiváló szlovákiai irodalmártól kölcsönöztem. Már a *Tűnődés a trópusokon* c. könyvével (Szépirodalmi Könyvkiadó, 1986) nagy feltűnést keltett a stilisztikai finomságokat kedvelők körében, a Verstörténés c. rendhagyó irodalomtörténete (Kalligram Könyvkiadó, 1995) pedig új távlatokat nyitott az ún. életrajzi hátttereket feldolgozó tanórák, órarészletek végiggondolása előtt is. Egyetértek azokkal, akik az irodalomtanítás – esetünkben a versértelmezés, versfeldolgozás – dilemmáin elgondolkodva, a szükséges hangsúlyeltolódások egyikeként éppen azt jelölik meg, hogy szakítani kellene a(z) – Európában szinte egyedüli gyakorlathént meglévő – kronologikus irodalomtörténet-szemléletű tanítással, amely bizony sokszor teljesen feleslegesen terheli meg a tanulókat fontosnak, az értelmezendő művek szempontjából elengedhetetlennek a legnagyobb jóindulattal sem nevezhető lexikális adatokkal az adott író vagy költő életét illetően. Zalabai könyvéből nekem éppen az a törekvés a legrokonszenvesebb, hogy a szlovákiai költőnemzedékekről írva az egyedi életeteknek azokat a hatásait vizsgálja, amelyekből markáns nemzedéki világkép fogalmazható meg. Számomra ahhoz hasonlít Zalabai módszere, mint amikor a drámatanár témát, drámai alaphelyzetet, s az annak vizsgálatát lehetővé tevő ún. fókuszot keres a dolgok mélyebb megértésének érdekében. A könyv egy hosszú fejezetében Zalabai az „Egyszemű éjszaka” c. antológia világát elemzi, s a szlovákiai „kilencek” (pl.: Keszeli Ferenc, Varga Imre, Tóth László stb.) költészetének legjellemzőbb sajátosságait az alábbiakban foglalja össze: „A kilencek témaválasztására jellemző az életnek az otthontalanságból történő megközelítése; a szóba, a költészetbe vetett hit; a ’fejfel le’ helyzet, a groteszk, a sarkpontjaiból kifordított világ dominanciája; a rejtett de mégis létező önkifejezés...” (Zalabai 1995: 47-53) Ebben látom értelmét a versekhez csatolt életrajz-törédeknek. A befiflázandó ’Hány helyen járt a költő iskolába?, vagy ...katona korában?’ típusú memórianyúzás helyett inkább a költői világkép, a versbéli képet megformáló hatások vizsgálatára, megértésére helyezném a hangsúlyt. (A később leírandó óravázlataimban talán érezhető lesz e törekvés.) Fűzfa Balázs – valamiképpen Horváth Viktoréval rokonítható – irodalomtanítási „ellenforradalma” szinte egy másik, pusztán az ő paradigmaváltó hangsúlyjaival foglalkozó tanulmányt követelne magának. Itt most csak az elkötelezett, „forradalmár” tudós, tanár, irodalomszervező néhány gondolatát emelem be az életrajztanítás-fejezetbe. Néhányat a sok reveláció közül, egy drámapedagógiával foglalkozó szerző számára hálás végszóval. „Amikor kutatásunk során megnéztük a magyarországi irodalomkönyveket, kiderült, hogy 90%-ban irodalomtörténet, illetve költők és írók *életrajza* van bennük, vagyis olyan elrettentő távlatot mutatnak a diákoknak, amely csakis unalmat, szürkeséget és ismétlődő tartalmakat társít az irodalom fogalmához mindenféle öröm helyett. [...] Van továbbá egy Láng Gusztáv tanár úrtól vett alapelvem (aki szombathelyi korszaka előtt a kolozsvári egyetem tanára volt), és az ő szelleme mintegy meghatározza ma is az erdélyi irodalomtanítást. Szerinte – ő is írt középiskolai tankönyveket – csak „megtanulhatatlan tankönyv”-eket érdemes írni. Nos, én alapvetően megtanulhatatlan tankönyveket szerettem volna és szeretnék írni, hogy a mai diákokat ebben a nagy-nagy kultúraváltásban, nyelvhasználat-váltásban, életmódváltásban, szemlélet- és filozófiaváltásban valamilyen módon eligazodni segítse az irodalom(könyv) a darabokra hulló, immár csakis általuk összerendezhető és újrarendezhető világban. [...] Végül egy példát is szeretnék mondani arra, hogyan lehet másként olvasni, értékeket másként menteni. 2008 márciusában rendeztünk



egy negyvennyolc órás felolvasást annak emlékére, hogy Széchenyi István Szombathelyen érettségizett 200 éve. Megdöbbenett bennünket, hogy a hangos, közösségi olvasás milyen hatással lehet az emberre. Elmentünk Döblingbe, ott ült a buszon negyvennyolc egyetemista – 18 óra 48 perckor kezdtük természetesen... –, és negyvennyolc órán keresztül folyamatosan olvastunk hangosan – felváltva, 2-3 percnyi részleteket, főleg reformkori magyar szövegekből. Sopronban és Kőszegen aludtunk, így érkeztünk Szombathelyre, ahol a városi ünnepség részei voltunk, végül pedig Széchenyi emléktáblájánál fejeztük be azzal, hogy felolvastuk a negyvennyolc tanár, kolléga és diák nevét, akik részt vettek ebben a gyönyörűségben. Katartikus élmény volt, szakmailag is rádöbbenett arra, hogy ez is egy úgymond „menekülési útvonal”, mert a kreatív íráson, a *drámapedagógián* keresztül a hangos közösségi olvasásig sok-sok *menekülési útvonal (kiemelések tőlem T.L.)* lehetséges – ma még legalábbis – az irodalommal foglalkozók számára. Pomáz és Szombathely, 2010. május 2-június 1.” (Fűzfa)

### 3.2.7. Költői rébuszok

Ha az irodalom titkait rejtő pecsétek feltörésére, vagy költészeti talányok megfejtésére vágyunk – főleg József Attila költői világát illetően –, veselkedjünk neki Török Gábor könyveinek (*A líra: logika; A pecsétek feltörése; Költői rébuszok* stb.) A szerző mondattani alapú verselemzési módszerben felfigyeltem egy érdekes terminológiai kérdésre, és egy vers-dráma párhuzamra.

A drámapedagógiai gyakorlatban a *situáció* és a *kontextus* két gyakran használt, közmegegyezően alapuló kifejezés. „Situáció: a színpadon kialakított helyzet, amely valamiféle esemény, illetve valamilyen emberi viszony köré épül. A különféle szereplők valamiképpen viszonyulnak ehhez, azaz a rájuk jellemző módon viselkednek a situációban. Ez részben személyiségükből, részben a kapcsolataikból következik.” (Sándor L. 2003: 116) (Természetesen az alkalmazott vagy a tanítási dráma esetében a színpad helyett a dráma fiktív helyét, helyzetét értjük.) „A kontextus: a fókusz (a központi kérdés) vizsgálatát, feltárását lehetővé tevő folyamat konkrét, drámai magja. Legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, ha választ adunk a következőkre: Kik, mikor, milyen körülmények között, milyen problémával kénytelenek szembenézni.” (Kaposi 1997: 96) Azért idéztem a dráma szakirodalmából e két meghatározást, hogy most, Török Gábor kapcsán tehessem meg észrevételemet a szakmai terminológiával kapcsolatban. Nincs egységes kánon a legfontosabb szakkifejezéseket illetően, lehet, hogy már éppen ideje lenne egy 'Drámapedagógiai szinonima-szótárnak' (?). Tehát az azonos pedagógiai területen belül is mást értünk sokszor ugyanazon. Hát még amikor egy rokon kutatási módszer használja ugyanazokat a terminusokat más összefüggésben: „Minden gyakorlati közlemény meghatározott, egyedi beszédhelyzetben (*situációban*) és többnyire beszédösszefüggésben (beszédelőzmény után, *kontextusban*) (*Kiemelések tőlem T.L.*) jön létre. A kontextus mindig kevesebb marad a situációnál, a beszédhelyzet nyújtotta tartalomnál. Képzeljük el: lehet-e egy vallomás 'szeretlek!'-jének beszédhelyzetét egy harmadik ember számára, aki a situációt nem ismeri, pontosan, kimerítően mondatokba foglalni, úgy, hogy a helyzet adta tartalomból semmi se vesszen el?” (Török 1974: 16-45)

Az említett, általam érzékelt vers-dráma párhuzam egy József Attila vershez fűződik. A „Reménytelenül”-t elemzi Török hosszú oldalakon keresztül, a szövegmetseteket szemiotikai

alapon vizsgálva, s amikor a költeménynek azokat a helyeit keresi, „... amelyek leginkább befolyásolják a vizsgált metszet jelentésegyüttesének mozgását, átértékelődését” (Török 1974: 49-54), akkor, segítségével, e metszetekben olyan emberi, drámai alaphelyzeteket, léthelyzeteket találunk, amelyekre egy versfeldolgozó drámaóra bátran építhet szituációkat, a szónak nem Török Gábor-i, tehát nem irodalmi-kommunikációs, hanem pl. Sándor L. István-i, tehát színházi, drámajátszóit értelmében. Pl.: „végül: jelentése itt ’kikerülhetetlenül’, élete végén, közel a halálhoz, illúzióit vesztve; biccent: bólint, helyesel, nyugodtan tudomásul vesz; fejszesuhanás: villanás, fagyilkoló szerszám villanása, gyilkos fegyver villanása általában, halálos fenyegetettség, ill. az erre való rá-döbbenés stb.” (Török 1974: 52) Amikor a lírai alkotás kínálta drámai megközelítés alappilléreit keresem, ilyesféle metszet-üzenetekre gondolok.

### 3.2.8. Versek kreatív-produktív megközelítése

A Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa nevével fémjelzett szövegtani eljárás tömör bemutatásával – s főleg az általuk említett Nemes Nagy Ágnes-i „aktív teremtődés”-sel – már-már a dráma területén járunk.

Nézzük csak a szavakat: kreatív, produktív, aktív...

A 90-es évek irodalomtanításának nagy revelációja volt – véleményem szerint ilyennek illene lennie most Horváth Viktor már idézett „ellenforradalmi” tanulmányának – a Petőfi S.-Benkes-féle újfajta verselemzési megközelítés. Sokakat elriasztott – közöttük első nekifutásra engemet is – az addig ismeretlen nyelvezet: vehikulum, kontextuális formáció stb. A szemléletbeli új azonban rögtön érezhető és motiváló volt. A szerzők sokat hivatkoznak Nemes Nagy Ágnes *A vers mértana* c. esszéjére, a könyvük első harmadát kitevő elméleti alapvetésüket leginkább a költő gondolataira alapozzák.

„A magam részéről – idézik Nemes Nagy Ágneset – a költői hatástényezők vizsgálatakor elégségesnek tartom két nagy skatulya megkülönböztetését: a szótényezők (körülbelül: szavak) és a nem szótényezők (ritmus, szerkezet, ismétlés, arány, sorképzés, verselés stb.) családját. [...] A vers szótényezők és nem szótényezők együttese, mindkét fajta tényező héja a verssé-levésben megolvad és új, rendezett egységet, új érzékletes jelet alkot. A vers közlendője – saját magán kívül – közölhetetlen. [megjegyzem: jó kis rágódnivaló az utóbbi mondat a versértelmezésre készülő drámatanár számára... T.L.] A vers, mint egységgé forradt, érzékletes jel, nemcsak másképp közölhetetlen közlendőjét mondja, hanem a versjelenség emócióját is. Mint ilyen, más művészi jelekkel együtt, az emberi tudat igénye és szükséglete.” (Petőfi S.-Benkes 1992: 11-23) Ezután – szinte himnikusan – a versélmény létrejöttét elemezve eljut a költő egy nagy felismerés ki-mondásáig, s ezt a felismerést Petőfi S. és Benkes – s velük együtt én is! – ugyanúgy érvényesnek érzi fordított irányból, a befogadás felől közelítve. „Úgy hozza létre a vers az emóciót befogadójában, ahogy a levegő létrehozza a lélegzést, vagy az utak kereszteződése a várost. Egyszerre van valami, ami azelőtt nem volt. A legkisebb versélmény is valamiféle születés, esetleg csak egy lelki muslinca megmoccanása. De a közeg felkelti a funkciót, a vers – hatástényezőin át – a megfelelő lelki mozgást. Talán ezért szeretjük a művészetet, ezért a *boldog, aktív teremtődésért.*” (kiemelés tőlem T.L.) (Petőfi S.-Benkes 1992: 34-36)

A szerzők Nemes Nagy Ágnes emelkedett szavai után ugyanolyan emelkedett szakmaisággal mutatják be módszerüket: először az analitikus-kreatív, majd pedig a kreatív-produktív megközelítést.

„Analitikus megközelítésről akkor beszélünk, amikor az elemzendő vers szövege a verssel való foglalkozás kezdetétől eredeti formájában rendelkezésre áll az elemzők részére, és az elemzés egy ezen a szövegen (ezzel a szöveggel) végrehajtott műveletet jelent. [...] A kreatív pedig azt jelenti, hogy a versben sem a 'szótényező', sem a 'nem-szótényező' (vö. Nemes Nagy Ágnes) nincsenek mindenki számára egyformán megnyilvánuló módon adva; azaz ezek a tényezők a versnek nem belső (inherens) tulajdonságai. A versek jelentését nem 'megtaláljuk', formai felépítésüket nem 'felismerjük', hanem ismereteink, tapasztalataink és annak a lelki-hangulati diszpozíciónak az alapján, amivel az elemzés idején rendelkezünk, 'létrehozunk' egy olyan felépítésleírást és jelentést, amit az adott vers szövegével (leginkább) összeegyeztethetőnek tartunk, és ezeket az adott vershez 'hozzarendeljük.' Petőfiék – mielőtt sok szövegmintán lépésről-lépésre be is mutatnák – kifejtik még a kreatív-produktív megközelítés lényegét, sarokköveit a „versek teljesen szabad létrehozásától... az adott verssel analóg vers létrehozásán át... a még nem ismert vers ún. anticipatorikus megközelítéséig” (Petőfi S.-Benkes 1992: 39-41) bezárólag. Módszerük, rendszerük kivonatos ismertetését az általuk leírt általános jellegű célok némelyikének – a drámai gondolkodásmódhoz közelieknek – ismertetésével zárom.

„... fokozni azt az örömet, amit az irodalommal való foglalkozás jelent (vagy kellene, hogy jelentsen); erősíteni (vagy felkelteni) a tanulóban a nyelvi kreativitásukba vetett hitet [*dráma esetében általában a kreativitásba vetett hitet! T.L.*]; fokozni a nyelvi kifejezőkészséget, illetőleg a nyelv használatával kapcsolatos érzékenységet [*a legtöbb drámafoglalkozás sem működhet e rész-célkitűzés nélkül. T. L.*]; fokozni az egyes szerzők céljának és szemléletmódjának a megértésére irányuló készséget [*vö.: dráma a megértés szolgálatában T. L.*]; fokozni a saját szövegek kritikai szemléletének készségét (általában az én-kép iránti kritikai érzéket)” (Petőfi S.-Benkes 1992: 43-48)

### 3.2.9. Az irodalomtanár műhelyében

Az alfejezet címét volt főiskolai tanáromnak, Goda Imrének, az irodalomtanítás módszertana országos hírű képviselőjének könyvborítójáról kölcsönöztem. Az alfejezetek sorrendjében az ő gondolatmenetének ismertetése a legutolsó mozzanat abban a folyamatban, amelyben közös pontokat kerestünk irodalomelmélet és drámapedagógia között, hogy elérkezzünk fő témánkhoz, a vers és a drámajáték találkozásához.

A tanár úr az oktatási folyamatot vizsgálva eljut annak legkisebb szakaszáig: a *témakörig*. „Valamely témának a tanítási órákon való feldolgozása azt jelenti, hogy sorra megoldjuk mindazokat a didaktikai feladatokat, amelyek a nevezett tananyaggal kapcsolatosan az oktatás folyamatában szükségszerűen felmerülnek.” (Goda 1996: 38-39) Majd az összefüggő téma feldolgozásának sokféle lehetőségéből adódó órátípusokhoz jut el, egyik alapfogalomként a „műelemző irodalomóra” terminust használva. „Az elnevezés megtévesztő ugyan, ti. interpretációról van szó, a gyakorlatban azonban ilyen elnevezéssel került be az irodalommetodikai fogalomtárba. Ez az alaptípus lényegében a témaköri terv (a tematikus terv) leképzése oly módon, hogy magában hordozza – kisebb-na-

gyobb arányeltolódásokkal – szinte az összes didaktikai feladatot és a tárgyalt anyag rétegzettségét (bizonyos irodalomtörténetiséget a genetikai elemzés fokán), az adott mű olvasatát mind a befogadás, mind a kifejezés szintjén, s a leíró irodalomelméleti ismereteket.” (Goda 1996: 42-43) A szerző ezután közli a „műelemző irodalomóra szervezeti sablonját”, s az tényleg sablon. Mervevsége, túlfeszített tudományos strukturáltsága (analízis-szintézis-dedukció stb.), a remekművek ihletett befogadására jellemző szárnyalást béklyóba kötő didaktikai túlfegyelmezettségtől már a főiskolán is ódzkodtam, mára sem szerettem meg. Persze nem a szükséges és fontos tanári fegyverem ellen beszélek! Nagyon tanulságos – és adott kifejezéseivel munkám további részére mutató – a sablon ismertetését követő műhelytöprengés, amelyben már szinte a dramatikus feldolgozás lényegi pontjai is megtalálhatók.

*Kiemelésekkel, [kommentárokkal], e műhelytöprengés leírásával zárom a harmadik fejezetet. „Az iskolai műelemzések gyakori hibája, hogy az előkészítés, ill. bemutatás után törés következik be az óra hangulatában (hogy ti. eddig tartott az élményszerű művészi tolmácsolás-befogadás, s most kezdődik a verejtékszagú munka.) [Minden drámaóra egyik fő eleme a hangulat. Ami korántsem csak vidámságot, felhőtleniséget jelent. Sokkal inkább légkört, atmoszférát, felszabadultságot vagy éppen feszültséget, a megérintettségéből fakadó különböző rezdüléseket. Sokszor megteremtődhet pl. az a fajta 'gyomorszájszinten' – gut level – megjelenő dráma, amelyről Gavin Bolton beszél Dorothy Heathcote drámaóráinak hangulatát elemezve. T.L.] Talán egyik legfőbb oka – ti. a törésnek –, hogy a meginduló beszélgetés elszakad a mű keltette élményektől. [Minden drámaórának élményközpontúnak kell lennie! Ez elég direkt megfogalmazás, ám éppen a dráma, a drámaiság lényegét érinti. T.L.] Ez főképpen akkor lehetséges, ha a tanár ún. megfigyelési szempontot adott, s az elemzés – nyilvánvalóan – azzal indul meg, hogy a felvetett szempontokra várja a reagálásokat. [E sokszor kínos, reakció nélküli csend helyett mennyivel jobb a drámaóra spontán tanári kérdések által izmosodó bevezető, előkészítő, kontextusépítő stb. szakaszának munkaszivaja... T.L.] Gyakori jelenség ennek az ellentételezése oly módon, hogy most meg spontán megnyilatkozásokat vár a tanár [hogy élményközelségben maradjunk]; s ez rendszerint kalandos vállalkozás marad. Az önkéntes megnyilatkozások sokszor nem a lényegre irányulnak, hanem össze-vissza mindenre..., így más módon illan el a bemutatás keltette hangulat. Ezért hangsúlyozzuk, hogy már a bemutatást követő beszélgetésnek tudatos tanári tervezőmunka alapján kell lezajlania. Ám tartsuk fenn tanítványaink számára is (?? !!!) azt a jogot, hogy okos észrevételeiknek kifejezést adhassanak.” (Goda 1996: 46-47)*

Nem véletlen az „is” kötőszó utáni zárójelben az a sok agresszív írásjel! Ez a kicsi – ám oda-tételében roppant beszédes szócska – vezet át minket a drámapedagógia területére, tisztázandó annak mibenlétét, majd a versekkel való „drámás” találkozásoknak a lehetőségeit.

## 4. Találkozás a verssel - a drámajáték segítségével

### 4.1. Mi a drámapedagógia?

A drámapedagógiával kapcsolatos rengeteg kínálkozó összegzés, definíció, rendszer-meghatározás közül azt a néhányat szemeltem ki, amelyekkel egyrészt – több mint két évtizede zajló – drámapedagógiai munkám során mindig azonosulni tudtam, bennük Ariadné-fonalaként ott

lebegett mindig a lényeg, s vezetett a dráma labirintusában; másrészt a témához is adekvátnak érzem őket. A DPM 2. számának mottója, később tanulmánya idézi több mint 300 év távlatából Comenius szavait: „Az ifjúság tanuljon különféle dolgokat figyelni: sok kérdésre rögtönözve megfelelni, mozdulatait illendően alakítani, arcával, kezével, egész testével természetes módon viselkedni, hangját módosítani és elváltoztatni, egyszóval bármely szerepet illően eljátszani, és tanulja meg mindezekben a szabad emberhez méltó magatartást, leküzdvé a paraszti elfogódottságot... *Az iskola valódi célja szerint nem lehet más, mint az emberség műhelye s az élet előjátéka, s itt mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi.*” (Kiemelés tőlem T.L.)<sup>31</sup> Több száz év elteltével sem koptatta el az idő a játékban, játékkal nevelődés lényegi szükségletét. Vekerdy Tamás egyik tanulmánykötetének mottójául Bolyai Farkas – máig is ható, a reformpedagógiára érzékenyek számára ösztönzésként szolgáló – gondolatait választotta: „Mindenek felett játszdodjon a gyermek, a szüntelen való tanítás elnyomja a növés erejét, s az eszet mint az országot olyan meddővé teszi.”<sup>32</sup>

A meghatározások elterebélyesedését kerülendő még négy forrásra hivatkozva zárom ezt a rövid körstét a dráma, drámajáték mibenléte körül. Megítélésem szerint iskola-, irányzat-teremtő, teóriában és gyakorlatban egyaránt nagyot, fontosat alkotó személyiségek megközelítéseiről van szó. Azt hiszem, külön tanulmánykötet töltene meg – a DPM életút-interjúi mintha ennek az irányába tett első lépések lettek volna – azoknak a beszélgetéseknek a rögzítése, amelyeket egy elszánt és jóra való kérdező készíthetne a magyar drámapedagógia meghatározó személyiségeivel a nagy öregektől kezdve az ifjú titánokig bezárólag. Ebbe az írásba azonban nem sűrítethők életművek, eszmekörök, pusztán még néhány alapvető, rendszerszerű, általános gondolat a drámáról, amely esetünkben egyedivé azzal válik, hogy a verssel való találkozás érdekében alkalmaztatik.

„A drámajáték megkönnyíti az ismeretanyag rendszerezését, hozzásegít ahhoz, hogy a játszók minél gazdagabb személyiséggé váljanak, realisabb képük legyen önmagukról anélkül, hogy eltűnne életükből a további vizsgálódásokhoz szükséges derű”. (Gabnai 1999: 19) Gabnai Katalin mondatában a tananyag 'élvégzése' iránt aggódó – s így a drámás, versfeldolgozó órára tán kicsit sandán tekintő – kolléga is biztatást, legalábbis megnyugtatót kaphat. (S akkor még szóba sem hoztuk az ún. „rejtett tanterv” kínálta sok-sok imponderabilitást, azaz a lényegénél fogva megmérhetetlen, nem mérhető, érdemjegyekkel, statisztikai táblázatokkal nem kimutatható tanítási-nevelési hozadékot!) Mint minden evidenciának – ilyen Gabnai mondata is, ilyen lesz a három későbbi drámapárlat is –, úgy ennek a meghatározásnak is szinte minden szaváról új és új bekezdéseket lehetne írni. Személyiségről, önképről stb. Azonban most csak egy szókapcsolatot emelnék ki, amely jó lenne, ha megfűszereznék az összes tanulási helyzetet: „a vizsgálódásokhoz szükséges *derű*”! A már sokat idézett alapműtől még néhány gondolattal veszünk búcsút egy 1994-es, ELTE BTK konferencián elhangzott előadásból, amelynek címe – „A találkozás tanítása, avagy színház és dráma a nevelésben” – jelentősen korrelál írói és tanári szándékunkkal.

„[...] tanulmányaim állandó tárgya a *találkozás (kiemelés a szerzőtől)* ember és ember, ember és világ között, akár a színház, akár a pedagógia, akár a szociálpszichológia nyelvén próbálok rögzíteni észrevételeimet. [...] A drámapedagógia, mint tudjuk, azt a művészetpedagógiai tevékenységet jelenti, melynek alkalmával a dráma és a színház eszközrendszerének segítségével,

<sup>31</sup> Jan Comenius: *Schola Ludus*.1654 – részlet. In: *Drámapedagógiai Magazin* 1991/ 2. 3.

<sup>32</sup> Bolyai Farkas: Az aritmetika eleje. Marosvásárhely, 1830. In: (Vekerdy 2001: 5)

folyamatos együttlét során nevelünk gyerekeket, felnőtteket. [...] A dráma engem *kérdezni és hallgatni (kiemelés a szerzőtől)* tanít. S ezt igazolva látom. Pilinszky, a költő, akit már idéztem, azt írja: »... az igazság és nem a magunk igazának föltétlen szeretetére van szükségünk. Mindegyiknek: a figyelem iskolázottságára. Az iskolák földadata – messze túl az ismeretek közlésén – a figyelem nevelése. « A figyelő ember *jelenléttel (kiemelés tőlem T.L.)* bír. [...] Hangsúlyoznunk kell, hogy csak a jelenléttel bíró pedagógus tud hatni, aki vállalja is azt, amit tud, s amit hirdet. [...] Nekünk, drámatanároknak speciális készségünk, hogy *helyzetbe* tudjuk *hozni (kiemelés a szerzőtől)* tanítványainkat, s így joggal várhatjuk magunktól és tőlük, hogy kialakuljon bennünk egyfajta *helyzetmeghatározási és döntési készség, (kiemelés a szerzőtől)* amely az élet minden területén jól működik, hiszen a kreativitás transzferálható, átvihető az élet másik területére is, ha mi tanárok, már nem is leszünk ott jelen. [...] Örülünk tehát, hogy a »dráma« bekerült a magyar alaptantervbe, mert úgy látjuk, hogy a jelenléttel bíró, a hatni tudó, az örökítő és teremtő ember közös alak a hagyományátadás és a drámapedagógia határmezsgyéjén.» (Gabnai 1999: 289-295)

Debreczeni Tibor egy ős DPM-ben, a 3.-ban, minden addigi tapasztalatának összegzéseként, sok irányba kiterjedő meghatározását adja a drámának. Azért is lesz jó alapvetésével megismerkedni, mert – a saját elképzeléseimet tükröző óravázlataim leírása előtt – főképpen az ő módszerét, szemléletét veszem röviden górcső alá. „A drámapedagógia olyan személyiségre figyelő (reform)pedagógiai metodika, amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma), azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük lévő tárgyi világot (érzékelés), önnön belső világukat (énpé-kialakítás), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásra tegyenek szert, s mindezt azért, hogy önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és alkotó személyiségek, polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük.” (Debreczeni 1992: 15) Ez egy darab, többszörösen összetett mondat, sűrítetttségében is curriculum értékű, a drámapedagógus céljait, tevékenységrendszerét szinte egészében lefedő definíció. A 2. hivatkozásban idézett Gabnai Katalin-ars poetica ikermondata! Már többször említettem, hogy különböző terminusok keríngenek a dráma „világhálóján” napjainkban: nevelési, tanítási, osztálytermi dráma stb. Szauder Erik egyik alaptanulmányának hivatkozásában pl. a „kreatív dráma” kifejezés szerepel. A tanulmány tulajdonképpen abból épül fel, hogy a kezdő – alább idézett, idegen nyelvű közegből vett (In: Children’s Theatre Association of America. Yearbook, 1977.) – mondat egyes elemeit bekezdéseken keresztül boncolgatja, elemzi a szerző, akiben – korai, tragikus halála miatt – az egyik legelmélyültebb teoretikusát veszítette el a magyar drámapedagógia. Most csupán *kiemeléssel* jelzem, miket tartok a leglényegesebb dolgoknak az információkban sűrű mondatból: „A kreatív dráma egy *improvizációs, nem előadás-központú, folyamatorientált* drámaforma, melyben a résztvevőket egy irányító személy vezeti a *képzelet* és annak *megjelenítése* útján, valamint a valós vagy fiktív *humán tapasztalatok értelmezésében.*” (Szauder 1997: 27-35)

Mielőtt végleg belépnék a Nagy Definíció Arénába és egyre nehezedő tagokkal vagdalkoznék a szabálypáncél szorításában, még leírok egy – sokak által ismert, elfogadott, de egyedül üdvözítőnek nyilván nem tekinthető – (tanítási!) dráma-meghatározást. Az angolszász gyökerekből táplálkozó kiérlelés szakmai energiája, hitele számomra ugyanolyan tiszteletreméltó, mint a már idézett szerzők esetében. Egy 60 órás tanfolyam segédanyagából idézem Kaposi László essen-



ciális sorait: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (Kaposi 2005: 4-8)

Bár a reflektált óravázlataim zöméből a legutóbb idézett Kaposi László hatása, szemlélete, megközelítési módja valószínűsíthető leginkább – és én ez ellen nem is tiltakozom –, abban reménykedem, hogy óratervezői, óravezetői ’jelenlétem’ tágasságában a kérdezni, hallgatni, ösztönözni tudás másoktól is elesett módozatai is fellelhetők, drámatanári útkereséseim során járjak éppen mézben, avagy sárban.

„Legyen tiéd, ha kell, / az imádott szerencse, / de engem őrizzen / tetteimnek bilincse, // hagyjon a véletlen / a mézben vagy a sárban, / magam-varrta sorsot / hordjon mindég a vállam.”<sup>33</sup>

## 4.2. Hogyan találkozhatunk a verssel a drámai formákon keresztül?

### 4.2.1. Élményközpontú elemzések – Töprengések egy DPM különszámában közölt metódus fölött

Azt gondolom, legmarkánsabb bemutatása annak, hogy miképpen gondolkodom a lírai művek és a drámajáték találkozását illetően, óravázlataim, foglalkozás-leírásaim közlése lesz. Feltételezem, a magyar drámapedagógia nagy öregje, Debreczeni Tibor is hasonlóan gondolhatta, amikor a DPM egyik különszámában megjelentette létösszegző-számvető műelemzés-csokrát, IRODALOM ÉS NEVELÉS főcímmel.

„Abban bízunk, hogy a kolléga, aki azonosulni tud a befogadóra koncentráló, nevelésközpontú szemléletünkkel, a konkrét elemzéseket úgy tekinti, mint valamiféle példát, amelyből lehet ötleteket meríteni, meg módszereket is átvenni. *Végül mindenki maga izzadja ki a metódikát.*” (Debreczeni 2003: 2) Az utolsó mondatot mély egyetértésem jeléül emeltem ki. Minden képzés – bátorító, biztató, s nem elijesztő (!) – zárómondatává tenném ezt a mondatot. A nevelés hangsúlyozott szándékával írt munkákat D.T. – hadd használjam a régi DPM-ekben Debreczeni által olykor az önmegszólítás védjegyeként használt monogramot – „irodalmi szövegelemzéseknek”, ill. „élményközpontú elemzéseknek” nevezi, tehát egyfajta műfaji önmeghatározásra is törekszik. Ő is hiány-felismerésből eredezteti kísérleteit. „Nagy az idegenkedés a cselekedtető, megéléses technikák alkalmazásától.” (Debreczeni 2003: 3) A *tanárt* egyértelműen mint *közvetítőt* fogja fel, aki „segíti a művekben rejlő üzeneteket eljuttatni a befogadóhoz.” (Debreczeni 2003: 3) Üzenetként főképpen a máig érvényes, felnőttes, gyereket egyaránt megérintő tartalmakat érti, az üzenet megfejtésének, élményszerű közvetítésének eszközeként pedig egyaránt keresi a drámapedagógiai és egyéb művészetpedagógiai metodikai fogódzókat. Talán emlékszünk még az „irodalomtanár műhelyében” tett kirándulásunkra, s ott a Goda Imre által képviselt szemlélet kritikájára. D. T. szemléletéhez is lesz egy-egy megjegyzésünk, de az ő tollából származó megállapítások már messze túlmutatnak az olyan hagyományos didaktikai gondolkodáson, amely kissé leereszkedő módon néha-néha teret ad a gyerek véleményének „is”. (vö. 45. idézet) D.T. úgy gondolja: „Aki

<sup>33</sup> Weöres Sándor: *Rongyszőnyeg 103.* (In: Weöres 1986: 388)



ezzel a szemlélettel és ezzel a módszerrel tanít, növekszik a tanulószervező szerepe, partner is, aki, ha szükséges, szerephelyzetekbe lép, hogy biztosítsa a cselekvő jelenlétet, a véleményformálást, az érzelmi megélhetőséget, aki animátor is...” (Debreczeni 2003: 4) Vigyázni kell ezzel az utolsó szóval. Nehogy az történjen, hogy – egy Móka János előadásaiban többször is használt szóval élve – túlságosan előtör belőlünk a „rejtőzködő diktátor”, s nem animáljuk a drámát, hanem főszereplőivé leszünk.

(Életem legelső, lámpalázás hályogkovácsként megélt bemutató foglalkozása után Gabnai Katalin tanított meg – több egyéb tanácsa mellett – egy örök igazságra, a látott óra jogos és elfogadható kritikája közben. Nem szabad a gyerek elől eljátszani a drámát!) D.T kicsit keserűen jegyzi meg bevezető tanulmányában: „Meg kellett öregednem ahhoz, hogy az irodalmi nevelést és a dráma/művészet/pedagógiát összekapcsolhassam a gyakorlatban.” (Debreczeni 2003: 4) Gyakorlatáról írva utal versrendezéseire és legendás színpadi múltjára is. Itt kell megemlítenem – szinte már átvezető szálként saját óráimhoz –, hogy írásomban sem a versrendezés gyakorlatára, sem a szerkesztett versműsor előkészítő fázisaira nem térek ki, kizárólag a (tanítási) dráma-típusú versfoglalkozásokra, megengedve, hogy azok némely mozzanata akár versrendezéshez, akár szerkesztett műsor előkészítéséhez is felhasználható lehet.

D.T. élményközpontú műelemzéseit – amelyek a líra és az epika köréből merítik tárgyukat – korosztályok szerinti bontásban (alsó, felső, középiskola) mutatja be. Én gyakran adok át úgy képzésen órát, vagy adok oda szerkesztőnek, hogy elég tágan határozom meg a lehetséges korosztályt, ui. az a tapasztalatom, hogy némi módosítással, hangsúlyeltolódással nagyon sok versóra adaptálható többféle korosztálynak is (lásd a „parkőrös” vagy a „Bóbitás” órát). D.T. órái között a versfeldolgozó az alsósok körében dominál leginkább. Talán D.T. tanítóképzős gyakorlata az oka, talán az életkorhoz kötődő szerzői felfogás, nem tudom. Alsóban hat vershez köt gyakorlatokat D.T., felsőben és középiskolában háromhoz – háromhoz, egyre inkább eltolódva az érzéki-képzleti gyakorlatoktól a gondolati-intellektuális játékhelyzet-megajánlások felé.

D.T műelemzéseit engem leginkább a versek – Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa által kidolgozott – kreatív-produktív versmegközelítési módszerére (vö.: 3.2.8.) emlékeztetnek. Valóban cselekedtet D.T., de nekem úgy tűnik, sokszor maradunk egy rendhagyó irodalomóra munkáltató szakaszában, ahol nem drámai, hanem egyéb – kreatív, cselekedtető – formák működnek. 'Drámai' alatt olyan komponensek valamelyikének meglétét értem, mint pl.: feszültség, szerep, konfliktus stb. A szavanként cédulákra írt Szabó Lőrinc-vers (*Nyár*) felépítésével, mozaikszerűségével történő összerakódsi kreatív feladat, jó tanulási helyzet a versstruktúra megértéséhez, de – szerintem – nincs benne drámai mozzanat, hacsak nem tágitjuk ki a dráma fogalmát ekképp: minden, ami cselekvés az órán, drámának mondható (drán = cselekedni).

D.T. – főleg alsósoknak szánt – óráit, foglalkozásait az „új idők” terminológiája leginkább a boltoni kategorizáció A vagy B típusába sorolná, nem értékítéletként, hanem rendszerben való elhelyezésként. A belső képernyőre vetített élményidézéstől a kiscsoportos improvizáción át a monológig bezárólag sok munkaformát találunk, érezhető és elhíhető az élményközpontúságra törekvés, viszont egy drámapedagógiai magazinban való közléshez képest nem érzem elég részletezőnek, az órát példának tekintő kolléga számára elég kézzelfoghatónak, érthetőnek az ehhez hasonló órarészleteket: (Szabó Lőrinc *Nyár* c. verséről van szó) „*Nyári vihar. Szabad asszociáció (kiemelés a szerzőtől)*” Akinek van 'viharos' története, mesélje el! A jelző vonatkozhat égi veszed-

lemre, de baráti, családi ütközésre is. A konfliktust idéző élményből a pedagógus közreműködésével készítsenek drámát az úgynevezett konvenciók felhasználásával!” (Debreczeni 2003: 11) Mik a szereplehetőségek? Mi legyen a tanári szerep? Mely konvenciók a legalkalmasabbak itt? ... Úgy érzem, D.T. itt túlságosan magára hagyja az órai történetet, kevés fogódzót ad a játékosoknak, óravezetőknek. Néha illusztrativnak érzem D.T. feladatadásait, kaphatunk egy szép képet, de nem biztos, hogy mélyül általa a megértésünk (pl.: *A nyári alma ül a fán* c. Kányádi-vers ún. képi megformálása). Néha pedig azt érzem, hogy adottságként, kötöttségként ír bele az óravázlatába olyan dolgokat, amelyek nem biztos, hogy a gyerek jelentésadásából fakadnak. Pl.: A „Ha vihar jő a magasból / ne bocsáss el kicsi bátyám.” Weöres-verskezdet után így instruál D.T.: „A gyerek kötelességtudó. Iskolába kell menni. De kint vihar van. Mi történik?” (Debreczeni 2003: 19) Ennyi adottsággal, körülbástyázással elkerülhető-e a kissé felszínes vagy kötelességszerű válaszadás?

A D.T.-recenzió ezennel véget ért. Nem nagyvadra akartam lövöldözni, hanem egy elem került mintáról gondolkodni, úgy, hogy véleményformálásom engem is – a drámáról való gondolkodással együtt – tovább alakítson. Aki olyasmit kritizál, amit ő maga is gyakorol, mindig kockázatot vállal. Tisztességesen izgalmas kockázatot, hisz legkorrektebb érve, ha megmutatja – a tévedhetetlenség tudata és látszata nélkül (!) –, hogyan csinálja ő.

Erre teszek majd kísérletet, szándékomban és eljárásomban Debreczeni Tibort követve, aki így írt a neki szánt DPM-különszámban a „Szemlélet és módszer” címszó alatt: „Az itt közölt irodalmi elemzések – elméleti-pedagógiai megfontolások alapján – gyakorlati tevékenységünk lenyomatai.” (Debreczeni 2003: 19)

#### 4.2.2. Tallózás a drámapedagógiai szakirodalomból

Az összegzésre, szintetizálásra törekvők egyik leggyakrabban használt közhelye: a teljesség igénye nélkül. Mentségül talán az (is) szolgálhat, hogy az említendő források, munkák inkább átjárók a saját gyakorlat bemutatásához. Gyűjtőmunkám célja az volt, hogy a ’lírai művek feldolgozása drámajátékkal’ szempont alapján szemelgessek az általam tudott, ismert és elérhető kiadványokban.

A *Drámapedagógiai Füzetek* nemcsak a benne található gyakorlatsor miatt, hanem misztikus elérhetetlenségének okán is első helyre kerül e szemlében. A sorozatnak szánt, évszám-jelzet nélkül kiadott első füzet írója és szerkesztője Gabnai Katalin. Alsó tagozattól a gimnáziumig kínált megfontolásokat, tantervi javaslatokat, majd különböző gyakorlatleírások jönnek, következetes módszertani struktúrában (cél; életkor; instrukció; kellék; tér; létszám; megjegyzés; forrás).

A közölt játékok szinte mindegyike színesítette már különböző foglalkozásaimat. A jelenlegi vizsgálódás szempontjából a legfontosabb gyakorlatsorozat a következő címet viseli: *Jelenetek egy vers ürügyén*. (Gabnai 1989/1990: 41-48) Szinte minden szó fontos, utalásos. A „jelenetek” a színházi jellegű tevékenységet előlegezik meg, a „vers” egyértelművé teszi a leendő játék alapanyagát, az „ürügyén” pedig – számomra – két dologra is utal. Egyrészt, hogy a kínált versszöveggel való találkozásnak nagy, játékra ingerlő szabadságfoka lesz, nem szövegértelmezési reprodukciókra, hanem hangulatokat, tapasztalásokat, viszonyokat elemző-teremtő pillanatokra van kilátás. Másrészt eszembe juttatja annak a könyvnek a címét, amely a minőségi közösségi lét iránti sóvárgá-

som, nosztalgiám egyik legjelentősebb koordinátpontja, a – Molnár Gál Péter nekrológiájából vett szavakkal élve 'szépre bujtogató', 'emberségét szétosztó' – Keleti István emlékére összeállított *A színház csak ürügy-et*. A cselekedtetésre készített Gabnai-játéksor (tán nem is annyira) rejtett célja és Keleti (tán nem is csak) egyik eszmefuttatása között érezhető párhuzam van: „Nem tudom átörökíteni, hogy miért gyönyörködtet egy Mozart-mű. Persze, összhangzatot és miegymást tanulhatunk, de hogy miért csordul ki a könny egy (zenei) hangulatra, miből táplálkozik a hangulat – ez az egész emberlény alakítgatásából jön csak ki, és persze hallás is kell hozzá. Ennek útja az egymásra és együttetés. Az újra való (ma már programszerű) érzék mellett a régi iránti fogékonyság sem lebecsülendő. *Beszélni kell, feltárulkozni merni – ez a művészeti nevelés titka.*” (kiemelés tőlem T.L.) (Keleti 1996: 169)

A *Jelenetek egy vers ürügyén* célmeghatározásaiban megtaláljuk mind az emberi, mind a színházi vonatkozást. Például: (azaz, itt és most a teljesség igényével) „a másik megértésének javítása; önismeret; emberismeret; problémás helyzetek tisztázása; drámai helyzetek felismerése; szituációk kialakítása; okság és következmény bemutatása; dialógusépítés; dialóguselemzés; a figurateremtés technikájának elsajátítása; az empátiás készség erősítése; fantáziagyakorlat; a fordulatépítés technikájának elsajátítása; helyzetelemzés; a fantázia felszabadítása; kötött szövegű játék előkészítése; az akció-dikció ellentét gyakorlása.” (Gabnai 1989/1990: 41-48) Gazdag felsorolás. Jelzi, hogy mennyi emberi kalandra, tanulási hozadékra számíthatunk a versekkel való foglalkozások során. Később a tanítási dráma óravázlat-standard kevésbé artikulált részévé válik – talán a központi kérdés, a fókusz keresésének dominanciája miatt – a célok ilyen részletező kifejtése. Továbbra is tartózkodva az irányok, 'irányzatok' összehasonlításától, azt mégis megemlíteném, hogy az ilyen gazdagságú, tudatosságú cél-leírás hiányát én veszteségnek könyvelem el. (Néha akár a saját munkáimban is...) Ahogy hiányérzetet kelthetne a vizsgált füzetben a versekhez kapcsolt tanári, magyarázó szöveg – később említendő vázlatokhoz viszonyítva mindenképpen – redukált volta. Azonban itt etüdökről, versek nyomán kialakítható mikro-szituációkról van szó, így talán elég az a stratégia, amelyet én – többekkel egyetértésben – a tanár és a rendező egyik legfontosabb eszközének tartok: a *kérdezni tudás*. „A dráma engem kérdezni és hallgatni tanít” (vö. 49. idézet) – mondja Gabnai Katalin. A rövid, pársoros versekhez fűzött „megjegyzés”-ekben hát kérdez. Instruál. Segít mélyebbre hatolni, figurát keresni, történeteszálal létrehozni. Segíti a javasolt célrendszer elérését. Szabadságra, önállóságra, beszéd- és játékbátorságra, feltárulkozásra, alkotásra készítve. Nem lehet kevesebb célja a más módon közelítőknél sem.

Vagy nem jutottam birtokába, vagy tényleg megrekedt a füzetsorozat terve a második kötetnél. Tolnai Kata tanulmányában nincs szó a lírai alkotások megközelítéséről, választott témája a drámatanítás, benne egy dramaturgiai doktoranduszoknak is becsületére váló, a *Szentivánéji álomhoz* készített drámatérképpel. (Tolnai 1990: 4)

Füzetsorozatoknál maradvá Szücsné Pintér Rozália nagyívű és alázatos vállalkozásáról essék szó két kiadvány kapcsán. A VEGYED-E? sorozatok füzetei régóta állandó szereplői a módszertani rendezvények könyvvásárainak. Előadásra szánt versfüzerek mellett a tanórákon alkalmazható drámajátékokat kínáló kötetekben találkozhatunk versekkel. Persze nem minden esetben. Sándor Zsuzsa segédanyagában a drámajátékokat, különböző munkaformákat, konvenciókat a művek (*Anyegin; Az ember tragédiája; Az átváltozás*) mélyelemzésének filológiai aspektusaiba fűzve kapunk segítséget, melynek jellegéről a lektor, Rudolfné Galamb Éva így ír: „A szerző nagy

szeretettel adja közre az egy-egy témára felfűzött megoldási lehetőségeket, több variációt kínál az adott irodalmi művek feldolgozásához, s mindezt a drámapedagógiai módszerek alkalmazásával teszi. A gazdag ötlettár továbbgondolkodásra készlet, válogatásra ösztönöz. Azok a pedagógusok – középiskolai magyartanárok – kapnak segítséget további munkájukhoz, akik – mint a szerző maga is – *örömszerző tevékenységnek (kiemelés tőlem T.L.)* fogják fel az irodalommal való találkozást.” (Sándor 2001) A kiemeléshez hozzáfűzném: Gabnai Katalin a vizsgálódáshoz szükséges derűről, Horváth Viktor az irodalommal való foglalkozás megszerettetéséről beszél. Teljes rokonszenvenmet bírják ezek a szándékok.

Egy korábbi füzet – a 7. – alkalmazott drámajátékok alcímmel ad műfaji meghatározást a benne megtalálható módszertani anyagoknak. Nyolc szerző vázlata a magyar nyelv és irodalom tanításához nyújt segítséget, hat írás pedig egyéb műveltségi területekhez (ének-zene, vizuális nevelés, természetismeret, idegen nyelv, informatika) kapcsolja a drámán keresztül történő tanítás lehetőségét. Egy Csokonai-életrajzt feldolgozó és a *Tengeri-hántás* c. Arany-balladára épülő óraterv mellett az én óráim is a versek kínálta élmény dramatikus feldolgozását segítő típusba sorolhatók. Újra összevetve a megjelent terveket egymással – főképp azok ’fejlécét’, bevezető szerkezetét – nem tagadható le a ’tanítási dráma’ tervezése körében (szinte sémaként) rögzült gondolkodás. *Vers-játékok* című tervemben Petőfi Sándor költői világához próbáltam közeledni, a *Ringató* c. órával József Attila szerelmes költészetét, míg az *Erőltetett menet* című vázlattal Radnóti Miklós sors-helyzetét jártam körül. Ez írás gyakorlati fejezetében – egyebek mellett – ez utóbbi bemutatásával is foglalkozom.

Akárcsak egy másik módszertani füzetben található óratervvel, amelyet Szilágyi Domokos *Számvetés* című verse ihletett. Így is írhattam volna: amely a *Számvetés ürügyén* komponálódott. A kötet szerkesztője – Püspöki Péter – így ír az Előszóban: „A kötet tartalmilag két részre osztható. Az első hét vázlat általános érvényű, elsősorban erkölcsi problémákat és közösségi, illetve magánéleti konfliktusokat boncolgat, a kötet második fele – szintén hét vázlat – a magyar irodalom tananyagához kapcsolódik. [...] azt gondolom, a most megjelenő változatok sem tekinthetők véglegesnek. Úgy hiszem, az igazán jó óravázlatok éppen attól jók, hogy újra meg újra átalakulnak az őket használó drámatanárok kezében. Mindegyikünk talál bennük valamit, ami megragadja a fantáziánkat, és mindegyikünk mást és másképpen tud és akar elmondani a talált anyagon keresztül.” (Püspöki 2000: 5)

Hadd reagáljak az Előszó néhány gondolatára. A füzet szerkezete nyilván indokolja, de a választható témák és formák komplexitása ellene mond az általános érvényű problémák és az irodalom tananyag illetén kettéválasztásának. Úgy gondolom, egy-egy műalkotás drámával történő feldolgozása során is – pl. az analógia segítségével – szinte mindig eljutunk univerzális emberi tartalmakhoz. Nagyon rokonszenves – és egyéb szerzők, lektorok által is támogatott – gondolat a vázlatok aktív-alkotó birtokbavételére való buzdítás. Támogatom! Az 50 oldalas füzet 14 vázlata közül látszatra kettő kapcsolódik lírai alkotáshoz, ám Tankó Lászlóné órájának címe viszonylag megtévesztő. A Szeptember végén nem a jól ismert elégia szövegére, hanem az azt ihlető párkapcsolat körüljárására utal. Persze, már tudhatjuk, a vers csak ürügy. A kiadvány utolsó vázlata az enyém. Reflexióm – valamint egy DPM-ben közölt reflexió – és az oraleírás később olvasható. Nevezett kritikában erősen érezhető a tanítási dráma optikája, pl. a központi kérdés (a fókusz) mibenlétének, a választott munkaformák (konvenciók) helyes vagy helytelen használatának felülvizsgálata.

Említsünk most meg egy olyan könyvsorozatot, amelyben az óravázlatok problémafelvetése, exponálása, alapmechanikája, az előrehaladás struktúrája markánsan kimutatható jegyeken nyugszik, jól érzékelhető rendszertani sajátosságokat mutat. A könyvsorozat – amely szinte kínálná magát egy módszertani monográfia egyik fejezeteként – a magyar színházi (dramatikus, drámapedagógiai stb.) nevelés egyik megkerülhetetlen jelenségéhez, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ-hoz fűződik. Az 1997-ben elkezdett sorozat több kiadást, ill. több változatot is megért. Az első megjelenés<sup>34</sup> a kilenc drámaórán kívül (verssel foglalkozó nincs közöttük) tantervjavaslatokkal, szótárt, konvenciólistát tartalmazó módszertani segédletekkel alapozta a Kaposi László nevével fémjelezhető irány elterjedését. Még ugyanabban az évben jelent meg az 5.–6. osztály számára készült füzet<sup>35</sup>, benne a Kerekasztal drámatantervének 2. szakaszával és segítségekkel az irodalmi művek, lírai alkotások drámás megközelítéséhez. Kovács Krisztina *Világítótorony* c., két órára épülő vázlatában a *Körmives Kelemenné* c. népballadát dolgozza fel egy óceáni szigetlakó törzs – sorsot befolyásoló – csoportos döntésre épülő analógiája kapcsán. A közösségért érzett – és számon kérhető – felelősség és az emberi élet feláldozhatóságának középpontba állításával az óratervezés szándéka számomra eléri a sűrítettségnek azt a fokát, amelynek alapján a drámaiság alapkövetelménye teljesülhet.<sup>36</sup> A görög sorstragédiák mélységéig hatoló, katartikus népballadával minden hatodikos osztályommal több órán át foglalkozom, természetesen a dráma eszközeivel is. Ez a vázlatom is részét képezi majd saját gyakorlatom bemutatásának. Nagy Orsolya Arany balladáját, a *Tetemrehívást* 5.–6. osztályosok számára tervezte, *célként* az erkölcsi felelősségérzet megtapasztalását tűzve ki. *Fókusként* pedig azt az eldöntendő kérdést teszi föl: Gyilkosnak tekinthető-e Kund Abigél?<sup>37</sup> A könyv a további két fejezete alapján méltán foglalhat(na) el előkelő helyet az általános iskolák tanári szobájának könyvespolcán. Az *Elemek a dráma eszköztárából a János vitéz feldolgozásához*<sup>38</sup> című részben Egervári György, Szauder Erik és Lipták Ildikó, míg az *Elemek a dráma eszköztárából a Toldi feldolgozásához*<sup>39</sup> címűben Lukács Gabriella folytat amolyan konvencióhasználati szaktanácsadást. Alaposan, bőséges példasorral, viszonylag kevés kommentárral, a mindennapi tanítási gyakorlatot megsegíteni kívánó szándékkal. Törekvésükre is igaznak érzem egy agyonhasznált könyv egyik agyonhasznált megállapítását: „A fenti csoportosítás nem hierarchikus, nem kötött sorrendű. Egy konvenció használata akkor válik értékessé, mihelyt megfelel annak a pillanatnak, amely számára kiválasztották...” (Neelands 1995: 158)

Van néhány ördögös didaktikai, dramaturgiai 'szerkezet', amelyen illeg-billeg a drámát alkalmazni kívánó tanár. Ám, hogy a megfelelő munkaformák, drámamódok, konvenciók adekvát kiválasztásának – néha – gyötrelmes folyamata az egyik perpetuum mobile, afelől rengeteg, maradandó tapasztalatot gyűjtöttem össze az évek során.

E tapasztalatokat is megemlíti egy átfogó igénnyel megírt, gazdagon hivatkozott – megérzésem szerint egy hosszabb tanulmány, szakmunka részleteként közölt – írás, amelynek néhány

<sup>34</sup> Kaposi László (szerk.) 1997. *A dráma tanítása – segédlet a 3. – 4. osztályban tanítók számára*. Kerekasztal színházi Nevelési Központ, Gödöllő.

<sup>35</sup> Kaposi László (szerk.) 1997. *A dráma tanítása – segédlet az 5. – 6. osztályban tanítók számára*. Kerekasztal színházi Nevelési Központ, Gödöllő.

<sup>36</sup> U.o. 52-59.

<sup>37</sup> U.o. 60-63.

<sup>38</sup> U.o. 64-72.

<sup>39</sup> U.o. 73-77.

gondolatára reflektálnék a következő bekezdésekben. Nem csupán a személyes érintettség okán. Kuklis Katalin az enyémhez hasonló gondolatmenettel kikacsint az irodalomtanítás módszertana felé, de aztán azt vizsgálja, miért épp a dráma. „Alapvetően azt gondolom, hogy dráma elsődlegesen játékjellegével hódít, s ez már önmagában sem kevés. További haszna, hogy az együttérzés kiváltása révén a katarzist képes behozni az iskolába. [...] A dráma egyik legnagyobb előnye, hogy jól alkalmazva szűkít(het)i az iskolában elsajátított ismeretek és a diákok mindennapi élete közti szakadékot. [„szűkítheti”... Ezt az ötödikben és kilencedikben, heti egy órában tartott drámaóráim tapasztalatai alapján valóban erőteljes ható igének érzem! T.L.] Az itt megjelenő tanulás minden esetben kontextualizált, s folyamatosan visszautal a való világra.” (Kuklis 2009: 9-12) A főképpen Szauder Erik elméleti megfontolásait követő bevezető rész után a szerző így osztja ketté gondolatmenetét: 1. A dráma mint módszer 2. A dráma a megértés szolgálatában. Ahogy a 2. résznél visszautal az 1.-ben leírtakra, azzal a szembeállításal – főként, hogy ennek egyik elemeként az egyik órára történő hivatkozás is megjelenik – én így nem tudok egyet érteni. A tanulmányrészlet után közlöm gondolataimat. „Dráma a megértés szolgálatában”. Ez a megközelítés jóval összetettebb drámafogalmat takar. Itt a drámaóra elemei úgy épülnek egymásra, hogy azok a mélyebb megértést (s nem »csupán« a szemléltetést) szolgálják. [...] Pontosabban megfogalmazva: egy ilyen órának (foglalkozásnak) a célja nem »csak« egy adott művel való találkozás. Sokkal inkább az a kérdés merül fel, milyen konkrét cél szolgálatába állítható be az irodalmi műalkotás, milyen konkrét kérdésre keressék a diákok a választ. Ez a kérdés az óra fókuszsa. S a diákok a felkínált játék során eljutnak a saját, illetve a csoport által megfogalmazott közös »megoldás(ok)ig«. Például Török László óravázlata, amely Miroslav Antic *Diáksétány* című versét hozza játékba, diákjaival arra a kérdésre keres(tet)i a választ, hogy milyen titokzatos értelme lehet egy diákcsoport mindennapos együttlétének. Vagyis a diák az órán – az irodalmi alkotás által felvetett – valós problémával foglalkozik.” (Kuklis 2009: 9-12) Kicsit magamra, a mindenkori óratervezéssel kapcsolatos bonyodalmaimra, a hasznos, hasznosítható klisékhez való viszonyulásaimra is ismertem e sorok olvasásakor. Erős mintát, fogódzót jelent a többé-kevésbé megtanult, kikísérletezett tanítási dráma tervezési, vezetési rendszere. A megcsontosodástól való félelmével együtt! Nem tudom nem kihallani – és nem ideidézni – az egyik Gabnai Katalin előadás (Néphagyomány és drámapedagógia avagy „kézfogás a keresztúton” – Kenya 1998.) mondataiban finom iróniával megbúvó kritikát. „Legjobb kollégáim és tanítványaim a legújabb angol szakkönyvek laboratóriumában született »konvencióinak« használata és a világszerte ismert drámatechnikák érzékeny alkalmazása mellett *nem magyar néprajzot tanítanak, hanem magyar hagyományt örökítenek.*” (kiemelés a szerzőtől) (Gabnai 1999: 309) Amikor csak lehet, én elszántan és deklaráltan a mellettség pártján vagyok. Eddigi és ez utáni gondolatmenetemben is igyekszem a megközelítések, szemléletmódok másságáról, különbségeiről a rám gyakorolt hatások intenzitása alapján – és nem egy minősítő szándék alapján – szólni. Ám lehet, hogy rögtön ellentmondásba is keveredek, amikor azt írom, hogy véleményem szerint Kuklis Katalin kicsit mereven, leckeszerűen alkalmazza a megtanult tanítási dráma-fogalmi apparátust, a boltoni kategorizáció elemeit. De ez rögtön egy önmagamnak, bevésődéseimnek szóló intés is egyben, hiszen saját óravázlataim markáns jegye a „D”- típusos szemléletmód. Vitám van Kuklis Katalinnal abban, hogy a Dráma mint módszer részben leírt eseteket megfosztja a mélyebb megértés, az átélés jogától, s azt írja: „[...] ezekben az esetekben (pl.: Biblia tanítás, dráma tanítás) a tanár a tantervből indul ki: a tananyagot szeretné átvenni, s



ehhez keres módszert.” (Kuklis 2009: 10) Majd pedig, „csupán” szemléltet és csak létrehoz egy „találkozást” az irodalmi alkotással. Igyekszem kerülni a malíciát.

Bár Sándor Zsuzsa említett VEGYED-E? füzete nem tartalmaz versfeldolgozást, és Eck Júlia – antikváriumokban sem kapható, könyvtárközi kölcsönzéssel is alig megszerezhető, rövidesen említendő – alapkönyve<sup>40</sup> csupán két verses órasorozatot közöl, a szerzők cselekedtetésre, élményközpontúságra törekvése számomra jóval túlmutat a tantervi követelmény szemléltetésen keresztül történő teljesítésén, és a találkozás – sőt a Találkozás – sem mellékesen, hanem az írás címéül kínáló intenzitással jön létre. Vitám van – egyre inkább és gyermekszínházi darabjaim létrehozásakor rendezőként is, nemcsak drámatanárként – a „közös megoldások” terminussal is. Már nem lobogtatom – mint valamikor, ifjú váteszként – a drámatanárrécepteket szerterepítő varázsköpenyét. Kifakult zakóm zsebeibe nyúlok inkább újabb és újabb kérdésekért, újabb és újabb felmutatni, majd – kérdésekkel, hallgatással – körüljárni való dolgokért. „A dolgok nem csak önmagukban vannak: perspektívájuk is van. Ezért soha ne mondjad egy tüneményről: »ilyen vagy olyan« – csak ezt mondjad: »ebből és ebből a távlatból ilyennek látszik.»<sup>41</sup>

Nem vitatkozom viszont az alábbi állítással, sőt, a lírai alkotások során gyakorolt 'drámaiság-keresésem' lényegét fedezem fel benne. „Természetesen vannak művek, amelyeket »könynyebb«, másokat »nehezebb« feldolgozni. Kézenfekvőbb a dráma alkalmazása ott, ahol »sztori« vagy erős karakterek jelennek meg (*kiemelés tőlem*), de ugyanakkor nem kell átsiklani azon művek felett sem, ahol nem ennyire egyöntetű az egyes drámai konvenciók alkalmazása – gondoljunk csak például a hangulati vagy gondolati lírára.” (Kuklis 2009: 10) Máris gondolni fogunk sok lírai-drámai megfontolásra, de előbb zárjuk a szakirodalmi tallózást egy olyan könyv megemlékezésével, amely címében azt a dimenziót jelöli meg – a középiskolai irodalomórát –. ahová nekem egy késő-elégikus epizódot leszámítva nem lett, nincs jogosítványom. Hankiss Elemér írja az ún. önbéklyózó én-stratégia bemutatásakor: „Ez egy megelőző stratégia, és abban áll, hogy jó előre talállok alibit, valamit, amiért nem vagyok felelős (például egy képzeletbeli vagy tényleges betegséget, a nehéz gyerekkor emlékét, időhiányt), amely eleve és előre megmagyarázza a jövőendő kudarcokat, s így ezek a kudarcok nem sértik majd öntudatomat, önérzetemet.” (Hankiss 2005: 155) Vajon hány egyetemista végez egy kis „Self-handicapping”-tréninget a szakdolgozatírás utolsó pillanataihoz közeledvén?

Azt gondolom – s szerintem nem egyedül –, hogy Eck Júliának az ELTE BTK Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoportjában elkészült műve méltán kiválthatja a „hát én ilyent soha nem...”-féle első körös, önbéklyózó gondolatokat. Mert az a – hiteles gyakorlattal alátámasztott – minőség, az alaposságnak, gondolatiságnak, tárgygyi és módszertani tudásnak, következetességnek, ötletességnek arra a bizonyos asztalra letett corpora ezt képes kiváltani. Első körben. S aztán jöhetnek az olvasás, együttgondolkodás, otthoni kísérletek második, harmadik, sokadik körei, hogy az „adott mű több különböző megközelítési lehetőség” (Eck 2000: 8) a saját gyakorlatunkban is termékenyítőleg megjelenhessen. Általános iskolai – a Toldy Gimnázium sejtethető szintjéhez, légköréhez mérten erősen deprivált közegű – tanulási helyzeteimre nem tudom alkalmazni a könyvben leírtak zömét. A tananyag vonatkozásában – értelemszerűen – szinte

<sup>40</sup> Eck Júlia 2000. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.

<sup>41</sup> Márai Sándor: *A távlatról*. In: (Márai 1998: 129)



semmit. Ám a konkrét tanítási tartalom, a tanterv előírásain túlmutató mozzanatokból sokat. Példá(k)nak okáért. A tárgyalandó mű genetikai, strukturális, stílárius feltérképezésének a későbbi drámamunkát előkészítő lépéseinek mélységét. Az előkészítő-ráhangoló, elemző-mélyítő, majd összegző-lezáró-reflektáló szakaszok tudatosságát, szervezethezességét. Az önálló, elkötelezett, felszabadított kreativitásra épülő egyéni, páros vagy csoportos alkotó munkára való motiválást. (Azt a kreatív-produktív szemléletmódot, amely többek között a bevezetőben említett Horváth Viktor vagy a 3.2.8. fejezetben leírt Petőfi S.–Benke szerzőpáros megközelítéseire is emlékeztetnek.) A tantárgyi, ill. művészeti ágak közötti átjárások, integráció holisztikus szemléletének kedvezően gazdag mivoltát. Az ezzel összefüggő transzponálási lehetőségeket, a megérteni-megélni kívánt verbális üzenet képbe, dalba, zenébe, tablóba, mozdulatsorba, táncba, vizuális ábrába kódolásának izgalmas folyamatát és eredményeit. A körülmények, mélyítések – Márai korábbi szavaival élve, a távlatok (l.: 81.) – ösztönző gazdagságát. Végül, de nem utolsósorban: azt a fajta módszertani szabadságot, ahogy a legkülönbözőbb módok, munkaformák, játékok, konvenciók szolgálják a tananyag megismerésén túl azokat a célokat, amelyeket a szerző Drámajáték c. bevezetőjében az általa tanított korosztályra (7-12. évfolyam) így vonatkoztat: „A tanulók a foglalkozásokon ne passzív befogadóként, hanem aktív résztvevőként legyenek jelen, s eközben találják meg, alakítsák ki, fogadják el és vállalják saját személyiségüket, leljék örömeiket a fegyelmezett, tervszerű, összpontosított alkotómunkában, ismerjék fel és ismerjék el egymás munkáját, értékeit, véleményét, legyenek elfogadóak egymás iránt, fejlődjön szociális érzékenységük, önálló gondolkodásuk és alkotóképességük, a derű, a játékoság és a munkában megtalált öröm váljon életük természetes részévé, gazdagabb ön- és emberismerettel, nyitottan, a világ iránti kíváncsisággal és érzékenységgel hagyják el az iskolát.” (Eck 2000: 17) Hogy egy-egy lírai alkotással foglalkozó drámaóra kapcsán mi tud megvalósulni ebből a globális pedagógiai ars poeticából, arról nem lankadó elvárásaim és józanító tapasztalataim diskurzusa alapján – azt hiszem – bőségesen tudnék írni. Ahogy lehetne még írni sokak Találkozást segítő gyakorlatáról. A Tóth Zsuzsannával (Zsóval) való, mindig emberi, esztétikai mélységeket megjáró, izgalmas, gyönyörű költői szövegeket cselekvésen át faggató együttlétekről. Juscák Zsuzsa – Finy Petra *Bemutakozom* c. versére komponált – finom ívű foglalkozásépítéséről, (Mezítlábás Spárta, 2014. augusztus 8. Marczibányi Téri Művelődési Központ), arról, hogy egy „Versből induló, saját élményű, dramatikus foglalkozás során hogyan születik előadás a gyerekek által írt szabad versekből.”<sup>42</sup> A főképpen Kukorelly Endre által szorgalmazott kortárs-központú irodalomtanítás újgenerációjának vérpezsdítő jelenlétéről. Úgy mint: Kele Fodor Ákos provokatív, versrontó akciójáról. „Szerintem pokoli, hogy a diákok nem ismernek meg rossz verseket. Pedig sok rossz vers van, én is írok rossz verseket, pályatárim is, de ha nyugatos költők életművét végigolvasod, akkor is találsz egy csomót. Az érdekelt, hogyan lehet a rossz verssel megismertetni a diákot, anélkül, hogy rámutatnék, mint egy magyartanár, hogy ez a jó vers, az meg a rossz. Azt találtam ki, hogy rontsuk el a jó verseket. Romboljuk le őket szisztematikusan. A rossz versek nagyon fontosak, mert általuk érthetjük meg azt, mitől jó a vers. Az iskola azt sugározza, hogy a költők-írók félistenek, de nincs aranyfedezete annak, hogy a tananyagba bekerült költemények miért jók. Ha megérted, mitől rossz egy vers, könnyebben belátod, miért van helye ezeknek az embereknek mégis a Parnasszuson.”<sup>43</sup> Vagy:

<sup>42</sup> Juscák Zsuzsa drámapedagógus kéziratából.

<sup>43</sup> <https://kelefodorakos.wordpress.com/> (Letöltés ideje: 2015. április 19.).

Sulyok Blanka (Csobánka Zsuzsáéhoz hasonlóan sikeres) szakközépiskolai irodalomórai újításairól, amelyekről a [hvg.hu](http://hvg.hu) riportere nekem így beszélt: „Sokféle kapcsolódás lehetséges a könnyűzenei szövegekhez. A költői képek, a líraelemzéshez szükséges fogások bemutatása hatékony lehet egy jó dalszövegen keresztül is. Nemrég a *Bánk bánt* vettük, ami, valljuk be, elég poros szöveg a diákok számára. Kiemeltem ebből Tiborc panaszát, és ehhez hozzákötöttem Erdős Virág *Na most akkor...* című versét., aminek már van megzenésített változata is. Ezt órán meghallgattuk, s a mintájára különböző ellentéteket írtak a tanulók a szegénység-gazdagság közötti kontraszt megjelenítésére. Olyan is előfordul, hogy egy diáknak jut eszébe, az adott anyaghoz kapcsolódik valamilyen dal. Akkor ezt elküldi nekem, meghallgatom, és ha úgy vélem, belefér a tanórai keretbe, akkor beviszem, s az alapján kezdünk beszélgetni. De van, hogy csak szövegértést gyakorolunk vele. Nagyon fontosnak tartom, hogy a diákok szeressék az irodalmat, hogy jól érezzük magukat, hogy el tudják engedni a mindennapos szorítást, ami rájuk nehezedik.”<sup>44</sup> Az attitűdről, a kompromisszumok határaitól, az iskolatípusok különbségeiből adódó különböző lehetőségekről nem tisztem véleményét formálni. De az öröme, bevonódásra, megérintettségre, létrehozásra építő beállítódás közös körbe vonja ezeket a törekvéseket a drámajátékkal. Játék! E zavarba ejtő sokszínűség szemlélése közben olyan vizekre már nem is merészkedünk – pedig jövőnk szempontjából lehet, hogy kellene –, ahol a Sulyok Blanka említette Digitális nemzedék konferencia 2015 egyik szekciójában<sup>45</sup> olyan futurista szavakkal találkozok a konvenciók mezején érlelődött drámatanárral, hogy komoly ijedelem lesz rajta úrrá, amikor az Y-, Z-, Zs-, ... generációk jövőbeli tanítására gondol: »Új trendek az oktatásban: játékkészítés (gamifikáció) és tabletek az iskolában.«<sup>46</sup>

No comment! Hacsak ennyi nem? „S a rossz úton, mert minden ellovan / Felüti néha fejét a lovam, / S megkérdi tőlem, míg szép feje kigyúl, / Hát mi lesz ebből, tekintetes úr?”<sup>47</sup> Mielőtt végképp elvesznénk a témánkhoz illő jelenségek tobzódásában, térjünk vissza drámafoglalkozásaim off-line világába! A záró fejezetben először összegzését kívánom adni a címben megjelölt cél nyomán bennem kialakult 'rendszernek', majd címmel rendelkező drámafoglalkozásaim közül mutatok be néhányat elemző, reflektív gondolatokkal fűszerezve.

## 5. Találkozás a verssel - saját gyakorlatom alapján

### 5.1. Elméleti összegzés

Az óraismeretetőim elé szánt néhány bevezető mondatot azzal a vallomással kezdem: szeretek szerkeszteni! Akár versműsort, akár intarziászerű dramatikus játékot, akár közös történetet feldolgozó drámaórát, akár több egyedi történetből szőtt színpadi előadást. S nem utolsósorban azt szeretem, amikor – az egység közepe felé, aranymetszési pontján, végén, szóval valami hangsúlyos helyen – egyszer csak a megkomponáltság elkezd saját maga üzenni, kiemelni, magyarázni, tanítani. Valami ilyesfélét remélek most is, a magam eddig lejegyzett harmincegynéhány oldalá-

<sup>44</sup> [http://hvg.hu/cimke/Sulyok\\_Blanka](http://hvg.hu/cimke/Sulyok_Blanka) (Letöltés ideje: 2015. április 19.)

<sup>45</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9QFMO0I1h6c> (Letöltés ideje: 2015. április 19.)

<sup>46</sup> U.o.

<sup>47</sup> Ady Endre: *A ló kérdez*. In: (Ady 1986: 321).

tól. Hogy kirajzolódik az ív, hogy érezhetővé válik a *csumópontok* mentén az út, amelyen arról gondolkodtam – gondolkodom: hogy mi a vers, milyen versbefogadási metódusok tartoz(hat)nak és nem tartoz(hat)nak az irodalomtudomány, ill. a drámajáték, drámapedagógia illetékeségi körébe. Hogy számomra milyen az a versfeldolgozó óra, amely a drámával szövetkezik és kiszorítja a hagyományos elemzési-módokat. A 3. fejezet minden kínálgó pontján előreutaltam ehhez a mostani pillanathoz, amikor pár bekezdésben el szeretném mondani, hogy azt tartom a verssel való sikeres találkozás drámából, drámajátékból eredeztethető zálogának:

- hogy a *diák aktív jelentésadó*, és nem passzív befogadó; hogy versóra ürügyén talán nem verstani képletek és – számára sokszor érthetetlen – stilisztikai definíciók bemagolására, vagy a tanári értelmezés szolgai reprodukciójára kellene kárhóztatni;
- hogy – bár az etüdök, hangulatjátékok szintjén érdekesek lehetnek a foglalkozások különböző ritmus- akusztikai-, stb. gyakorlatai, és van létjogosultsága az ilyen gyakorlatközpontú óratípusnak – én legtöbbször a versekbe zárt *világokban emberi-drámái alaphelyzeteket* keresek, *viszonyokat* s azokhoz párosítom a tanítási, ill. komplex (G. Bolton által „D”-típusú-nak nevezett) drámaóra *munkaformáin, konvencióin* alapuló közös, gyakran *improvizatív* tevékenységet. (vö: Szauder Erik meghatározása a drámáról - 51. idézet);
- hogy, ha a drámát alkalmazzuk egy vers új / más minőségű befogadói élményt kínáló megközelítéséhez, akkor valószínűleg bele kell szőnünk a foglalkozásba a kreatív (nevelési, oktatási, tanítási stb.) dráma meghatározónak tűnő elemeit, úgymint: *szerep, probléma, feszültség, döntéshelyzet; szimbólumok*;
- hogy jó, ha a drámaórában a tanár közös célként tűzi ki a Nemes Nagy Ágnestől már idézett *„boldog, aktív teremtődés állapotát”* (vö.: 40. idézet), amelyhez jó, ha a játék öröme, vagy akár egy felismerés általi *megrendülés, katarzis* kapcsolódik;
- hogy a dráma *vizsgálódós, körüljárós tanulási forma*, hogy nincsenek benne egyedüli és kizárólagos válaszok, s hogy a tanár dolga az általa teremtett *tanulási helyzetben* a – Neelands által például *„óvatos nyelvhasználatnak”* nevezett stratégia alkalmazásával – a kreatív, nyitott, mindig energikusan jelenvaló *tanári kérdéskultúra* működtetése annak érdekében, hogy a tanulók önmaguk számára fel tudják tárni egy vers mélyrétegeit, s minél több *„költői rébuszt”* tudjanak megfejteni a világ és önmaguk minél alaposabb megfejtése végett;
- hogy az irodalomórai műelemző tevékenység rengeteget – szinte mindent – vár el a verbalitástól, a dráma pedig sok mindent képes *„elmondani” egyéb jelzőrendszerek*, pl.: a *színház* vagy a *társművészetek érzéki-szemléletes formanyelvén*;
- hogy amennyire nem lehet meg a stilisztika a költői képek nélkül, ugyanúgy nem lehet meg egy drámaóra a játszók fejében, adott esetben kollektív képzeletében kialakuló, metaforikus-szimbolikus erővel rendelkező *kép* megteremtése nélkül; (Álljon itt újra, kiemelésekkel és kicsit bővebben a 13. idézetben már megemlített Jonothan Neelands-i eszmefuttatás: *(kiemelések tőlem T.L.) „Az osztályteremben alkalmazott dráma hatékony volta a tanárnak attól a képességétől függ, hogy tud-e a csoport számára feldolgozásra alkalmas képet találni vagy sem. Ezt a folyamatot Bolton »képalkotásnak«* nevezi: annak a szituációnak vagy tárgynak a megtalálását érti alatta, ami a dráma középpontjában álló gondolat absztrakciójaként fog szerepelni. Ilyen módon tehát az absztrakt *jelentés* valamely *helyzetbe* vagy *tárgyba* ágyazódva jelenik meg: a gyerekek számára olyan elemként, mely a »való életből« származik,

amelynek utalásrendszere meghatározható és célja felismerhető. A sikeres »képalkotás« lehetvé teszi, hogy a gyermek a saját tapasztalati korlátait meghaladó absztrakt képzeteket is kezelni tudja.” (Neelands 1994: 76-77)

- hogy, s ez már csak egy apró, de nem jelentéktelen didaktikai utóhang, a versórán közreműködők dramatikus tevékenysége – elveim szerint – *nem* osztályozandó, nem osztályozható!

## 5.2. Saját foglalkozások, drámaórák bemutatása reflexiókkal

A drámajáték, drámapedagógia 'színpadán' eltöltött eddigi évek terméséből hat olyan óravázlatot, foglalkozás-leírást válogattam bemutatásra, (ön)elemzésre, amelynek témája, alapanyaga, a dramatikus folyamatot mozgató – vagy annak jótékony ürügyéül szolgáló – szövege a lírai alkotások köréből került elő. A népballada (Kőműves Kelemenné) epiko-lírikus műfajelméleti dilemmáin most nagyvonalúan szeretnék átlépni. Az évtizedek során keletkezett egyéb indíttatású – egyéb versekre, novellára, példázatra, filmre, saját történetre, fikcióra, újsághírre stb. épülő – óráim összegyűjtése, rendszerezése még csendben vár egy következő készítésre, most e hét próbá(lkozás) ra koncentrálok.

Úgy adódott a többszöri rendeztetés végére, hogy némi kronológiát is mutat a sorrend. Hogy ez egyben egy fejlődés – vagy legalábbis változás – íve is egyben, ennek megállapítására most nincsenek önelemző kapacitásaim. Azt mindenképpen érzem, és erre már tettem finom utalásokat, hogy egyetlen – mégoly kidolgozott, megalapozott – szisztéma keretében maradni, belemerevedni, s így elszalasztani másféle próbálkozások újító, frissítő hozadékát, felesleges rugalmatlanság. Hogy is tanítja W. S. mester? „A szabály nem arra való, hogy beléje börtönözd magad; legyen lakószobád, szabadon ki-be járhass, dolgozod szerint. A szabály semmit sem ér, ha elhatározás-szerűen viseled, ha komoran és konokul csörömpöl rajtad; a szabály akkor jó, ha érzéseidbe ivódik és finoman, hajlékonyan támogat.”<sup>48</sup> Jó lenne hinni, hogy mindaz a hatás, amely a drámával való kapcsolatomban során ért, hajlékonyan támogat abban az egyhegyűségemben, amely nem véletlenül mondatott ki annyiszor e munkában, s nem véletlenül lett címadó szó is: Találkozás. A versekkel, s a verseken keresztül önmagunkkal, a bennünk és körülöttünk lévő világgal. Óravázlataim egyik vezér-szándéka ennek a találkozásnak a megsegítése. Az első négy leírás alapváltozata már különböző kiadványokban megjelent, kollégák visszajelzéseiből azt is tudom, hogy játsszák is némelyiket. (Milyen ösztönösen használtam a színházi előadás szavát, „játsszák”...) A megjelenés pontos adatait a foglalkozások címe után meg fogom adni.

Szép lassan nyerte el jelenlegi formáját a Kőműves Kelemenné sorstragédiáját feldolgozó foglalkozás. Marczibányi téri bemutató óra budapesti hatodikosokkal, erdélyi felnőtteképzés, általános iskolai, tanmenetbe illesztett óra mind-mind csiszoltak rajta.

A legfrissebb kísérletet pedig Frank McCourt *A tanárember* című könyvének egyik – versre épülő – kreatív írás órája ihlette. Az első öt vázlat tehát – többször is kipróbált – többnyire publikált leírás, az utolsó pedig nem régóta érlelődött ilyenné. Az egyes foglalkozások **munkaformáit, konvencióit, főbb mozzanatait félkövér**, a leírások közé illesztett *reflexióimat* pedig *dőlt betűvel* emelem ki.

<sup>48</sup> Weöres Sándor: *A szabály, mint fogság és mint szabadság*. In: (Weöres 1995: 68)

### 5.2.1. Vendégségben Bóbitánál<sup>49</sup>

**Csoport:** óvodások, alsó tagozatosok, felső tagozatosok

*(Lehet, hogy más-más korcsoport az óravázlat más-más adaptációját kívánja... Ez az óra legalább annyira szól az aktuális csoportról, annak viszonyairól, dinamikájáról, mint a Weöres-versről – vö.: tanulási terület –, ezért is adott a tág korosztályi ajánlás. A legemlékezetesebb Bóbita-megjelenítések, a „Forró szék”-es szakaszban, felnőttképzésekhez kötődnek. Kecskeméten Kunné Darók Anikó – azóta országosan elismert óvodapedagógus, drámatanár egy reformpedagógiai tudással felvértezett tündért hozott, míg egy vajdasági hétvége Bóbitája fekete bőrdzsekis, deviáns vadócként jelent meg.)*

**Körülmények:**

- **tér:** osztályterem, közepén kialakítható játéktérrel;
- **idő:** két tanóra;
- **eszközök:** csomagolópapír, színes rajzeszközök, magnó, kendő, előre megírt „meghívólevél”.

**Tanulási terület:** Weöres Sándor gyerekversei; a csoporttagok együttműködési és döntéshozatali készsége; gyakorlatok, játékok, társművészetek alkalmazása a komplex drámában

**Téma:** Egy képzeletbeli erdő lakói meghívást kapnak Bóbitától, a tündértől születésnap mulatságára. Közösön döntenek a meghívás felől, és kalandok után találkoznak meghívójukkal.

**Fókusz:** Mit tesz egy csoport, ha rendkívüli meghívót kap?

Vagy: Hogyan készülünk egy igazi tündérrel való találkozásra?

**Szerepek:** tanulóknak: a mesebeli erdő lakói; ill. „Bóbita”;

tanárnak: narrátor ~ mesélő; csoporttag; Bóbita várának kapuőre.

#### Az óra menete

*(A bemelegítő, ráhangoló rész ízlés, egyéni arányérzék, csoport igénye szerint levezetendő. Mivel tulajdonképpen versfeldolgozó óráról van szó, én ritmus- és rímjátékokat javasolnék leginkább, pl.: „Ritmus-párbaj”, „Karmester”, „Névkaptár” alliteráló nevekkal stb. Az ismert játékkönyvek, saját gyakorlatunk elegendő példával szolgálnak.)*

#### 1. Narráció, némajelenet

A tanár mesélni kezd a csoportnak egy történetet egy mesebeli erdőről, ahol az erdőlakók – a játszókval megegyező életkorú gyerekek – is élnek. A narráció során mindig **’megépül’** valami **a kontextusból**, az erdő fái, állatai, a tisztás, a hajlék, ahol az erdőlakók laknak, most éppen ébrednek, lepkét kergetnek a réten stb. Mindent a játszók elevenítenek, jelenítenek meg saját testükkel, mozdulataikkal. Amikor egy kép, egy látvány kész, mértéke kitélt, a tanár **radírozó**

<sup>49</sup> Török László: Vendégségben Bóbitánál. *Drámapedagógiai Magazin*, 19. 14-17.

**mozdulatot** tesz és mindenki visszaül a játéktér szélére. Majd, az eddigieket közös megegyezésnek véve, vár az újabb narratív elemre.

*(Ezt a technikát Jonothan Neelands kurzusán láttam, az alapján építettem be a saját gyakorlatomba. A „radírozós jelenet” tanári narrációja tudatos szerkezetű. Célja, hogy egy feszültséget hozzunk be a csoport életébe, amely később majd döntéshelyzet elé állítja őket. A rendhagyó kontextusépítés főbb elemei: az erdőlakók életterének kijelölése, „belakása”; egy eddig sosem látott madár követése mindenféle akadályokon [mocsár, gyorsfolyású patak, bozótos stb.] át; elérésük egy hatalmas, titokzatos sziklatömbhöz, amely akár vár is lehetne; csalódott hazaérkezés a tisztásra.)*

## 2. Narráció; levél-üzenet; a tanár szerepben

A tanár elmeséli, hogy az erdőlakókat a csodás madár követése óta foglalkoztatja az a bizonyos szikla. Most is éppen a tisztáson üldögélnek szótlánul, amikor újra felbukkan az a titokzatos madár, csőrében valami levélfélével. A földre hullott levélért a tanár megy oda, s amikor jön vissza, kezében az „ERDŐLAKÓKNAK”, „*Feladó: Bóbita*” feliratú borítékkal, már az egyik csoporttag szerepébe lépve gyűjti maga köré a többieket, hogy olvassák el együtt a levelet.

*(Alsós csoport esetében egy aprócska alkalom a blattoló olvasás gyakorlására.)*

„Erdőlakók! Kedves Ismeretlenek!

Ti nem láthatatok engem, de én láttam elkeseredett arcaitokat várom zárt kapuja előtt. A tündérvárakban az a szokás, hogy földi halandók csak kivételes napokon tartózkodhatnak falai között. Nos, születésnapom igazán ilyen alkalomnak számít, ezért, jó apám engedélyével szeretettel meghívlak Benneteket születésnapj mulatságomra.

Ha úgy döntetek, hogy igazán kíváncsiak vagytok rám, és vállaljátok az úton rátok leselkedő veszélyeket, a mai naptól számított hetedik kakaskurjantás után várlak Benneteket!!

*Bóbita  
tündérkisasszony”*

*(A levélbe igyekeztünk belekódolni a drámaóra további motivációit, amolyan dramaturgiai impulzusokat. A „minket figyelnek – mi nem látunk senkit”- helyzet már önmagában is elég feszültség, bár az órát nem fóbiafejlesztésre szánjuk. A Bóbita kijelölte időpont sűrítetté, szimbolikussá teszi az időkezelést. Ha nem jelenne meg a vázlatíró arcán rögtön önironikus mosoly az ilyen tudóskodó mondatok kapcsán, azt is mondhatnánk: a meghívó levél szakralizálja az erdőlakók hétköznapijait, így a dráma ezen a ponton a minden emberben benne élő univerzális ünnep-, ill. szertartásigényre épít. Persze mindez – többek között – azért alakul így, mert a drámát tervező tanár Weöres Sándor Tündér c. versében azt a mozzanatot, hogy Bóbita táncol, s hogy szól a zene, egy ünnepi mozzanatként vette, s a gyerekeknek ezt kínálja meg, mint a saját versértelmezéséből eredő drámai helyzetet. Az óra további része döntéshelyzetet előlegez meg a csoport számára, amelyet potenciális veszélyhelyzetek nehezítenek.)*

**Egyeztetés** kezdődik: menjünk, ne menjünk? Valószínűleg a csoport egy emberként indulni akar. A drámatanárnak viszont van egy jó eszköze, hogy a kialakult, s talán túl gyors, nem túl mély konszenzust „kikezdje”, próbára tegye, elmélyítse, provokálja egy kicsit a csoportot, hogy még



elkötelezettebbek legyenek saját döntésüket illetően, s hogy sztereotípiáikon túllépjenek. A tanár tehát csoporttagként, „bandatagként”, „az ördög ügyvédjeként” kötekedik, s végül hagyja, hogy a csoport meggyőzze őt az útra kelés fontosságáról.

(Látható, érezhető, hogy nem verselemző óra zajlik. Egyik óravázlatomban sem az fog zajlani. A kiválasztott vers alapja, katalizátora egy drámai folyamatnak – értsd: a tanárral folyó közös történetépítésnek, amely persze kölcsönhatásban áll a vers világválával, képeivel, rejtett hátlózatával!!)

### 3. Közös rajzolás és /vagy szerep a falon

Milyen lehet Bóbita, aki hív bennünket? A kérdést vizsgálva adódik két, különböző feszültséget jelentő forma.

A) A levéllel érkezett egy vers is, kottával együtt. (A vers maga az alapműnek is számító Weöres-költemény, a *Tündér*.) „Lantos”, a legjobb zenész már meg is tanulta, és éneklí (CD-ről szól a Sebő Ferenc-féle délszláv kólóra emlékeztető dallamú vers). Az erdőlakók mindegyike álmódott Bóbitáról, s most megpróbálják **lerajzolni** úgy, hogy aki ceruzát, filctollat vesz a kezébe, csak addig rajzolhat – ’egy gesztus erejéig’, ahogy pl. Móka János tanította egy főiskolai drámatanár-képzésen a **gesztus-rajz** technikát –, amíg először felemeli a papírról a rajzeszközt. Azután másik erdőlakó következik, s csendben figyeli mindenki, mi fog kialakulni a közös rajzból. Közben „Lantos” rendületlenül játssza a Bóbita által küldött verset (*tulajdonképpen zajlik a „bemutató olvasás”, és a dalra később még szükség is lesz!*) A rajz valószínűleg absztrakt stílusjegyeket fog magán hordozni, tele elemezhető szimbólumokkal, a tudatalatti megnyilvánulásaival.

B) A sokat használt és közismert „Szerep a falon” – konvenció alkalmazásával sem egy művészi rajz létrehozása a célunk, hanem a tanári kérdésekkel irányított egyeztető beszélgetés során megszületendő képünk a tündérkisasszonyról.

### 4. Ötletróham; állókép

Ajándékot is illik vinni, ha vendégségbe megyünk. Hallgassuk végig a gyerekek ötleteit és /vagy kérjünk állóképeket arról, ahogy ki-ki az ajándékát készíti Bóbitának. Beszéltesünk is mélyítő kérdéseinkkel. A tanárnak is van egy javaslata (*abból a fixa ideájából adódóan, hogy csoport játsszik közösségről szóló történetet*), az erdőlakók közelében lakó „Pemizli mester” (*ismét egy lehetőség a tanárnak a szerepen belüli drámamunka irányítására*) segítségével készüljön egy olyan csoportos kép, egy **tabló**, amely közös életük egy meghatározó, fontos, boldog stb. pillanatát ábrázolja. Visszaszámolással létrejön egy állókép, majd ismétléssel rögzül, hátha szükség lesz még rá az óra folyamán.

### 5. „Szerencsére – sajnos” improvizáció (Booth, Lundy 1999: 40-45)

A meghívó levél kalandos útról tesz említést. Most olyan forma következik, amely minden kalandot lehetővé tesz. Egyéb formáról lásd alább a jegyzetet!

Két kiscsoportot alakítunk. Egyik csoport a „sajnos” szóval kezdi a mondatát, a másik a „szerencsére” szóval reflektál gyorsan – a logika, a kreativitás remek tornájaként – az elhangzott mondatra. Olyan az egész, mintha egy év elteltével az erdőlakók egy emberként mesélnék valakinek a kalandos utat a várhoz. Pl.: „ Szerencsére jó idő volt, mikor elindultunk – sajnos, hamar viharba



keveredtünk – szerencsére a vihartól síkos lett a hegyi lejtő, így gyorsabban csúsztunk lefelé...” stb. Biztassuk a játzókat a gyors, spontán reakciókra, s az ismert meselemek, de mindenféle **fantáziakép** bátor alkalmazására!

*(Ez persze csak az egyik módja a kalandok imitálásának. Lehet, hogy fizikailag kényelmes, de a képzeleti energiákat igencsak igénybe veszi. Ha csoportunk igényei, adottságai, a tér lehetőségei más sugallnak, állítsunk össze egy akadálypályát, egy ’kommandós-kiképzés’ részleteit, és dolgoztassuk meg az erdőlakókat valóságosan is. Hiperaktív csoportok, sporttagozatos drámajátzóknak előnyben!)*

## 6. Narráció; a tanár szerepben; játékok alkalmazása

Ha jól figyelünk, hálás végszót kaphatunk az előző gyakorlatban. Az erdőlakók újra a sziklavárhoz értek – szól a tanári narráció. Ott egy szigorú kapuőr várt rájuk, övében egy színes kendővel, Bóbita kendőjével, a hatalom szimbólumával. Bóbita jelenlétének hiányában annak tartozik mindenki engedelmességgel, akinél a kendő van. Amire eddig elérünk a **narrációval**, már övünkben a kendő, s a **drámai módba** áttérve fogadhatjuk a vár felvonóhídja előtt fáradtan üldögélő erdőlakókat a „várőr” szerepében.

*(Miként most is, úgy az egész dráma folyamán bánjunk a lehető legegyszerűbben a térmeghatározással. A narratív vagy drámai szövegekben elrejtett információk pontos és érthető, tájoló mozdulatokkal társulva elegendőek a csoport fiktív térben történő elhelyezéséhez, mozgatásához.)*

A mesedramaturgia ismert szabályai és Bóbita szeszélye folytán az erdőlakóknak most még **három próbát** kell kiállniuk, amelyeket a „szembenálló hatalmi” és a „közvetítői” státusz ötvöződéséből adódó helyzetében a „várőr” ismertet velük.

*(Ez a rész egyaránt kívánja szolgálni a Weöres-vers megismerését, vers-, ill. kompozíciós ritmusának megélését, valamint a csoport kooperációs készségének fejlesztését. Ha a tanár-„várőr” jól figyel, miközben mindig háttérbe vonul, magára hagyva a csoportot az alkotási idő minimalizálásával – szorító körülmény –, képet kaphat arról is, ki a véleményvezér, kik a peremhelyzetűek, hogyan tudnak csoportszinten egyezkedni játékok, gyakorlatok tekintetében. Mindhárom próbát a tanári szerepből adjuk ki, reagáljuk le!)*

**1. próba:** Találjanak ki egy közös **mozdulatsort**, minikoreográfiát, és mutassák be erre a ritmusra: // : tá-ti-ti, tá-ti-ti, tá-tá : //

(vö.: Bóbita táncol)

**2. próba:** Játsszon el a csoport egy mindegyikük által ismert **szabályjátékot!** Maguk választják ki a játékvezetőt is.

(vö.: Bóbita játszik)

**3. próba:** Két csoport alakul. A „várőr” előre megírt kártyákat ad nekik, hármat-hármat. Valame-lyiket kiválasztva el kell játszani, saját **testükből** meg kell **építeni**, létrehozni, esetleg működtetni azt, ami a kártyán van. Akkor ér véget az utolsó próba, ha a másik kiscsoport fel tudja ismerni a bemutatott dolgot.

A kártyák: várrom, szénakazal beleszúrt vasvillával, szörny

B kártyák: gyümölcskosár, szövegép, bölcső

(vö.: Bóbita épít)

## 7. „Forró szék” – ill. egészcsoporthoz szerepjáték

A sikeres próbák után a „várór” kitarja a kaput és a díszterembe vezeti az erdőlakókat. *(Lásd a termeghatározásról előbb írtakat!)* Pemzli mester ajándékba hozott festménye felkerül a falra – azaz a rögzített **állóképet** megismételjük. Utána mindenki helyet foglal, s izgatottan várja Bóbita megérkezését. Középre egy üres széket teszünk, majd narrációnk eredményeként „megérkezik” „Bóbita”. Az iménti, várór viselte kendőt a szék támlájára terítve, úgy ajánljuk meg Bóbita szerepét, hogy bárki kiülhet a kendővel leterített – tk. „**forró**” (vö.: a konvenció) – **székre**, és Bóbitaként válaszolhat mindenre, amire az erdőlakók kíváncsiak.

*(A Weöres-vers ismert, ill. az előző órákon olvasás szintjén megismerhető, valamint „Lantos”-tól (a CD-ről) többször is hallhattuk a rajz készítése közben. Tehát a saját fantázia-képeken túl joggal várhatjuk a versszöveg értelmezéséből, esetleg félre-értelmezéséből, egyéni meglátásaiból adódó szokatlan kérdéseket is! Cserélhető a széken ülő szereplő, de a Bóbitáról megtudható információk egyenmőségére ügyeljünk! Szende kislányból ne legyen egyszerre csak elvetemült rocker-boszorkány...)*

## 8. Ünnepség; hagyományos formák

A fenti beszélgetés idejét, hosszát tervezni nem lehet (végső határát tán igen), mélységét-mértékét a pillanat szüli meg. Jó érzékkel vegyük észre, ha kitelt a mértéke a rögtönzésnek, és mondjuk el, hogy a közös lakoma előtt Bóbita **táncba** hívja látogatóit.

*(Elegáns, a dramatikusan játszó-táborokra emlékeztető lezárása lehet[ne] a foglalkozásnak egy valószínűsítő diák-lakoma...)*

A már említett Sebő-feldolgozás zenei közjátékai, és a szöveges részek zeneileg szimmetrikus felépítése segíthet a báli táncmultságot jelentő, megjelenítő mozgásos rögtönzés létrehozásában, amely egyben újabb társművészet bevonását jelenti a drámaórába.

Tehát: a zenei közjáték alatt mindenki gondolkodik, tervez, majd jelzi, hogy neki van mozgásötlete; a szöveges rész 1. és 2. sorára bemutatja, előtáncolja a nagyon egyszerű, könnyen utánosztható (néptánc- vagy teljesen spontán elemekre épülő) mozdulatsort. A 3. és 4. sorokra pedig a csoport együtt táncolja az ellesett mozdulatokat. Új versszakra kezdődik minden előlről. Da capo al fine!

## 9. Az óra zárása; A pillanat megjelölése

A vers utolsó versszakára már nem táncolunk, hanem a földre ülve, fekvé együtt énekeljük az utolsó, elszunnyadás előtti sorokat, majd több-kevesebb időt valóban hagyunk a csoportnak egy kis szunnyadásra, a történeteket végiggondoló ellazulásra. Zárásul mindenki **kimondhatja**, ott a földön fekvé – tanári érintésre – azt a **pillanatot**, amelyik neki a legfontosabb, legkedvesebb stb. volt ezen a Bóbita-verssel (és persze sok egyébbel) foglalkozó drámaórán.

## 10. Ráadás

Ráadásaként – ha tetszik, ha nem – a foglalkozásvezető felolvassa saját versét, amelyben tanúbizonyosságát adja, hogy mennyi empátiával próbálja megérteni és követni az Alkonyatok, Szent Johanna Gimik, tumblerek és Leauge of Legendsek digitális generációjának világát.

*bobita@bobita.hu*<sup>50</sup>

Bóbita, Bóbita játszik.  
Ráakad egy fura site-ra.  
Klikkel el onnan, ahol csak  
békahadak fuvoláznak.

Bömböl a Bóbita anyja,  
zúgnak a szitkok a szájból:  
- Hát sose lesz meg a leckéd?!  
De a lány laza, csak skype-ol.

- Bóbita, Bóbita, olvass!  
- Hagyd a regényt! Mese sem kell!  
Könyveimet magam írom,  
facebookon és msn-nel.

Bóbita, Bóbita mérges:  
- Gyenge a ramban a póver!  
Gyűlöli vén masináját,  
mint apa randa pulóvert.

Néz anya rútan a bútól.  
Bámul a sok üzenetre.  
Bóbita, Bóbita bootol,  
s képeket rak fel a netre.

- Bóbita, Bóbita, mármost  
hallgass a józan eszedre!  
Sörrel apád kutyaházban.  
Régi poén... na de szedd le!

Bóbita, Bóbita épít  
ködfalakat megabájtval.  
- Ekkora sztár leszek ügyis!  
Így kiabál teli szájtval.

Bóbita, Bóbita alszik.  
A ledek pirosra váltva.  
Az álom analóg élet,  
s a lét egy dióda álma!

---

<sup>50</sup> Török László: *bobita@bobita.hu*. In: Fűzfa Balázs: *irodalom\_09*. Budapest, Krónika Nova Kiadó, 2010. 8.

### 5.2.2. Parkőr<sup>51</sup>

**Csoport:** 7.-8. osztályosok vagy 9.-es középiskolások. Az óra nem kíván túl sok drámabeli jártasságot.

#### **Körülmények:**

- **tér:** osztályterem félrehúzott padokkal;
- **idő:** egy tanóra (*de ideálisabb a 2x45 perc!*);
- **eszközök:** magnó, csomagolópapír íróeszközökkel, két szék, kalap baseball- sapka, versek példányai.

**Tanulási terület:** A határokon túli – vajdasági – magyar irodalom, Fehér Ferenc versei (és Miroslov Antić-fordítása). Emberi alaphelyzetek átélése, az azokról való gondolkodás. Asszociatív készség, szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése.

**Téma:** Egy kisvárosban élő parkőr jelene, múltja és jövője.

**Fókusz:** Miért lett a parkőr ilyen hallgatag, várakozó ember?

#### **Az óra menete**

##### **1. Ráhangolás**

*(A vajdasági irodalom tananyag egyik verséből – amely önmaga is megérdemelve egy drámaórát – most kifejezetten a bemelegítés, a ráhangolódás érdekében emelünk ki egy részletet!)*

##### **2. Mozgás-stop**

Miro Antić verscíme szinte kínálja a helyzetjátékot. Színhelyet, szereplőket nevez meg: „Diáksétány”. Zenére induljunk el a rendelkezésünkre álló térben! A zenei szünetek alatt maradjunk mozdulatlanok, új és újabb instrukciók hangzanak el, az azok meghatározta **situáció szerint mozogjunk**, létezzünk a térben! Pl.: hétfő reggel van, az az undok hétfő reggel; a sétányon állandóan csak szívünk választottját lessük lopva-titokban; hip-hop-os táncosok vagyunk, vállunkon bömbölő magnóval stb.

*(Az instrukcióadás jogát-lehetőségét felkínálhatjuk a játszóknak is. Ezzel átadjuk a hatalmat a játék felett, s kreatív önállóságukkal együtt fejleszthetjük szituatív érzékenységüket is!)*

##### **3. Narráció**

*(Az utolsó mozgás-stop után) A diáksétányon korzózókat régóta figyeli valaki. Egy ablakból kihajolva, egy padon üldögélve, közöttük járkálva... Egy idősebb úr. A költő. Érzékeli a diákcsoportot, figyeli őket és tűnődik. *(A tanár a mozdulatlanul álló diákok között járkálva felolvassa a versrészletet Miroslov Antić Diáksétány<sup>52</sup> c. hosszabb lélegzetű költeményéből.)**

---

<sup>51</sup> Török László 1999. Parkőr. *Drámapedagógiai Magazin*, különszám 32-34.

<sup>52</sup> Antić, Miroslov: Diáksétány (ford.: Fehér Ferenc). In: Miloslav Antić, Vladimir Milarić, Fehér Ferenc, Slobodan Kuzmanov 1991. *Egy szőke hajtincs*. Válogatott versek/házi olvasmány az általános iskolák 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék. 10-12. vagy: <https://dafti-drama.webnode.hu/dramafoglalkozasok/>

#### 4. Nézőpontváltás; szöveges improvizáció

A költői kérdésre („Mit keres itt e diákcsoport?”) sokféle válasz adható. Maguk a játékosok fogalmazzák meg ezeket! A tér két pólusára baseball-sapkát, ill. egy hagyományos, öreguras kalapot teszünk. A kellékek egyértelműen jelzik a két nemzedék **nézőpontját**, amelyekből megszülethetnek a – dacos, piszkálódós, érzelmős, őszinte, lázadó, kioktató, vallomásos stb. – **szöveges rögtönzések** a sétányon éppen áthaladók, ott lévők szemszögéből. Egy játékos többször is szerepbe léphet, bármelyik oldalon, a fejrevaló felvételével. *(A tanár is játsszon! Adjon modellt, segítsen megteremteni a pillanat hitelét! A nemzedéki nézőpontokból elhangzó mondatokat kicsit elvarratlanul hagyjuk, hogy rá tudjunk fókuszálni a város egyik érdekes figurájára.)*

#### 5. Ismerkedés a szöveggel

*(Egy olyan vers feldolgozását kínáljuk erre a foglalkozásra, amelyben – megítélésünk szerint – sok rejtett drámaiság van [leginkább talán a várakozásé]. A róluk szóló tanári magyarázat, előadás, értelmezés helyett a diákok számára próbálunk olyan tanulási helyzeteket teremteni, amelyekben ők maguk értelmezhetik a parkőr alakját, figuráját, sorsát.)* (A tanár felolvassa a verset – Fehér Ferenc: Parkőr<sup>53</sup>)

A felolvasás után tisztázzuk, érthető-e minden szó! Az értelmezés során – várhatóan – csak a „falverő” kifejezés okozhat gondot, bár a mai olvasottság mellett a Robinzon-metaphora sem biztos, hogy egyértelmű. Legtöbbször eljut az egyeztetés addig, hogy a parkőr régebben bányász, vágár lehetett. Robinzon kapcsán a magány, az elszigeteltség, a sorshelyzetbe való bezártság a leggyakoribb megfejtések.)

#### 6. „Szerep a falon”

Az ismert kontextusépítő konvenciót alkalmazva állapodjunk meg – vers hangulatára, apró „súgásaira”, és fantáziánkra támaszkodva –, hogy milyen külső tulajdonságai vannak a versbeli „ősz manó”-nak, a parkőrnek. Ruházataról, egyéb kellékeiről, arcáról, tekintetéről stb. faggassuk érzékletességre készítetően a diákokat. Az elkészült **rajzot** tegyük arra a székre, a bemelegítés során használt kalappal együtt, „amelyiken” a parkőr szokott üldögelni. *(Többedik óra utáni tapasztalat lett, hogy a rajz konkrét elkészítése el is hagyható. A fantáziában megképződő alak rajza nem szenved csorbát attól, ha a kontúrjai és a köré írt szavak nem láthatóak. Egy székre letett kalap és egy neki támasztott, szöges végű bot néha naturalisztikusabb idéző erővel bírhat a rajznál.)*

#### 7. Mimetikus játék és narráció

A szöveg újraolvasása után egy hangulathoz illő zenére a parkőr elképzelt testtartását, **járását, mozdulatait** jeleníti meg mindenki. Ahogy halkul a zene, lassulnak a „parkőr” mozdulatai, majd a teljes csendre mindenki leül a földre, jelezve, hogy a „parkőr” éppen elszunyókált egy kicsit.

**Narráció:** Mostanában a parkőr félálomszerű állapotaiban visszatérő képeket lát. A múltjából jelennek meg ismerős, közeli és kevésbé közeli alakok. A közös ezekben felrémelő alakokban, hogy mindannyian beszélnek hozzá, beszélgetnek vele. *(Az idősíkváltás megajánlásával azt próbálom*

---

<sup>53</sup> Fehér Ferenc: Parkőr. In: Fehér Ferenc: *Szívemben nyugvó tengerek* 1978. Válogatott versek/házi olvasmány az általános iskolák 8. osztálya számára. (Szerk.: Sárosi Károly). Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék. 61.

*meg érzékeltetni, hogy a parkőr alakjának a drámaisága talán abban keresendő, hogy változáson (!) ment keresztül. Múltbéli és jelenbéli állapota minőségileg más. A változás okát, az elnémulás folyamatát kutatni, boncolgatni kutatásra ösztönző drámai irányynak érzem.)*

## 8. Csoportos szöveges improvizáció és megbeszélés

Spontán megalakuló párok, kiscsoportok **szöveges jelenetein** keresztül nézzük meg elgondolásainkat arról, milyen viszonyok létezhettek a parkőr múltjában akkor, amikor még nem vonatkozott rá a 9. sor megállapítása: „Tán beszélni is elfelejtett”. A csoport dönti el, mennyit lép vissza az időben, milyen szereplőket talál ki a parkőr mellé, szerepelteti-e a parkőrt is – ha igen, a kalap felvétele jelzi őt – vagy csak a hozzá beszélőket. A csoport dönt a jelenet tartalma, helyszíne, hangulata felől is. A **tanár** csak azt a lehetőséget kéri a játszóktól, hogy adott pillanatban ő is **szerepbe** léphessen, és a rögtönzés részévé válhasson. *(Mert mélyíteni szeretné a csoport által ábrázolt viszonyokat, mert szerepből szeretne hozzátenni valamit a vers mögötteseinek alaposabb megértéséhez...)* Az is tisztázandó a jelenetek előtt, hogy az elnémulás okával most még nem kell foglalkozni. Természetesen, ha a diákok dramaturgiai érzéke elrejt egy-egy finom szálát a játékba, az nem hiba, sőt... *(Egy-egy jelenet bemutatása után **drámán kívüli értékeléssel** rögzítjük, tisztázzuk a látottakat.)*

## 9. Újsághír, napló-, levlérrészlet

Kell legyen valami oka annak, hogy a parkőr – a versből kikereshető és kikeresendő kulcsszavak által is érzékelhető – sorsfordulaton menjen keresztül, hogy „manó”-vá, „naphosszat barangoló”, „mormogó”, csak a harangszót meghalló emberré váljon, aki „Tán beszélni is elfelejtett”.

A kiscsoportok olyan **fiktív írásos anyagon** dolgozzanak (pl.: levél – fontos, hogy ki a feladó, ki a címzett! – napló vagy újságcikk stb.), amelyből kiderül, hogy milyen esemény, milyen viszonyváltozás okoz(hat)ta a parkőr befelé fordulását, elmagányosodását. Az egyeztetés, az írásbeli munkák elkészülte után, ha a kiscsoport szükségesnek tartja, előlegezze meg mindazokat az információkat, amelyeket jó tudnunk a felolvasandó szöveg minél egyértelműbb befogadásához. *(A sorsfordulatot érzem itt a leglényegesebb szónak. S ezen keresztül annak a habkönnyű dramaturgiának a cselekvő felülírását, amely naponta kínálja kliséit és instant megoldásait a különböző szappanoperákban. Az írásos munka előtti instrukcióban mindenképpen kiemelem, hogy olyan súlyú dologgal foglalkozzanak, amely valóban elvezethet ehhez az apátiához. Például, ha egy bányarobbanás hírért írják meg egy korabeli újságba, akkor további mélyítést kérek arról, hogy mi tette még tragikusabbá az eseményt. A parkőr felelőtlensége, figyelmetlensége is közrejátszott a robbanásban, ahol ráadásul egy nagyon jó társa életre szóló sérülést szenvedett.)*

## 10. Belső hang; megválaszolatlan kérdés

A mindenkori drámafoglalkozások itt és most jellege élénk tár néhány választ a parkőr sorsával kapcsolatban. Korántsem biztos, hogy az igazi, az egyetlen, az egyetlen helyes válasz! Szerencsére a drámapedagógia „Megválaszolatlan kérdés” nevű ún. „gondolkodási modellje” (Kaposi 1996: 12-14) le is veszi vállunkról ezt a poroszos batyut.

A foglalkozás záró mozzanataként azt kérjük a diákoktól, hogy a már ismert zenére újra sétáljanak parkőrként a térben, majd zene-stopra **mondják** ki azt a mondatot, amely a **bennük** – a közös játék hatására – létrejött parkőr-figura mondata, hangos tűnődése. „Valamit vár, vár.”

Drámái a vers e fél sora, drámái a mód, ahogy a verssel foglalkoztunk, s drámához – tanítási drámához – illő, ahogy befejezzük foglalkozásunkat: cselekedve, nyitottan, teremtően, megélt tapasztalatokkal gazdagodva.

### 5.2.3. Számvetés<sup>54</sup>

*(Ezt a foglalkozásomat – apró változtatásokkal – leginkább felnőtteknek hirdetett továbbképzések, tanfolyamok részeként vezettem le. Például Miskolcon, a Püspöki Péter vezette műhely találkozásán, vagy Nagyváradon, Rusz Csilla meghívására. Különös alaphangulatba került az ember Szilágyi Domokos szülőföldjén. Ezt az óratervet – egyiket sem – szintén nem tartom lezártnak, késznek, megtámadhatatlannak. A 'műfaja' sem igazán eldöntött, a fókusza sincs markáns módon megfogalmazva. Sajnos az óragyűjteménybe csak a kérdőjel került be, erre is utal Glausius László, a Méta Kommunikációs Nevelési Kör tagja a DPM-ben megjelent recenziójában: „A másik óra, (ti.: amelyik kimaradt egy kritikai hangvétellő felsorolásból T.L.) Török László (Dafti) Számvetés című foglalkozása, amelynek fókuszát maga a szerző sem tudta megfogalmazni, s csupán egy kérdőjelet írt a vázlat megfelelő rovatába. A Szilágyi Domokos verseire készült óra nem tanítási dráma, ezért kicsit kilóg a gyűjteményből, ám az ötletesség, ahogy megragadja a szerző számára érezhetően kedves témát (»a számvető, létösszegző, értékfaggató sorshelyeztek körüljárása«), a kötet egyik gyöngyszemévé teszi. Kétkedve olvastam a vázlat elején, hogy az óra a felső tagozatosoktól kezdve felnőttekig bármilyen csoporttal működhet, igaz, »más-más elvárásokkal, apró változtatásokkal«, a végére azonban be kellett látnom, a szerzőnek igaza van. Változatos, s néhol meglepő gyakorlatokkal, konvenciókkal a pedagógusnak sikerült a saját személyes élményeit úgy átadnia, hogy közben minden játzó szert tehet ilyenekre. Szilágyi Domokos lírájából játékos könnyedséggel sikerül játszható, drámái szituációkat építeni, s azokkal dolgozni.»<sup>55</sup> A kihagyott, kimaradt fókusz és a „nem tanítási dráma” megállapítás – mostani megvilágosodottságom szerint – azt jelenti, amit, hogy tudniillik nem tanítási drámaként és sántikáló fókusz meghatározással is lehet a dráma eszköztárával versből építkező drámaórát tervezni, csinálni. Íme a kísérlet eredménye.)*

Csoport: Felső tagozatosok, középiskolások, felnőttek. Más-más elvárásokkal, apró változtatásokkal bármelyik korcsoport számára alkalmazható a foglalkozás.

#### **Körülmények:**

- **tér:** osztályterem, félretolható padokkal;
- **idő:** 2 × 45 perc (A gyakorlat során ez is kevés lehet...);
- **eszközök:** CD-lejátszó, cédulák, írólapok, fénymásolt verspéldányok.

**Tanulási terület:** A kortárs erdélyi líra. (Szilágyi Domokos *Számvetés* és *Vasárnapocska* c. versei kapcsán.) Önismeret. Drámái munkamódok tanulása.

<sup>54</sup> Püspöki Péter (szerk.) 2000. *Drámaóra-gyűjtemény* (óratervek általános és középiskolások számára).

Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Drámapedagógiai és Színjátszó Műhely, Miskolc. 47-50.

<sup>55</sup> Glausius László: Egy kis segítség a kollégáktól? *Drámapedagógiai Magazin* 23. 36.



**Téma:** A számvető, létösszegző, érték-fagगतó sorshelyzet(ek) körüljárása.

Keret: Családok, ill. egyéb, a játék során létrejövő közösségek tagjai kérdeznek rá – a vers sugallataival – életükre.

**Fókusz:** „Jobbra szerződünk mindannyian” (?)

## Az óra menete

### 1. Bevezetés

**1/a** A játékra vállalkozók számára kijelöljük a tér két átellenes pontját, ahová üres cédulákat teszünk. Adott idő alatt ki-ki írja rá egy-egy **cédulára** azt a tulajdonságát, gyakori lelkiállapotát, **jellemvonását**, amelyet szívesen otthagyna valahol az életúton, ill. – a másik sarokban – azt, amelyet minden körülmények között vinne tovább magával. Az idő leteltével egy-egy fő felváltva olvassa a két pólusra letett szavakat, mindenféle kommentár nélkül. A tanulságok, érdekességek az utolsó szó után megbeszélhetők. *(Bár a felnőttes agyonkommentálás helyett néha sokkal jobb hagyni egy kicsit az elhangzott szavak súlyát vállunkon, lelkünkben.)*

**1/b** Cédulákon egytől ötig számokat helyezünk a földre, egy ötfokozatú skálát. A játékvezető állításokat, erkölcsi értékeket, szokásokat közöl. Mindenki magára vonatkoztatja ezeket, számot vet (!) azzal, hogy órá milyen mértékben vonatkozik (1 semennyire, 5 nagyon) az adott dolog, s elfoglalja a megfelelő szám mögött a helyét. A csoportvezető amolyan hús-vér szociometriai hálózatot láthat maga előtt.

### 2. Csoportalakítás, bemutatkozás, tabló

Olyan csoportok megalakítása a cél, amelyek a megegyezés alapján létrejövő fikciót az óra végéig fenntartják, a különböző helyzeteket, formákat aszerint kezelik. A résztvevők, létszámuk szerinti arányban, a következő feliratú **cédulából húznak**, majd **megkeresik egymást**: 1. „hagyom, hogy izmaim, idegeim harapják a hétköznapiak”, 2. „amúgy sem vérszegény kedvem a verekezéshez”, 3. „pelenkából szedni a szart”, 4. „a boldogság is társadalmilag determinált”. Ennyi a csoport számára az adottság. Minden egyébről ők döntenek. Kik lesznek? Milyen közösség, csoport, milyen viszonyokkal, konkrét szerepekkel, sorsokkal. Kiegészítéssel küszködő tanárok? Bérházak között csellengő kamaszok? Illúzióvesztett kismamák és a körülöttük lévő családtagok? Filozófusok? Lelkészek? Az idézetből induljanak ki asszociatív módon, akár egy impresszióként felfogva azt. Az egyeztetés után mindenki egy mondattal **mutassa be magát**, majd a csoport csináljon egy olyan **tablót**, ami sokat elárul arról, hogy velük – szerepben – éppen most mi „van”. (vö. Számvetés előrefrénjei) A tablóértelmezés, mélyítés eszközeivel a pillanat diktálta módon élhetünk.

### 3. Revü és montázs

**3/a** A csoportok **szöveges improvizációvá** fejlesztik az előbbi állóképet. Tablóból indítanak és a pillanatot elmélyítő rögtönzés után tablóba érkeznek vissza. Közben a többi csoport nézi őket. A tabló visszahozása a jel a következő csoportnak, hogy indulhat az ő improvizációjuk és így tovább. Létrejön egyfajta 'körmagyar', amit tovább forgatunk a b. és c. pontokban.

3/b 'Levezzük' a játékról a hangot, csak a mozgást kérjük újra, és **hangaláfestésként blues zenét játszunk** be (a vasárnap atavisztikusan szomorú hangulatához bennem nagyon illik pl. Tátrai Tibor gyönyörűséges *Bye, bye blues-a*<sup>56</sup>), míg a csoportok adott jelre váltva játsszák a némajelenetet.

3/c Majdnem az előbbi forma, de most a zene helyett Szilágyi Domokos *Vasárnapocska* című **versét** (a teljes szöveget és a címadó verset lásd: pl. itt<sup>57</sup>) olvassa a tanár, adott helyeken jelet adva a csoportváltáshoz. Az irodalmi és a drámai forma egymásra talál. Számvetésre okot és alkalmat adó helyzetek **revüjét, montázsát** halljuk, látjuk.

#### 4. Gondolatkövetés, alteregó, gesztus és gondolat kontrasztja

A helyzet, a kép még mindig ugyanaz, de a szereplőktől most azt kérjük, hogy megtartva az eddigi gesztusrendszerüket, ne azt mondják ki, amit eddig a pillanat, a viszonyok megkívántak, hanem valami olyasmit, ami éppen ellenkező, eltérő tartalmú, hangulatú attól, amit a testbeszéd elárul. Elfojtott vágyak, tervek, sérelmek, útvesztések, a változtatás, a kitörés vagy épp a végső beletörődés alig bevallható mondatai szólalhatnak meg. Hagyjunk időt az egy mondatba sűrűsödő drámák megtalálására (vö. „tizennyolc éves csodálatosságom nem ezt, nem amazt – mindent akart” – vagy: „Nem erre szerződtem? Nem. Jobbra szerződünk mindannyian”).

#### 5. Forró szék, azaz „kín-pad”

„Volt, hogy kínlódni kellett, van, hogy kínlódni kell, hogy egyszer szűnjék a kín.” – írja Szilágyi Domokos. A csoport válassza ki azt a tagját, azt a szerepet, amelyik megítélése szerint a leghitelesebb, a legtöbbet ígérő lehet egy olyan 'Forró szék'-helyzetben, amikor a többi csoport a széken ('kín-padon') ülöt faggatja kínjai, gondoljai, szorongásai stb. igazi gyökereiről. A munkaformába akár **vegyülhetnek a Fórum-színház elemei** oly módon, hogy a székre ülöt a csoport felkészítheti, ill. a játékot leállíthatja, ha úgy érzi, hogy a válaszolónak szüksége van segítségre, újabb instrukciókra. Miután minden csoport sorra került, beszéljünk a hallottak tanulságairól, mélységeiről.

#### 6. Az igazamról „Linzer-gyakorlattal”

„S nemcsak engem, de igazam is szeretik, kik szeretnek...” A csoportok – családok, közösségek – most elvegyülnek, s egymással, mint 'idegenek' találkoznak. Külső és belső kör alakul, párok állnak egymással szemben. Mindenki kap egy-egy percet, hogy – *szerepben!!* – kimondja, elmondja – a vele szembenállónak – vélt, vagy valódi igazát arról a dolgról, amit a.: vagy a játékvezető ad meg (pénz, boldogság, szabadság stb.), b.: vagy az eddigi játékból eredően a 'magáénak' érez. A másik aktív hallgatással figyeli őt, egy perc után szerepcsere következik, majd a belső kör eggyel továbbfordul és egy új témában megismétlődik a munkaforma. (Itt sok minden az idő függvénye.)

#### 7. A boldogságról – sztereotípiákkal (?)

„A boldogság aktív állapot, ez az egy titka van...” Bizonyára sok számvetés oka és célja eredendő boldogság-igényünk. Milyen „tapintható formát öltenek” játékunk végén a boldogságkeresés bennünk élő képei? A csoportok – végiggondolva e drámabéli életüket – alkossanak egy némaje-

---

<sup>56</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ZBbt7Wf1L1k>

<sup>57</sup> [www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/modern/szilgydo/](http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/modern/szilgydo/)

lenetet. *(Nem feltétlenül kell történetben gondolkodni. Lehet egy repetitív mozgássor, egy asszociatív mobil szoborcsoport, megmozduló tablósor aláfestő effektekkel, zenével. Arról kellene a játéknak szólnia, hogy a csoport meghalad valamilyen állapotot, valami igazi, hiteles dolgot tesz önmön boldogsága érdekében. Felemel, old, köt, visz, letesz, kinyit, becsuk. Jó lenne áttételes, szimbolikus megoldásokra találni direkt katarziszra játszó közhelyek helyett.)*

## 8. A vers teljes szövegének felolvasása és kiosztása

### 5.2.4. Erőltetett menet<sup>58</sup>

**Csoport:** 14-16 évesek, drámabeli jártassággal, akik már jól ismerik Radnóti Miklós életét, és most éppen az utolsó évek verseivel foglalkoznak. Történelmi ismereteikre a magyartanár is épít.

#### **Körülmények:**

- **tér:** Osztályterem, a lehető legnagyobb mozgástérrel. A tanári asztal üres, ha a drámaóra sikeresen átértelmezheti egy másik tárggyá, kibírta a defetiszizálást.
- **idő:** 2×45 perc.
- **eszközök:** Radnóti „Napló”-ja; a figurateremtés tárgyai (fotó, rózsafüzér, egy viharkabát stb.).

**Tanulási terület:** Radnóti Miklós élete, munkatáboros, munkaszolgálatos szenvedései. Az élet értékei a halál árnyékában.

**Téma:** Az Abda felé haladó munkaszolgálatosok küzdelme a test és a lélek életben maradásáért.

**Fókusz:** Hogyan önthető erő az éppen feladni készülőbe?

**Keret:** A játszóknak négy csoportban négy munkaszolgálatos szerepét építik fel, a tanár az éppen feladni készülő Radnótit 'játssza'. *(Mélyen egyetértek Gavin Bolton nézetével, aki a „D”-típusú dráma jellegzetességeit sorolva megemlíti, hogy „a drámát játszóknak, így a tanárnak is, nem kell rendelkezniük színészi adottsággal ahhoz, hogy közösen létrehozott történet során mélyüljön a tudásuk!”(Bolton 1993: 64)*

### Az óra menete

#### 1. Ráhangelés

A tanár, miután újra pontosította, hogy Radnóti életének melyik szakaszáról tanulnak,

A) megkéri a csoportot, hogy a most következő néhány perces **bemelegítés** idejére egyezzenek meg, hogy a tanár utasításait nem lehet megkérdőjelezni, azokat kötelesek végrehajtani.

---

<sup>58</sup> Török László 2003. Erőltetett menet. In: Szücsné Pintér Rozália (szerk.) *Vegyed-e füzetek 7. DRÁMAJÁTÉK-TANULÁS. Alkalmazott drámajátékok 1-10. osztály.* Candy Kiadó, Veszprém. 35-38.

ni, és a nyersebb, esetleg durvább tanári hangot egy helyzet hangulati elemének tulajdonítják. A tanár hangsúlyozza, hogy nem szerepbe lépés történik, csak egy adott élethelyzet hangulatának megidézése.

**B)** vagy minden átmenet nélkül, autokrata, parancsoló hangon levezényel az osztálynak egy kemény **gimnasztikai gyakorlatsort**, kifáradásig, majd a fizikai mozgással 'meggyötört' tanulók fizikai állapotára úsztatja rá a 2. pont narrációját a munkatáborokról, deportálásokról, az 1944 őszt jellemző történelmi, társadalmi helyzetről. *(Az 1. pont egyeztetett gyakorlatsora után is ugyanezt teszi a tanár.)*

*(A bemelegítő, viszonylag megterhelő gyakorlatsort – versbéli kép üzenetének valódi megtapasztalását – fontosnak tartom. A B) változat félrecsúszhat, a sokkhatásra törekvő tanár akár nevetésessé is válhat. Az előrejelzés optimális szintjén érdemes gondolkodni! Mi az, amit a játszóknak feltétlenül tudniuk kell, mi az, ami váratlanul érheti őket.)*

## 2. Narráció

Miután a tanár közléseiben megadta az óra későbbi részéhez fontos és elegendő információkat a munkatábori körülményekről, a költő tollából származó sorok felolvasásával – esetleg felolvasztásával –, **naplórészlettel** és **versrészlettel** erősíti meg a **narráció** hordozta tartalmat:

**A)** „Ma reggeltől végre a gépüzemben dolgozom, - egy fűrógép mellett. A levegő tele van fűrészporral, ablaka nincs a teremnek, büdös, de a munkavezető rendes és a munka testileg könnyebb. De a lábam egyre jobban fáj. Tíz óra hosszat állni” (1943. márc.8.) „Hirtelen végeszakad a kintalvásnak. P. őrmester műve, munka után elengednek a csomagokért, este bevonulás a Hungária-körúti zsidó Aggok házába. Az alagsorban lakunk, a Halottaskamra mellett, nedves karbólszagú pincében, egy század már lakja, egy eldugult, förtelmes W.C., egy vagy két mosdócsésze, szalma alig van, rengeteg bolha. A gyárban dolgozó századrészlegünk már négy napja lakik itt, befogadnak, egy szalmazsákot is kapok kölcsön. Szuronyos ór a kapuban.” (1943. márc. 13.)

(Radnóti Miklós: *Napló*. Magvető, 1989.)

**B)**

„Születtem. Tiltakoztam. S mégis itt vagyok.  
Felnőttem. S kérdezed: miért? Hát nem tudom.  
Szabad szerettem volna lenni mindig  
S örök kísértek végig az uton.”

(Negyedik ecloga)

*(Csábítóak a költő szövegei, hogy egy irányított beszélgetésben értelmezzük a rétegeit, de akkor megragadhatunk egy megszokottabb irodalomórai modellnél. A két szöveg inkább átvezetés kívánna lenni az 1. és a 3. pont között.)*

## 3. Némajáték és csoportos interjú

Az osztály alkosson két kisebb **csoportot**, nagyjából egyenlő létszámmal. Az egyik csoport tagjai néhány másodpercig **némajátékkal** jelenítsék meg, hogy valamilyen munkaszolgáltatás kötelezettségüknek tesznek eleget, dolgoznak. Egyéni játékok, egyszemélyes történetek zajlanak, csupán egyszerre látunk mindenkit. Rövid gondolkodási idő után indul a némajáték, amelyet a

csoport másik fele figyel, akik aztán – miután állóképpé merevedik az előző némajáték – kiválasztanak valakit, akitől mindent kikérdeznek – egy **'interjú'** keretében – a játszott szerepére vonatkozóan. (Ki ő? Mit csinál? Hogyan él nap, mint nap? Mi a legnehezebb az egészben? stb.) A riport után szerepcserével mindenki kipróbálja a másik szerepet, nézőpontot is! A közös tapasztalatokat rövid, összegző, **értékelő beszélgetésben** gyűjtjük össze.

#### 4. Narráció és figuraépítés tárgyhasználattal

**Narrációban** elmondom, hogy a munkaszolgálatos évek idejét most leszűkítjük az Abda felé haladó végzetes menetelés időszakára. A katonák erőltetett menetben – a *katonai szakkifejezés értelmében* – hajtják az egyre elcsigázottabb áldozatokat a nyugati határ felé. A betegek szekéren zötykölődnek, aki még bírja, az a szekér oldalába vagy egy társ karjába kapaszkodva vánszorog. Előkészíték négy **tárgyat**. Négy **kiscsoport** ebből a tárgyból kiindulva teremtsen meg egy-egy alakot, építsen föl egy **figurát**, aki ott ül a szekéren, vagy mellette halad. Ki ő? Hogy hívják? Honnan jön? Mi a foglalkozása? Kik a családtagjai, legközelebbi hozzátartozói? S végül: mi az az egy – kérdő – mondat, amelyik leghívebben kifejezi az ő jelenlegi legnagyobb gondját?

A **tárgyak**: egy szerelmespárt ábrázoló fotó; egy francia nyelvű verseskötet; egy rózsafüzér vagy imakönyv; egy kertészolló. Ennyi az adottság. A csoport szabadsága a tárgy motiválta életút, sors, viszonyrendszer kitalálása!

#### 5. Szerepmélyítés kérdésekkel

Az egyeztetés ideje után a csoportok egy-egy tagja üljön a tanári asztalra, az most az Abda felé tartó „szekér”, és a kitalált alak **szerepében** mutassa be magát, mondjon el magáról mindent, zárásként ama kérdő mondattal. A másik három csoport ezek után **kérdezheti** még öt mindarról, amit róla még tudni szeretne. Az alak nevében most már nemcsak a „szekéren” ülő, hanem az egész kiscsoportja válaszolhat. (*Kezeljük szabadon a megadott formát! Ha pl. a rózsafüzérből vagy imakönyvből nem egy katolikus pap (jó alkalom lenne a Sík Sándorra való utalásra), hanem pl. egy nyolcgyermekes özvegy szerepét teremtették meg, örülünk neki, s kérjük következetesen a szerep hitelességét, főképpen az óra következő szakaszában.*)

#### 6. Tabló

Tovább szűkítjük a megidézett időt. „Bolond, ki földre rogyván fölkél...” – írja Radnóti. Az osztály egy **egészcsoportos tablót** alkosson: az erőltetett menet a nap vége felé megy az országúton. Egész nap gyalogoltak, enni-inni alig álltak meg, nem tudják, merre mennek, nem tudják, mikor lesz már pihenő. A tanár tízig számol, addigra kell lassított mozgással a tablóba beállni. Ekkor a tanár egy **viharkabátot** – Radnóti abdai emlékművén ilyen visel a költő – tesz a földre és elmondja, hogy a kabát az ebben a pillanatban földre rogyó, s a magában-magával már végképp számot vető költőt jelzi-jelenti. Pár másodpercig hagyja az **állóképet** a földön fekvő „költővel”.

#### 7. Fórum-színház

Az állókép feloldása után a **tanár** közli, hogy amikor a viharkabátot magára ölti, a **költő szerepébe** lép. A költő ebben a pillanatban föladott mindent, nincs ereje, energiája sem lelkileg, sem testileg fölállnia. Nem lát okot arra, hogy újakezdje a menetelést, a túlélés mindennapi önszugg-

gesztióját. A négy szereplő – a négy kiscsoport – feladata lenne, hogy saját életük, vagy a költő életének szépségeire, értékeire, fontos mozzanataira hivatkozva visszarángassák őt az apátiából, hogy rákiáltsanak biblikus módon: „Kelj föl és járj!”

A játék most a „**Fórum-színház**” szabályait idézően zajlik. Radnóti szerepét végig a tanár viszi, a *segítségére szoruló státuszt* megélve. A kiscsoportok egy-egy főt szerepeltetnek, a tanár tehát a megteremtett négy figurával rögtönöz. Bármelyik kiscsoport megállíthatja a játékot, ha játszóját újabb érvekkel akarja ellátni, ha új irányt akar szabni a játéknak. Fontos, hogy **érvrendszerük** az általuk megalkotott alak sorsából, vágyaiból, tapasztalataiból következzen. Remélhetően – főleg, ha a csoport elfogadja ezt az optimista attitűdöt – a játékban is ráfelel a „kerge világra” az idill, a „könnyüléptű béke”, s megteremtődik a való és a vágyott világ – életre hívó (?) élettől eltávolító (?) – kontrasztja, ha nem is olyan lírai erővel, mint Radnóti költészetében. A játékidő leteltével – érvek, képek elfogytával – mindenki **kilép a szerepből**, majd a tanár felolvassa, elmondja kívülről(!) *(a kabátot magán hagyva)* a pokol bugyraiban az idillbe kapaszkodó, az órának is címet adó Radnóti-verset. *(Ha a tanár a felolvasás mellett dönt, javasolom használni a bori notesz facsimile kiadását. A Radnóttival foglalkozó 'hagyományos' irodalomóráim állandó kelléke a megdöbbentő tárgyi emlék<sup>59</sup>.)*

## 8. Beszélgetés

Az órát a vers elhangzása után a versélmény és a játékelmény összevetésén alapuló **beszélgetés** zárja. Élményközpontúság jellemzi hát törekvésünket, akár Debreczeni Tiborét, akár mindenkiét, aki többek között egy lírai alkotás üzenetének, képeinek, Embertől Embernek szóló kódjainak megértése, átélése végett a drámapedagógiához fordul segítségért!

### 5.2.5. Kőműves Kelemenné

*(Mint említettem, ez a foglalkozásterv – még publikálás nélkül – évek során alakult, formálódott, és bizonyára még most sem végleges, bár a tömbösített, kétszer negyvenöt perces magyarórák teljesen hagyományos körülményei nagyon jó terepet jelentettek az egyes mozzanatok állandósításához.)*

**Csoport:** hatodik osztályosok.

#### **Körülmények:**

- **tér:** körbe rakott székek, üres tér közepén;
- **idő:** 2×45 perc;
- **eszközök:** tábla vagy flipchart, labdák, terméskő, kendő, írólapok, íróeszközök.

**Tanítási terület:** A *Kőműves Kelemenné* c. népballada a kisepikái alkotások köréből

**Téma:** Az ember alkotóvágyának körüljárása.

Az áldozathozatal szükségessége.

---

<sup>59</sup> Radnóti Miklós: *Erőltetett menet*. In: (Radnóti 1985: 27)

**Keret:** A tanulók a Déva várát építő kőművesek, illetve Kőműves Kelemenné barátainak, ismerőseinek szerepébe lépve vizsgálják a történet különböző döntéshelyzeit

**Fókusz:** Milyen magyarázatok találhatók egy építőáldozat szükségességére?

### Az óra menete

#### 1. Ráhangolás

*(Kettős célt szolgálnak a bevezető játékok, gyakorlatok. Egyrészt segítenek egy órakezdő intenzitás megteremtésében, másrészt jellegükben, felépítésükben, működtetésükben szinte analógiái a balladai kőművesek kooperáció-kényszerének, és a mindig újra kezdés motívumának.)*

**Számoljunk tízig!** Az asszertív viselkedéstanulás, az időprés alatti együttműködés ismert gyakorlata. Egy számnak csak egy tulajdonosa lehet. Egyeztetés nélkül, véletlen kimondással jussunk el tízig! Ha ketten vagy többen szólnak meg, újakezdjük. *(Kvázi, leomlik a számsor, és építhetjük előlről.)*

**Mozgó mértan:** A Gabnai Katalin füzetéből (Gabnai 1989/90: 31) megismert gyakorlat szisztémája ugyanaz. Adott időre – az egyik legfőbb kommunikációs csatorna, a beszéd letiltásával – alakítson magából a csoport mértani alakzatokat, betűformákat. *(Időprés alatt közös alkotás létrehozása az együttműködés extrém körülményei között.)*

**Labdakör:** A koncentrált együttműködés, a rendszerszintű szerialitás fenntartása a nagy kihívás, benne az egyén felelősségével, hisz, ha bárki miatt rontás van, kezdődik minden előlről. Egy labdával megtanulunk egy kötött átadás-sorrendet, és azt több labda elindításával is megpróbáljuk fenntartani. *(Izgalmas nehezítések tehetők a gyakorlatba. A labdakör működtetése közben tartsunk fenn egy másik sorrend szerint haladó névkört is. Vagy: a labdák dobása közben adjunk körbe egy tárgyat. Vagy: kislabdák helyett használjunk medicinlabdákat. Valóságos 'súly' lesz a feladatnak.)*

#### 2. Bemutató olvasás

*(Felfogásom szerint nem baj, ha ismert a mű-egész, a vég[zet]! Az odáig vezető út hogyanjainak, miértjeinek, mögötteseinek a feltérképezése a cél. Ebben a felfogásban erősít meg Dorothy Heathcote, aki a már idézett interjúból arról beszél, és vitázik a kollégáival, hogy elveszíti-e egy történet a drámaiságát, ha a gyerekek már az óra kezdetén megismerik a történet kimenetelét, végét. Dorothy érvelése a következő: „A tanárok gyakran mondják nekem: »Ha a gyerekek tudják a történet végét, akkor már nem fogja őket izgatni.« Pedig éppen azért nem sietnek, mert tudják a végét. Nem tudják, hogy mikor következik be és hogy miként, de tudják, hogy mi lesz. Azon az órán újra és újra megmutattam a történet végét a gyerekeknek és azt mondtam, hogy azt viszont nem tudjuk még, hogy hogyan történik, míg oda nem érünk. És sosem siettek. De ha nem tudják, hogy mi a vége, akkor rohannak, hogy kiderítsék. Ennyire egyszerű.» (Bethlenfalvy 2006: 29)*

#### 3. „Meg is megjelentek”

Miért?! Mi minden vezérelhette a Dévára sereglő kőműveseket? Vizsgáljuk meg az összes lehetséges emberi motivációt!



**A)** Az **ötletroham** technikájának alkalmazásával. (Itt a tanár a 'Brain storming' ismert lépéseit alkalmazva, sok-sok tisztázó, segítő kérdéssel megpróbálja összeszedni a lehető legtöbb készletet arra, hogy valaki egy ilyen vállalkozásba kezdjen. Az óra ezen pontján szeretem megtörni a legtöbb irodalomkönyv bántóan leegyszerűsítő sztereotípiáját a pénzéhes, kapzsi kőművesekről.)

**B)** **Egészscoportos szerepjátékkal**, ahol a játsszók a leendő kőművesek szerepét játsszák, a **tanári szerep** pedig az építető által felkért munkafelügyelőé, aki a leendő várépítők kiválogatását végzi. (Tudatosan választottam a középső státuszú, közvetítői szerepet. Viszonylag jól terelhetőnek vélem a különböző szándékok kiderítésének folyamatát. Az előbb említett sztereotípiatörés gazdag megvalósulásának nyomai néha betérítik az iskolai táblát vagy a 'munkafelügyelő' jegyzeteit. A szakmai kihívástól az otthon maradt család finanszírozásán át a kalandvágyig bezárólag. A 'sok minden lehetséges' jegyében nem szoktunk pálcát törni egyetlen – hacsak nem valami túlzottan extrém és anakronisztikus – szándék fölött sem.)

#### 4. „Leomlott estére, leomlott reggelre”

**A)** A kőművesek tanakodásának megjelenítése a **gyűlés** konvenció segítségével. **Tanári szerep:** Kelemen. (A vezető státuszából, vagy „az ördög ügyvédjeként” „kikezdhethi” a különböző magyarázatokat, mélyítheti az építők feladattudatát, elszántságát. Akár ebben a formában is eljuthatunk a **B)** pont kínálta hiedelemmonda megalkotásáig.)

**B)** A **közös történetalkotás** technikájával alkossuk meg azt a **hiedelemmondát**, amely indokoltá teszi az építő-, engesztelőáldozat szükségességét! (Szelíd tanári tudatossággal igyekezni szoktam az átok-áldozat akciót megszüülő ellentétpárja, illetve a leendő áldozat női mivoltának szükségessége felé terelni a közös fantáziajátékot.)

#### 5. „Egyességet tettek”

Alkossuk meg együtt azt a **szertartást/rítust** (színházi tudatossággal kidolgozva a térhasználatot, alakzatot, mozgásrendet, szöveget, szimbolikus tárgyhasználatot, hogy például egy terméskövet körülállva mondják a közösen elfogadott szöveget), amellyel megpecsételik esküjüket a kőművesek. Lehetséges plusz mozzanatok:

**A)** A **gondolatkövetés** konvencióval szedjük össze, mi minden kavargó a kőművesek fejében. (Szinte mindig felszínre kerül a „reméljük, én megúszom” vagy „mi lesz, ha az én feleségem jön legelőször” gondolata.)

**B)** **Drámán kívüli értékeléssel** beszéljünk az eskütevés és az esetleges esküszegés drámai súlyáról.

#### 6. „Jó napot, jó napot, tizenkét kőműves”

Rövid egyeztetés és próba után – **színházi módon** – járjuk körül (szinte szó szerint) a végzetes pillanatot. A közepre tett kő körül előttünk van az eskü **állóképe**, cd-ről – **aláfestésként** – halk hegedű-sírázó szól, az asszony, kendővel a vállán köszön, majd körbejárja a képet. Kelemen a kép közepéről beszél. Dialógusuk nem rögtönzött, az archaikus ballada drámai soraira épül! (Ezt a drámaiságot szeretném tovább mélyíteni a következő mozzanatban, amely számomra ennek a történetnek a legkatartikusabb, a görög sorstragédiák szintjét megidéző pillanata. Nem véletlenül fogom idézni Bécsy Tamást.)

## 7. „Várjatok!”

(Amikor irodalomórán az első – különösebb bevezetést, mindenféle kommentárt nélkülöző – felolvasását tartom a balladának, és kérem az első intuíciókat, reakciókat, véleményeket, Kelemenék elítélése mellett a feleség döntése iránti értetlenség szokta elvinni a pálmát.)

A) A **belső hang**-konvenció segítségével (más, tanfolyamokon, óravázlatokban is elterjedt fogalommal: *‘a mérleg nyelve’*) a **csoport** számára az asszony barátainak **szerepét** megajánlva, járjuk körül a dráma központi döntésének dimenzióit! Kelemenné hazament elbúcsúzni. Társai, ismerősei körülállják. Egyesek megerősítik döntésében, mások le akarják beszélni tetteről, alternatívákat javasolva neki. (A 6. pontban használt kendő közepén, egy széken, mögötte a tanár. A le-, ill. rábeszélés erejétől függően tesz lépéseket jobbra, balra, a *‘mérleg’* két serpenyője felé. Előre azt is egyeztetni a csoporttal, hogy egy-egy érdekes, játéklehetőséggel telített érv hallatán Kelemenné szerepébe léphet. Így **páros improvizációvá** lesz a pillanat.)

B) Az asszony döntése végleges. Haladunk a leírt történet vége felé (lásd Dorothy Heathcote gondolatait a 108. jegyzetben!). Körbe állunk. Akinél a kendő van, mondhat egy **búcsúszót**, mondatot Kelemennének.

(Ha itt nem is töröm meg a játékot, de az óra végi beszélgetésnek mindenképpen részévé teszem a népballada és az Alkéstis c. Euripidész-dráma sorspárhuzamának kivonatos, életkorra szabott ismertetését, Bécsy Tamás nyomán: „A főhősnek, Admétos királynak az a végzete, hogy fiatalon kell meghalnia. Apollón azonban ráveszi a Moirákat, a sorsistennőket, hogy ne kelljen még meghalnia, ha valaki vállalja helyette a halált. Föltehetően már a görögök is a minden embert vezérlő legfőbb dinamizmusnak tartották, hogy mindenki csak a saját életét éli. És talán csak ebben a mitológiai történetben lehetjük föl, hogy módosul az emberi életnek ez a kiiktathatatlan ténye. Jellemző, Admétosnak eszébe sem jut, hogy – szó szerint – ne éljen azzal a lehetőséggel, hogy valaki más haljon meg helyette. De idős szülei és barátai sem akarnak helyette meghalni. Admétosz csak apjának hánytorgatja fel – önmagának nem! – amiért nem vállalja a halált. Admétosnak és apjának mindennél fontosabb az élet.

(Kelemennek és a köműveseknek mindennél fontosabb a vár.) Csak Alkéstisnek nem; ő férje elárulásának tekintené, ha nem halna meg helyette. Őt az életszeretet vagy az önzés helyett a hűség vezérli. [...] Amikor Héraklés megérkezik a gyászoló házhoz, megtudja Alkéstis halálát. Sírjához megy, birkózásban legyőzi a halált, és visszahozza Alkéstist; azaz Alkéstis feltámad. A rossz sorsot itt nem egy isten, hanem az emberi sorsot élő Héraklés fordította jóvá. Persze ez a jó vég sem egyértelműen az. Ritoók Zsigmond mutatta ki egy monográfiában, hogy Admétosz azt hitte, szerencsésbe fordul élete, ha valaki meghal helyette; ám kiderült: felesége halálával sokkal többet veszített, mint amennyit nyert saját életével.” (Bécsy 2002: 38-39) (Ez az ismertető csak megerősítette a foglalkozást lezáró kompozíciós elgondolásomat. lásd: 8. pont)

## 8. Egy év elteltével

(A drámafoglalkozásokat gyakran záró reflektív szakasz első lépése – egyelőre drámán belül – alternatív, vagy egyszerre választható, szimultán munkaformákkal. A tanár gyorsan ismerteti a reflektív lehetőségeket. A közös pont az időpillanat. Egy év elteltével tekintünk vissza a történetekre.)

A) Kelemen otthon üldögél, előtte egy kódarab – örök mementóként. A csoport a **Forró szék**-konvenció alapján kérdezi az eltelt időről, a múlttól, lelkiállapotáról, így szinte segíti végigmondani monológját.

**B)** Kiscsoportos munkaformában megírjuk **Kelemen** (létösszegző, számvető) **levelét** a volt társaknak.

**C)** Kelemennek nyugtalan éjszakai vannak. **Néma jelenetben** a rémálmait ábrázoljuk.

**D)** **Állókép-sorokban** a régi családi élet „fotóit” látjuk. Közben akár hallhatjuk is Kelemen monológiáját vagy a megírt levelet. *(Ezzel a társítással áttérhetünk a **montázs** izgalmas eredményeket hozó tudatos alkalmazására.)*

*(Ez a négy forma persze soknak tűnhet, főleg, ha szigorúan kell tartanunk magunkat a 2×45 perchez. Legtöbbször a Forró székes formát választják a diákok. Természetesen készen állok a szerepbe lépésre, de nagy öröömre szinte mindig egy diák viszi el a szerepet. Még nagyobb az örööm akkor, amikor a több kolléga által is leírt, leminősített, deviáns tanuló alkot hiteles, életszagú pillanatokat Kelemen megformálásával.)*

## 9. A pillanat megjelölése

Az óra során többször is szimbolikussá vált kő körbeadásával mindenki fogalmazza meg, melyik volt számára az óra legfontosabb, legmélyebb pillanata! Ekkor nyílnak alkalom a különböző **analógiák** elemzésére is.

### 5.2.6. *Apám valcere*<sup>60</sup>

Az eddig említett hatások, késztetések mellett az egyik legfontosabb inspirációt – nemcsak a versekkel való találkozás plurális-demokratikus megszervezéséhez, de a gyakori számvetéseim egyre szelídebben, szabadabban elfogadó hangvételéhez is – egy 2007-ben megjelent könyv jelentette. Az ír származású, pályája nagy részét amerikai középiskolák angol-, ill. kreatív írás tanáraként eltöltött Frank McCourt 69 éves korában megírt *A tanárember* c. önéletrajza kicsit olyan, mint ha Sándor György készített volna egy életút-interjút Mr. Keatinggel, a *Holt Költők Társasága* c. film – pedagógiai világgépem alapján szintén osztálytermi hősnek számító – irodalomtanárával. Szellemes, szabad, máztól, pózoktól mentes, (ön)ironikus élveboncolása, pozitív devianciája sokszor jelent menedéket, amikor az ember fel-fellobbanó burn outja miatt olykor görbe útra téved. McCourt kereső, vívódó ember. Megérzésem szerint a mai magyar közoktatás hamar a pálya szélére állítaná, de portfóliójára bizonyára ötöst kapna, mert – bár valószínűleg végig a könyvborítón látható szkeptikus mosoly ülne az arcán az indikátorok sorolását hallgatván – reflexióiból tanulmánykötetbe illő idézetsorozat készülhetne. Portréjának megrajzolása, könyvének ismertetése e sorok íróját is csábítja, most azonban egyetlen részletre koncentrálunk, egy olyan órára, amely gondolkodtatásra ösztönző, kérdésekre épülő, elfogadó, nyitott légkörével az általunk is fontosnak tartott célt szolgálja: a Találkozást.

Egy Theodore Roethke verset ajánl meg az osztálynak a közös gondolkodás céljából. Így tettem én is: két kilencedikes osztályhoz ugyanezt a verset vittem be egy saját tervezésű dramatikus tevékenységsorral készülvén a Találkozásra. A 9.a a nyolcosztályos tagozat 26 fős osztálya; a 9.b

---

<sup>60</sup> A foglalkozásról készített felvétel megtekinthető: <https://www.youtube.com/watch?v=dFVyCL8B4TU&t=113s>

a négyosztályos, általános tantervű osztály, ők 32-en vannak. Az intézményi sztereotípiá szerint a „jók” meg a „gyengék”, ill. a „válogatottak” és a „hülyék” (sic! – kollégát idéztem...). Rengeteg ellentapasztalatot gyűjtöttem az évek során e szembeállítás hamis, megalapozatlan voltáról. Sokszor éppen a b-sek óráin született meg egy mélyebb, emberibb, karcosabb élmény.

Közös alapból kiinduló tapasztalatokat kívántam összehasonlítani egy dupla fenekű kísérlettel. Egyrészt kíváncsi voltam arra, hogy a McCourt esetében egy biztató, bizalmas légkörű beszélgetésre épülő verssel való találkozás hogyan transzponálható át egy drámaóra cselekvő mozzanataivá; másrészt érdekelt, hogy milyen különbségek, azonosságok vannak a lokális „kultúrkör” – fent jelzett a-s, b-s – megnyilatkozásai és az amerikai középiskolások versértelmezése között. A McCourt óra vázlatos ismertetése után bemutatom az én drámaóráim menetét, majd reflektálok néhány markánsan összehasonlítható dologra. A két drámaórát – az informatikaszakos kollégánő jóvoltából – DVD-re rögzítettem. Egy fix beállításból felvéve, vágás nélkül. Mintha csak a témavezető, a szaktanácsadó vagy bármilyen státuszú kíváncsi szemlélődő ott ült volna a sarokban, végignézni, hogyan alakul egy 45 perces, versre épülő drámaóra. S, hogy miért alakul másképpen a két osztályban. A tavaszi szünet előtti utolsó és utáni első napon készültek a felvételek. Kezdetben munkaanyagnak szántam, saját részre, rögzített emlékeztetőnek. Amikor azonban megnéztem, az elégségesnél jóval elfogadhatóbb kép- és hangminőséget tapasztaltam. Az önmagammal szembeni – és az említett hankissi önbéklyózással megspékelt – szigorúsággal együtt úgy éreztem, ez a keresetlen, túltervezettség és feszélyezettség nélküli kétszer negyvenöt perc nyugodtan felvállalható lenyomata annak, hogy milyen drámatanári eszközeim, beállítódásaim, stratégiáim, reakcióim vannak egy drámaóra levezetése közben. *(Az itt következő – viszonylag hosszabban idézett – könyvrészlet, McCourt kreatív írás órájának ismertetése, a valóságban fordított sorrendben történt. Először megcsináltam a kilencedikesekkel a drámaórákat, a számukra teljesen ismeretlen versszöveggel és az általam kínált munkaformákkal, majd a következő órán ismertettem a könyvrészletet. Feszült figyelem fogadta – még a 7. órában is – az eredeti óra interpretálását. Mindig hagytam időt az azonosságok, különbözőségek felismerésére, belső elrendezésére.)*

„Na jól van becsöngettek. Megint enyém az osztály. Nyissátok ki a könyveket az Apám valcere című Theodore Roethke-versnél. Stanley, légy szíves, olvasd föl a verset. Köszönöm szépen.

### Theodore Roethke: Apám valcere (Fordította: Ferencz Győző)<sup>61</sup>

– Még egyszer köszönöm, Stanley. Most néhány percig nézzétek át még egyszer a verset. Üljedjen le bennetek! Szóval mi történt, amíg olvastad?

– Hogy érti tanár úr azt, hogy mi történt?

– Elolvastad a verset. Ezalatt történt valami, esetleg megmoccant valami a fejedben vagy a testedben, esetleg az uzsonnás dobozodban. Vagy nem moccant meg semmi. Nem reagálhatunk a világ összes ingerére, nem vagyunk szélkakasok.

– Mr. McCourt, tulajdonképpen miről beszél?

– Arról, hogy nem feltétlenül kell mindarra reagálni, amit a tanár vagy bárki és mond vagy tesz.

Bizonytalan tekintetek. Na hiszen. Ha ezt elmondanák a Stuyvesant bizonyos tanárainak! Egyesek mindent a szívükre vesznek.

<sup>61</sup> A vers elolvasható Török László Dafti honlapján: <https://dafti-drama.webnode.hu/dramafoglalkozasok/>

– Végül is azt akarja, Mr. McCourt, hogy beszéljünk arról, mit jelent ez a vers?

– Beszélhettek bármiről, aminek valami kis köze van ehhez a vershez. Szóba hozhatjátok a nagymamátokat is, ha éppen ő jut eszetekbe. Ne izgassátok magatokat a vers »valódi« jelentése miatt, azt még maga a költő se tudja. Vagy történt valami, amíg olvastátok, vagy sem. [...] Írók vagytok, mondjátok el, mi történik, ha zenét hallotok. *(Ne felejtjük, azért közli McCourt, hogy »írók vagytok«, mert egy amerikai szakközépiskola diákjainak a fakultatívan választható – mindig teltházas! – kreatív írás nevű tantárgyat tanítja. Itt említeném meg azt a két könyvet, amelyet e tárgyban a magam tapasztalatai alapján előkelő helyre sorolok. A Samu Ágnes (Samu 2004) és Gianni Rodari (Rodari 2001) könyveinek gyakorlataiból összeállított órasorozatot gimnáziumi drámaóráimon, ill. különböző felnőttképzéseken szoktam prezentálni.)* Ha kamarazenét vagy ha rockot. Amikor egy veszekedő párt láttok az utcán. Vagy egy anyja ellen lázadó gyereket. Egy kéregető hajléktalant. Egy beszédet tartó politikust. Vagy randevúra hívtok valakit. Megfigyelitek a másik ember reakcióját. Mivel írók vagytok, mindig-mindig-mindig megkérdezitek magatoktól, mi is történik itt, kisöreg?

– Hát, szóval, ebben a versben egy apa táncol a gyerekével, ami nem valami kellemes, mert az apa részeg és érzéketlen.

– Brad?

– Ha annyira kellemetlen, akkor miért csügg olyan elszántan az apján a gyerek?

– Monica?

– Itt azért sok minden lezajlik. A gyereket ide-oda rángatják a konyhában, az apja nemigen törődik vele, tőle akár egy rongybaba is lehetne.

– Tessék Brad, mit akarsz még mondani?

– Van a versben egy árulkodó szó, az hogy »roptuk«. Ez örömet fejez ki. Írhatta volna úgy is, hogy »táncoltuk« vagy valami más, közönséges szóval, mégis az áll ott, hogy »roptuk«, és ahogy a tanár úr is mindig mondja, egyetlen szó is megváltoztathatja az egész mondat vagy bekezdés hangulatát. És hát a »roptuk« – az örömet fejez ki. [...]

– [...] Mi a helyzet az anyával? Sheila?

– Teljesen egyszerű dolgok történnek a versben. Az apa nehéz munkát végez, bányász vagy efféle. Amikor hazamegy, fáj a bütykös ujjá és piszkos a földszitta tenyere. Az asszony szétrobban a dühtől, pedig már megszokta. Tudja, hogy minden héten ez a menetrend, amikor az ura megkapja a fizetést. A kisgyerek imádja az apját, hiszen az ember mindig az örültebb szülőhöz vonzódik. Mit számít, hogy az anya tartja egyben a háztartást? A gyerek számára ez természetes. Így aztán amikor az italtól mámoros apa hazaér, rögtön felizgatja a gyereket is.

– És mi történik a vers végén? David?

– A papa ágyba keringőzi a gyereket. Az anya visszateszi az edényt a helyére. Vasárnap reggel az apa másnaposan ébred. Az anya reggelit készít, de egy szót sem szól senkihez – a gyerek csapdába esik a két szülője között. Még csak kilencéves forma lehet, mert olyan kicsi, hogy a szij csatja a fülét karcolja meg. Az anya legszívesebben otthagyna csapot-papot és elválna, mert már elege van a férje ivászataiból és ebből a rémes életből, de nincs rá esélye. Ott ragad Nyugat-Virginiában, mert pénz nélkül onnan nincs menekvés.

– Jonathan?

– Ha filmet kellene forgatni a versből, a rendező alaposan megizzadna. Belerakja a nyitóképbe

a gyereket, amikor az anya és a gyerek hazavárják az apát? Vagy csak a kezdősorokat mutassa, ahogy a gyerek fintorog a whiskey szagától? És hogyan mondja a gyerekeknek, hogy tartson ki? Nyújtsa föl a kezét és kapaszkodjon meg az apja ingében? Milyen képet vágjon az anya, ha nem akarjuk, hogy rosszindulatúnak lássák?

– Ann?

– Nem is tudom, most, hogy így beszéltünk róla, tényleg sok minden van a versben. De miért kell nekünk belepiszkálni? Nem elég, ha átérezzük a történetet és sajnáljuk a gyereket meg a szigorú tekintetű anyát, esetleg még az apát is, ahelyett, hogy halálra elemeznénk?

– David?

– Nem is elemezzük, csak reagálunk rá. Ha elmész egy moziba, onnan is úgy jössz ki, hogy a filmről beszélgetsz, nem?

– Előfordul, de ez most itt egy vers, és te is tudod, mit szoktak az angoltanárok csinálni a versekkel. Elemzés, elemzés, elemzés. Áss le a mélyebb jelentésig. Ettől utáltam meg a költészetet. Valaki áthatna már egy sírt, és eltemethetné a mélyebb jelentést.

– Én csak annyit kérdeztem, hogy *mi történt veletek, amikor elolvastátok. Ha nem történt semmi, az se baj. (kiemelés tőlem T.L.)* Nem reagálhatunk a világ összes ingerére. Ha az Apám valcere hidegen hagy titeket, akkor hidegen hagy.”<sup>62</sup>

Mióta ismerem a könyvet, ez a rész mindig a versekkel (is) foglalkozó drámatanárt szólítja meg bennem. Kezdetben körbeülős, a McCourt-éhez hasonló, pusztán verbális jellege volt a találkozásnak. Aztán elkezdtem keresgélni a drámaiság korábban már végigelemzett kritériumait, a szereplők viszonyrendszerétől kezdve, az ab ovo vagy épp aktuális feszültségeken át, a 'kamara-dramához' az olvasó, játészó által hozzáilleszhető mozzanatok kereséséig. Szép lassan kialakult az a forma, amellyel megérkeztem a kilencedikesekhez.

**Csoport:** kilencedikesek

**Körülmények:**

- **tér:** U alakban elhelyezett székek, az üres helyen a tanári asztal, a leendő tárgyinstallációk alapjaként;
- **idő:** 45 perc (*a mélyebb tapasztalás és a könyvbeli óraismeretével való összevetés érdekében ideálisabb a 2×45 perc*);
- **eszközök:** sokszorosított versszövegek, a tárgyinstalláció kellékei (*lásd az óraleírásban*), cédulák, íróeszközök, Frank McCourt könyve.

**Tanítási terület:** Theodor Roethke *Apám valcere* c. versének dramatikus feldolgozása.

**Téma:** Egy háromfős családi életkép rétegeinek, viszonyrendszerének, a szereplők motivációinak körülménye.

**Fókusz:** Milyen feltételezések, jelentésadások bontakoznak ki bennünk egy versszöveg kapcsán egy szokatlan módon lelassított értelmezési folyamatban?

---

<sup>62</sup> Frank McCourt 2007. *A tanárember*. Magvető Kiadó, Budapest. 267-271.



## Az óra menete

### 1. A vers kiosztása, első olvasat

*(Annyit tudtak az osztályok, hogy egy számukra ismeretlen verssel foglalkozunk majd, nem (!) az irodalomórákról ismert módon, hanem a dráma eszközeivel. Az előző órán a Parkőr c. foglalkozás egy lényegesen leredukált változatával próbáltam ráhangolni az osztályokat a számukra teljesen idegen tevékenység típusra, a verssel foglalkozó drámaóra.)*

Minden különleges előkészítés nélkül kiosztottam mindenkinek a vers szövegét és hangosan felolvastam. Majd kértem, senki ne szólaljon meg, jelezve, hogy más módját keressük annak, hogy kiderülhessen, kiben mi történt, mi játszódott le, míg a verset olvasta. *(Ez a Frank McCourt-i megközelítés. Annyiban is követtem az ő órakezdését, hogy én is hagytam egy picit üledni a verset.)*

### 2. Installációk, tárgyösszeállítások és értelmezések

*(Megegyezésen alapuló eszközhasználatnál próbáltam behelyettesíteni az eredeti óra – és általában a műelemző órák – verbális dominanciáját, illetve a transzponálás képességét szándékoztam megmozgatni ajánlatommal.)* Az üressé tett tanári asztal átlényegült a versbéli lakrészé, szoba-konyhává. Tudatosan kiválogatott tárgyakat tettem ki az asztalra. Egy whiskey-s üveget, egy kb. az üveg harmadáig érő whiskey-s poharat, egy konyhai eszközt (négy oldalú, saját 'lábán' megálló reszelőt), egy fémcsatos, férfi derékszíjat és egy csikos, gyűrött férfiinget. *(A tárgyi szimbolikát eléggé egyértelműnek éreztem, de az egyeztetés biztonsági köreit lefutottuk.)* Bárkinek adva volt a lehetőség, hogy – szó, narráció nélkül (!) – létrehozzon az asztal felületén egy viszonyrendszert, légkört, hangulatot, egyéb asszociatív dolgot tükröző alakzatot. Egy-egy 'rendezés' után adva volt a lehetőség az értelmezésre, jelentésadásra bárkinek. Először a 'nézők' elemezheték a struktúrákat, de az utolsó értelmezői mondatok mindig a létrehozókat illették. *(Állítások, sugalmazások teljes mellőzésével; kérdésekkel, a mélyítést, tisztázást segítő visszakerdezésekkel, az elágazó vélemények szabad kimondására való biztatással próbáltam az általam kongruensnek tartott tanári jelenlétet megvalósítani. Úgy érzem, a McCourt vezette vitának és a kilencedikeseim által megvalósított installáció-elemzéseknek közös jegye lett a demokratikus, a különböző megközelítések szabadságának helyet adó, nyitott, ösztönző légkör. Először meglepett, de aztán – az eddigi órák tapasztalataira visszaemlékezve – természetesebbé vált, hogy a sokszor másodrendű állampolgárokként kezelt b-sek változatosabb ötletekkel, mélyebb elgondolásokkal vonódtak be az órába. A vers egy markáns, és feszültségekkel teli családi helyzetet ábrázol. Tudomásom szerint a b-sek családi háttérében jóval több a markáns feszültségekkel teli pillanat. Az ő órájuk vége felé – a privát szféra felfedésének számomra még bőven felvállalható szintjén – fel is sejlik valami ezekből a bűvópatakokból.*

A legfeltűnőbb olvasat számomra az volt, hogy szinte minden megnyilvánulás azt egyértelműsítette, hogy itt egy gonosz, agresszív, a családját verő apáról és egy régóta húzódó, egzisztenciális családi válságról van szó, ahol a gyerek egy áldozat. Persze, szándékosan tettem a tárgyak közé a fémcsatos szíjat, de abból a verésre asszociálni sokkal inkább volt a versbefogadók jelentésadásának eredménye, mintsem a vers immanens üzenete. Az pedig végképp elgondolkodtató, hogy ebben a – szinte kollektív értelmezésben – hogyan kerül felszínre a verssel találkozó tizenévesek valóságos családi háttere. Hogyan ütközik egy – bármily érdekes, de mégiscsak órai játékhelyzetben előkerülő,



*vértelen – 'mintha' a mindennapok iskolai, intellektuális teljesítménykényszerét érzelmileg jócskán blokkoló, feszült, családi háttér valóságával.)*

### 3. Mégis, kinek a drámája? Gondolatkövetések

A vers mikro-szituációja egy háromfős kamaradráma egyik jelenete is lehetne. Szinte minden megvan benne, amit az 5.1. fejezet elméleti, összegző részében a versek általam szükségesnek tartott 'drámaiságáról' írtam. Szereplők, figurák – vizsgálódásra serkenető mögöttesekkel –, viszonyok hierarchiája, feszültség stb. A három figurát szimbolizáló tárgy a játéktér közepére került, távol egymástól. A 'gondolatkövetés' nevű konvenció kiterjesztett változatával dolgoztunk. Az asztalról elvehető cédulák egy-egy szerepmondat, vagy belső gondolat megfogalmazására szolgáltak.

*(Változtattam a konvencióhasználaton annyiban, hogy nem itt és most kellett hangosan kimondani egy-egy tartalmat, hanem le kellett, le lehetett írni. Egyrészt több idő, belső készülék jutott így egy-egy gondolatra, másrészt nem befolyásolt senkit egy elhangzó mondat, harmadrészt volt egy – késleltetésből adódó – jótékony feszültsége annak, vajon mit tartalmaznak az üveg, a pohár és a reszelő környékén gyülekező cédulák. Valamint a témacsoportosításra is jobban adódott lehetőség a felolvasáskor.)*

Az erre szánt idő leteltével én voltam a szerepmondatok megszólaltatója.

*(Itt, ilyenkor érdekes módon lép működésbe egyfajta 'tervezés a tervezésben' dolog. Azt hiszem, erre gondolt Dorothy Heathcote, amikor egy riporter kérdésre, amely a jó drámatanár jellemzőit firtatta – többek között ezt mondta: lélekjelenlét. Az itt és most helyzetből továbbvihető helyes lépés megtalálására gondolt. A cédulák mondatainak felolvasásakor – és a falon lévő órára való egyre rémültebb tekintetések közben – már azt keresgéltem, hogy melyik lenne a legmegfelelőbb – legerősebb, leghitelesebb, a további mélyítést leginkább segítő – munkaforma, drámai mód a maradék időben.)* Mielőtt ennek a záró mozzanatnak a leírására sor kerülne, röviden kitérek a cédulákon található és a McCourt óráján is elhangzó meglátásokra, 'belelátásokra'. Külön írás keretét is igényelhetné akár, ha a leírt mondatokat különböző – szövegelméleti, szociálpszichológiai, összehasonlító csoportelemzési – szempontok alapján vetném vizsgálat alá. Alább csak néhány bekezdés következik.

Az, hogy itt egy részeges, sőt alkoholistá, agresszív, a családját bántalmazó apát látunk, a kilencedikeseknél sokkal markánsabban jött elő, mint McCourt óráján. Sőt érzékelhető hangsúlyeltolódás volt a – már említett családi háttérű – b-sek „javára”.

Abban az amerikai Sheila és a magyar névtelen is egyetért – később kiderül, hogy elég sokan –, hogy egy jellemző, sokszor visszatérő, a család állapotát felmutató pillanatban vagyunk benne. „Minden héten ez a menetrend” – mondta Sheila. „Már megint” – írta valaki monolitikus reménytelenséggel egy cédulára.

Ezt a helyzetet David úgy elemezte, hogy „a gyerek csapdába esik a két szülője között”. A céduláinkon a gyerek szempontjából értelmezhető megközelítések két nézetet tükröztek. Vagy áldozat – a többségi vélemény szerint az –, vagy örül egy ritka pillanatnak. *(Én pedig annak örültem, hogy sikerült egy formán keresztül abban segíteni a verssel találkozókat, hogy az eltérő érzetek, vélemények egyformán artikulálódhassanak.)* Ennek illusztrálására idézek néhány céduláról, a gondolatritmusok kissé szerkesztett egymásutánjában: „Apa! Nem akarok veled táncolni, félek, ne bánts!” „Nézd,

anya! Apa táncolni tanít!” „Apa! Anya! Ne veszekedjete! Inkább elköltözöm a mamához!” (Számomra torokszorító volt – például – ezt olvasni. Ahogy a kisgyerek a nyakába veszi a kilátástalan helyzet megoldásának súlyát.) „Bár ne érne véget soha ez a pillanat!” „A családom bántalmaz, de még így is szeretem őket.” „Vicces apát ilyennek látni. Nem sokat mosolyog hétköznap.” „Anyámat és apámat is utálok, és én vagyok a leggyengébb... nem tehetek semmit.”

(Már ekkor éreztem, hogy a heti egy órára kalibrált dráma mindenkori egyik legnagyobb ellenségével, az 'Idővel' megint derekas küzdelemben lesz részem. Mint majdnem mindig. A dilemma is erős. Is. Lekerekített, befejezett óraélményt adni 45 perc alatt, vagy megtalálni azt a dramaturgiai pontot, ahol, az óra áthúzható a következő hét szerdájának 13 óra 5. percére. Nincsenek kedvező tapasztalataim ez utóbbi megoldásról. Így hát – kimondva, hogy nagyon erős drámai alapanyag gyűlt össze – improvizatív készségem minden erejét latba vettem a záró percekre.)

#### **4. Improvizatív formák a további mélyítéshez**

(Nincs két egyforma óra, ez ismét bebizonyosodott. A b osztály kimerítőbb installációs szakasza elvitte az időt – ám adott érte cserébe maradandó értelmezési pillanatok – a szerepbelépős (inkább -ugrós) játéklehetőségek elől.)

Elkészítettem magamban a felkínálható formák, konvenciók készletét, nyitottan arra, hogy a pillanat, a játékosok állapota melyik alkalmazását kívánja meg leginkább. A „**Forró szék**”, a **páros improvizáció** és a „**Fórum-színház**” estek a kiválasztás alá, tudván, hogy utóbbi forma a legesélytelenebb, hisz ezekben az osztályokban csoportos kipróbálása még nem volt. A látható órarészlet reális – hisz manipulálhatatlan – lenyomatát adja annak, hogyan lett tervből valóság.

Az óra lezáró, összegző, levezető mozzanatán nem sokat kellett töprengenem, tudtam, hogy elvégzi helyettem a csengőautomata. Csak a folytatás ígérését tudtam megtenni az egyre erősödő zajban, hogy a következő órán megismertetem velük a vers forrásául is szolgáló amerikai kreatív írás óra menetét. (Azóta az is megtörtént. Ültem a székemen és több mint 20 percig olvastam, elemeztem a fentebb részleteiben közölt óraleírást Frank McCourt könyvéből. A vártnál sokkal intenzívebb módon tekintett bele az elé tett tükröbe egy kis reflexióért mindkét osztály.)

## **6. Záró gondolatok**

Arra vállalkoztam, hogy magyartanári és drámatanári tevékenységem egyik – számomra mindeképpen – izgalmas, sok élményt adó szakmai frigyének eredményeiről számot adjak. Hogyan alkalmazható a dráma, a drámajáték a versekkel való foglalkozás, Találkozás érdekében?

Áttekintettem a verssel kapcsolatos irodalomelméleti, poétikai megközelítéseket, majd az irodalomtudomány befogadással kapcsolatos megközelítéseit vizsgáltam. Igyekeztem már itt is rátalálni a dráma szemléletével párhuzamba állítható fogalmakra, megállapításokra.

Mielőtt a lírai alkotásokhoz kötődő drámás aspektusokat vettem volna szemügyre, a dráma mint módszer, szemléletmód, tanítási forma stb. néhány – általam alapvetőnek tartott – meghatározását szedtem csokorba, majd ezt követte a szakirodalomban fellelhető, témámba vágó óravázlatok, elgondolások elemző ismertetése.

Az írás második felét kitevő részben először megpróbáltam összegezni, hogy számomra milyen kritériumok szükségesek egy lírai alkotás drámai formákkal történő elemzéséhez. Végül – abbéli hittel, hogy a saját gyakorlat megmutatása bizonyító erővel bírhat – saját foglalkozásaim közül választottam hatot és reflexiókkal bőven ellátott közlésükkel zártam ezt a munkát.

Nem tudom, 'miért, meddig maradok meg még' a drámatanítás rengeteg élményt adó dimenziójának. Nyilván tovább kutatom, keresem helyzetek mélyebb értelmét, formák újabb oldalát. Méltó záró mondatnak vélem a világhírű trappista szerzetes, Thomas Merton önéletrajza utolsó mondatainak ideidézését: „Sit finis libri, non finis quaerendi. A könyvnek vége, a keresésnek nem.” (Merton 1991: 401)

## Irodalom

- Ady Endre *összes költeménye* 1986. Magvető Kiadó, Budapest.
- Bécsy Tamás 2002. *Mi a dráma?* BÉDA Books Kiadó, Budapest.
- Bethlenfalvy ádám interjúja Dorothy Heathcote-tal 2006. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. szám. 15.
- Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Bolton, Gavin 2001. Beszélgetések Dorothy Heathcote-tal. *Drámapedagógiai Magazin*, különszám. 5-9.
- Booth, David – Lundy, Charles 1999. Improvizáció I. *Drámapedagógiai Magazin*, különszám. 40-45.
- Csorba Piroska 1992. *A vers*. Szeptember Kiadó, Szuhakálló.
- Debreczeni Tibor 1992. Mi a drámapedagógia? *Drámapedagógiai Magazin* 3. 15.
- Debreczeni Tibor 2003. Irodalom és nevelés 2003. *Drámapedagógiai Magazin*, 2. különszám.
- Eck Júlia 2000. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.
- Fenyő D. György 1999. *Poétai iskola – Bevezetés a líra világába*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Fónagy Iván 1998. *A költői nyelv hangtanából*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fűzfa Balázs. *Az irodalomtanítás digitalizációja felé*. Konferencia-előadás szövege. Kézirat
- Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin 1989, 1990(?). *Drámapedagógiai füzetek 1. Drámajátéktár – első gyűjtemény*. Magyar Drámapedagógia Társaság; Gödöllői Művelődési Központ, Gödöllő.
- Gadamer, H.G. 1984. *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Goda Imre 1996. *Az irodalomtanár műhelyében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hankiss Elemér 2005. *Az ezerarcú én*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Horváth Iván 1991. *A vers*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth Viktor 2014. *A vers ellenforradalma – a versírás és versfordítás tanulása és tanítása*. Magvető Kiadó, Budapest.
- József Attila *összes versei* 1992. Századvég Kiadó, Budapest.
- Kaposi László 1996. Gondolkodási modellek – Norah Morgan és Julia Saxton *Teaching drama* c. könyve alapján. *Drámapedagógiai Magazin*, különszám. 12-14.

- Kaposi László (szerk.) 1997. *A dráma tanítása – segédlet a 3. – 4. osztályban tanítók számára*. Kerekasztal színházi Nevelési Központ, Gödöllő.
- Kaposi László (szerk.) 1997. *A dráma tanítása – segédlet az 5. – 6. osztályban tanítók számára*. Kerekasztal színházi Nevelési Központ, Gödöllő.
- Kaposi László (szerk.) 1999. *Drámajoglalkozás gyerekeknek, fiataloknak*. Magyar Művelődési Intézet, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Kaposi László 2005. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház In: Lipták Ildikó (szerk.) *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű, kiemelten roma tanulók integrált nevelésének elősegítésére – segédlet tanfolyami hallgatók számára*. SuliNova, Budapest.
- Kelecsényi László Zoltán (szerk.) 1994. *Középiskolai irodalmi lexikon*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kelemen Péter 1990. Hermeneutikai analízis. In: Sipos Lajos (szerk.): *Műelemzés – műértés*. Sport Kiadó, Budapest.
- Keleti István 1996. Az a tudomány száraz, amit nem tudok. In: Kovács Zoltán – Tarnói Gizella – Váradi Zsuzsa (szerk.): *A színház csak ürügy – Keleti István utolsó ajándéka*. Irodalom Kft; Journal Art Alapítvány, Budapest.
- Kuklis Katalin 2009. Dráma a magyarórán (avagy amiről a szakirodalom mesél...). *Drámapedagógiai Magazin* 38. 2. szám. 9-12.
- Márai Sándor 1998. *Füves könyv*. Helikon Kiadó, Budapest.
- McCourt, Frank 2007. *A tanárember*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Merton, Thomas 1991. *Héltépcsős hegy*. Szent István Társulat, Budapest.
- Neelands, Jonathan 1994. *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Neelands, Jonathan 1995. Konvenciók. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság; Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Pach Éva 1990. Eszmetörténeti elemzés. In: Sipos Lajos (szerk.): *Műelemzés – műértés*. Sport Kiadó, Budapest. 122-140.
- Pála Károly 1990. A szemiotikai elemzés kérdései. In: Sipos Lajos (szerk.): *Műelemzés – műértés*. Sport Kiadó, Budapest. 48-64.
- Petőfi Sándor összes versei 1988. Magvető Kiadó, Budapest.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 1992. *Elkallódni megkerülni – Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.
- Püspöki Péter (szerk.) 2000. *Drámaóra-gyűjtemény (óratervek általános és középiskolások számára)*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Drámapedagógiai és Színjátszó Műhely, Miskolc.
- Radnóti Miklós 1985. *Bori notesz*. Helikon Kiadó; Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Rodari, Gianni 2001. *A képzelet grammatikája*. PONT Kiadó, Budapest.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás – Az ötlettől a kész írásműig*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Sándor L. István 2003. Színművészet tagozat. In: Kaposi László (szerk.): *Segédlet a művészeti iskolában főtárgyat, a kötelező tárgyakat és a színházismeretet tanítók számára*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Sándor Zsuzsa 2001. *Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal* (Segédanyag általános és középiskolai tanároknak). Vegyed-e? füzetek 9., szerk.: Szűcsné Pintér Rozália. Candy Kiadó, Veszprém.

Sándor L. István 2003. Színművészet tagozat. In: Kaposi László (szerk.): *Segédlet a művészeti iskolában főtárgyat, a kötelező tárgyakat és a színházismeretet tanítók számára*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Szauder Erik 1997. Az oktatási dráma értelmezése. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. szám.

Tolnai Kata 1990. *Drámapedagógiai füzetek 2. – Drámatanítás az általános iskola nyolcadik osztályában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság; Gödöllői Művelődési Központ, Gödöllő.

Török Gábor 1983. *A pecsétek feltörése*. Magvető Kiadó, Budapest.

Török Gábor 1974. *Költői rébuszok*. Magvető Kiadó, Budapest.

Vekerdy Tamás 1998. *Kérdezz! Felelek...* Park Kiadó, Budapest.

Vekerdy Tamás 2001. *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó, Budapest.

Weöres Sándor 1986. *Egybegyűjtött írások*. Magvető Kiadó, Budapest.

Weöres Sándor 1995. *A teljesség felé*. Tericum Kiadó, Budapest.

Zalabai Zsigmond 1995. *Verstörténés*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.

### **Letöltések az internetről:**

(az utolsó letöltés ideje mindenhol: 2015. április 19.)

<https://www.youtube.com/results?searchquery=A+vers+halott%2C+de+jól+érzi+magát>

<https://kelefordorakos.wordpress.com/>

[http://hvg.hu/cimke/Sulyok\\_Blanka](http://hvg.hu/cimke/Sulyok_Blanka)

<https://www.youtube.com/watch?v=9QFMO0I1h6c>

<https://www.youtube.com/watch?v=ZBbt7Wf1L1k>

[www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/modern/szilgydo/](http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/modern/szilgydo/)

### **Valamint:**

Török László Dafti honlapja: <https://dafti-drama.webnode.hu/dramafoglalkozasok/>

A foglalkozásról készített felvétel (készült a Baksay Sándor Református Gimnázium és Általános Iskolában 2015. március 31-én (9.a) és április 8-án (9.b). A felvételt készítette Varga Istvánné.

<https://www.youtube.com/watch?v=dFVyCL8B4TU&t=113s>

# A kötet alkotói

---

## Szerkesztő

**Eck Júlia**, a budapesti Toldy Ferenc Gimnázium magyar nyelv és irodalom, dráma szakos kutatótanára, az ELTE és a PPKE mentortanára, a PPKE egyetemi adjunktusa, az MTE docense. Színháztörténeti és drámapedagógiai tárgyak oktatója, a dráma és a színjáték közoktatásbeli feladataival és a felsőoktatásban, a tanárképzésben rejlő lehetőségeivel foglalkozik. Az első dráma- és színházismeret-tanári szak megalapítója.

## Lektorok

**Kaposi József** egyetemi docens, a PPKE BTK VJTK oktatója. Főbb kutatási területei: történelemdidaktika, drámapedagógia. A PPKE dráma- és színházismeret-tanári szakának szakfelelőse.

**Sipos Lajos** József Attila-díjas irodalomtörténész, professor emeritus. Babits Mihály írói hagyatékának kutatója és gondozója, a felsőoktatásban megjelenő drámapedagógia-oktatás egyik első mentora.

## Szakmai konzulensek

**Bujtor Anna** drámatanár, múzeumpedagógus, magyar nyelv és irodalom szakos tanár, 3.blokkos NILD (National Institute for Learning Development) terapeuta. Két- vagy többnyelvű gyerekek nyelvi integrációja elősegítésének céljából magyar nyelvű, irodalmi szövegeken alapuló drámafoglalkozásokat vezet, jelenleg a brüsszeli Európai Iskolában dolgozik.

**Trencsényi László** PhD, tanár, egyetemi oktató. Drámatanári oklevelét gyakorlati munkásságáért (irodalomtanárként több játékos-drámás foglalkozás kidolgozója, kipróbálója), illetve a drámapedagógia tudományos elismertetéséért végzett tevékenységéért kapta. A MTA PB Drámapedagógiai Albizottsága elnöke, Mezei Éva-díjas.

## Szerzők

**Füsi Anna** szociológus, óvoda-, dráma- és színházpedagógus, a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola IX. kerületi telephelyének vezetője, a Toldy Ferenc Gimnázium drámatanára. Részt vett több színházi nevelési társulat tevékenységében, fő kutatási területe a színházpedagógia és a közoktatás kapcsolata.

**Kasza Nikoletta**, a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium magyar nyelv és irodalom, dráma- és színházpedagógia szakos tanára. Történelem és állampolgári ismeretek szakos középiskolai tanár, az Országgyűlési Múzeum múzeumpedagógusa. A Bátor Tábor Alapítvány performing art művészeti programjának szakértője.

**Körömi Gábor** drámapedagógus, a Csepeli Fasang Árpád Alapfokú Művészeti Iskola SZÍN-

PAD-KÉP Tagintézménye igazgatója, fejlesztő-innovátor mesterpedagógus. A felsőoktatásban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem tanársegédje. A Magyar Drámapedagógiai Társaság tevékenységét az egyesület alelnökeként segíti. Rendszeresen vesz részt pedagógus-továbbképzésekben. Doktori témája a gyermekszínhátszóló csoport mint pedagógiai műhely vizsgálata.

**Nagy-Varga Zsolt**, a budapesti ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium magyar, történelem, nyelv- és beszédfejlesztő szakos tanára, munkaközösség-vezető, ELTE-hallgatók vezetőtanára. Az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának alkalmazott nyelvészeti programján szerzett PhD-fokozatot, az ELTE BTK szakmódszertanosa, később az ELTE PPK óraadó oktatója; a Pestalozzi Péntek nevű pedagógus-továbbképzés, önképző kör tréner.

**Sipos Dávid**, a Szentendrei Református Gimnázium magyar nyelv és irodalom, dráma szakos tanára. Az általa vezetett iskolai színhátszólókör évről-évre fellép a Nemzeti Színház által szervezett Ádámok és Évák Ünnepe galán.

**Szabó Zsófia**, a Csepeli Fasang Árpád Alapfokú Művészeti Iskola Szín-Pad-Kép Tagintézményének dráma és színhátszóló tanára, gyerekszínhátszóló rendezője, általános iskolai magyar nyelv és irodalomtanár, okleveles drámapedagógia-tanár, pedagógiai fejlesztő, közoktatási szakértő, művészetoktatási mesterpedagógus, a Magyar Művészetoktatásért Országos Szakmai Szervezet (MAMOSZ) színhátszóló alelnöke.

**Szebényi Ágnes**, a budapesti Bajor Gizi Színházmúzeum szakmai vezetője. Irodalom szakos tanár, drámapedagógus, művészetmenedzser. Múzeum- és színhátszólópedagógiai kurzusok oktatója. A magyar színhátszóló történet témaköréből merítve ismeretterjesztő előadásorozatot tart évek óta, több színhátszóló történeti kiállítás kurátora.

**Török László Dafti**, jelenleg a Szalkszentmártoni Petőfi Sándor Általános Iskola magyar nyelv és irodalom, dráma tanára. Több évtizede tanít – szinte minden korosztályt – drámával is. Publikációiban, gyakorlati munkáiban sokat foglalkozik az irodalom és a dráma kapcsolatával. Egy mestertanári program keretében létrehozott honlapon teszi közzé eddigi és ezután munkáit. Negyedszázados gyerekszínhátszóló-rendezői tevékenységét Csokonai-díjjal és gyémánt diplomával ismerték el.



A kötet a kapcsolatok példaadó gyűjteménye. Nem csupán két közeli, a modern esztétikában mégis különállóként tárgyalt terület kapcsolatának szemléltetése, néhol elemzése példamutató, de a művészeti élmény fontosságának felismerése és pedagógiai közvetítésének elkötelezettsége is jelen van a kötetben. A szerzők (a hazai drámapedagógia közép- és fiatal nemzedéke) hidat ácsolnak saját tudásuk és a drámapedagógia első „nagy generációjának” munkássága között. Teoretikus igényesség, kritikai gondolkodás és új utakat kereső gyakorlat együttes érvényesülése teszi hitelessé a kötetet.

Trencsényi László

Sok mindent tud ez a tanulmánykötet: inspirálni, elgondoltatni, motiválni. A kötet írói nagy szakmai alázattal, alapossággal és kísérletező kedvvel mutatják be egy vagy több foglalkozástervüket vagy annak részleteit, melyekben egyvalami közös: kiállta a diákok próbáját. Ajánlom ezeket az írásokat kezdő pedagógusoknak iránytűül, pályán levőknek reményül, szülőknak megnyugvással, hogy a hivatástudat kortól függetlenül jelen van a pályán...

Bujtor Anna

PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM

