

Martinez Mária

Dráma- és színházismeret és angol nyelv és kultúra
Osztatlan tanári képzés

Drámajátékos találkozások a komolyzenével

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Témavezető: Eck Júlia PhD, egyetemi adjunktus

Tartalom

1	Bevezetés.....	3
2	Pedagógiai háttér.....	4
2.1	Definíció	4
2.2	Alapfogalmak.....	4
2.3	Pedagógia alakulása.....	5
2.3.1	Reformpedagógia.....	5
3	Drámapedagógiai háttér	6
3.1	Drámapedagógia mint fogalom.....	6
3.2	Drámapedagógia eredete, kezdete	8
3.3	Drámapedagógia története	9
3.3.1	Drámapedagógia Magyarországon	11
4	Zene és dráma találkozása	12
4.1	Ének-zene oktatás.....	12
4.2	Zenepedagógia	13
4.3	Zenei kutatás a fiatalokkal (példa).....	14
5	Óraterveim	15
5.1	Az óratervek keletkezése és főbb jellemzői	15
5.1.1	Beszélgetés	16
5.1.2	Kérdéstechnika	16
5.1.3	Zeneszerzők, zeneművek	17
5.2	Első óraterv	18
5.3	Második óraterv.....	21
5.4	Óraterv reflexiók	23
5.4.1	Saját életkorú résztvevőkkel.....	23
5.4.2	Gimnazista résztvevőkkel	23
6	Kutatásom	24
6.1	Tervezés	24
6.2	Mérési és kiértékelési szempontok	25
6.3	Eredmények	25
7	Célok és összegzés, jövőkép.....	27
8	Felhasznált irodalom.....	28

1 Bevezetés

Sok okot tudnék felsorolni, hogyan is alakult úgy, hogy belevágok ennek a kutatásnak az elvégzésbe és a dolgozatnak a megírásba. Mielőtt azonban a dolgozat első fő témájába kezdenék, szeretnék néhány szót szólni magamról és a témaválasztásom fő okáról.

Zenészcsaládból származom. Már több generáció óta fontos szerepet játszik a mindennapi életemben a zene – főként a komolyzene – a családtagjaim révén. Komolyzene mellett nőttem fel és mai napig nagy kedvelője vagyok. Viszont ez nem mondható minden mai fiatalra.

Az én generációm (Z generáció) – és persze az utánam következő Alfa generáció – számára a komolyzene megismeréséhez teljesen más kapcsolati pontok/találkozási lehetőségek vannak jelen, mint a korábbi generációknak. Rengeteg oka van ennek. Vannak olyan akadályok, amikre lehetne megoldást találni, de vannak olyanok is, amikre nem. Én mindig is azt láttam/látom a környezetemben, hogy a legnagyobb ok, ami miatt a velem egyidős fiatalok nem hallgatnak komolyzenét, az azért van, mert nem egy optimális helyzetben, nem egy számukra befogadható környezetben hallják. Nincs egy olyan idő, egy olyan foglalkozás, ahol megérthetik, tényleges kapcsolatot tudhatnának teremteni vele. Csak az az érzés van bennük, hogy nem értik, nem is tetszik nekik és így elég egyértelmű, hogy elfordulnak tőle.

Azért választottam ezt a témát és kapta azt a címet a dolgozatom, hogy **Drámajátékos találkozások a komolyzenével** mert a két meglévő óratervemmel pont egy olyan helyzetet áll szándékomban kialakítani, ahol a résztvevő gyerekek/fiatalok ténylegesen találkozni tudnak egy számukra sokszor ismeretlennek és távolinak tűnő zenei ággal. Mindezt a kapcsolatot pedig a drámapedagógia számos módszerével, technikájával és játékaival próbálom létrehozni.

A dolgozatom hat nagy részre osztható.

Először a pedagógia majd utána a drámapedagógia fogalmáról, fejlődéséről írok, egészen a jelenig, a mai helyzetről.

A következő nagy rész a Zene és dráma elnevezést kapta, ahol írok a mai zeneoktatás helyzetéről, megcáfolom a kezdeti szembenállást a zene és dráma fogalmak között, példákkal és pedagógusok munkáival alátámasztva. Kiemelem a zenepedagógia helyzetét és fontosságát egy külföldön elvégzett kutatásra hivatkozva.

Az utolsó két része a dolgozatomnak pedig a saját törekvéseim, céljam ismertetése az óraterveim által, és kutatásom elvégzésekor talált eredmények összegzése.

2 Pedagógiai háttér

A pedagógia egy folyton alakuló, nagyon színes, tág tudomány. Ahogy mondani szokták: minden ember egyedi és különböző. Nem létezik két teljesen ugyanolyan ember a világon. Ehhez hasonlóan, számomra nincs két ugyanolyan pedagógus sem. Mindenki egy kicsit mást tart fontosnak. Más a pedagógiai célja, a háttértudása, a tapasztalatai.

2.1 Definíció

Nehéz egy megfelelő definíciót találni ennek a tudománynak, de ennek ellenére fontosnak tartom, mert egy jó definíció irányelvet, egy margót tud adni az adott fogalom megértéshez.

„**Pedagógia:** egyrészt a nevelés tudománya, vizsgálja azokat a folyamatokat, körülményeket és feltételeket, amelyek közreműködnek a nevelésben; feltárja a nevelési gyakorlatban megfigyelhető és igazolható törvényszerűségeiket és ezek alapján meghatározza a nevelés célját, alapelveit és feladatrendszerét, azokat a módszereket, amelyek biztosítják a nevelési célrendszer elérését; másrészt a nevelési gyakorlati megvalósulásának jelölésére szolgál.” (Szőke 2021: 4)

Vagyis van egy fontos gyakorlat része, ami elsősorban a diákok – és persze a tanárok – hasznát szolgálja. Széles körben tekint az oktatás-nevelés különböző módszereire, mindezt úgy, hogy egy biztos alapot teremtsen meg a lehető legalkalmasabb tanítási helyzethez.

2.2 Alapfogalmak

Két alapvető és fontos fogalmat kötnék ide, a pedagógia definíciójának megfogalmazása érdekében.

Az egyik a nevelés: „**Nevelés:** értékteremtő és -közvetítő folyamat, tudatos, szervezett, tervezett, ellenőrzött tevékenység, melynek célja a személyiség harmonikus fejlesztése, hogy az egyén társadalomba beilleszkedjen és a személyében rejlő lehetőségeket kibontakoztathassa.” (Szőke 2021: 3)

A másik pedig az: „**Oktatás:** a nevelés része, célja valamely konkrét tudás rendszeres, általában intézményi (iskolai) keretek között történő feldolgozása.” (Szőke 2021: 3)

Mind a kettőre szükség van pedagógiai szempontból, de én úgy gondolom, hogy ma már egyre jobban előtérbe helyeződik az az elvárás, hogy a tanárok segítsék és fejlesszék a diákokat a társadalomba való helyes beilleszkedésre.

A másik elengedhetetlen tanári cél szerintem a megfelelő problémamegoldó képesség és a helyes konfliktuskezelés kialakítása és fejlesztése a diákok között. Ehhez sokszor nehéz témákról kell beszélni, de ezekből tudnak a legtöbbet tanulni a diákok.

2.3 Pedagógia alakulása

Bár a nevelés azóta jelen van, mióta az emberek is jelen vannak, folyamatosan változott/változik. Minden kor mást helyezett előtérbe, mást hangsúlyozott ki a pedagógián belül. Egy dolog viszont mindig célja volt. A jelentős változások és a fejlődés elérése a társadalmakon keresztül, hogy a lehető legmegfelelőbb legyen a kor emberének. (Mészáros-Németh-Pukánszky 2003)

A mai helyzettel ellentétben, kezdetben a nevelés elmélete és gyakorlata szorosan összefüggött. A pedagógia más tudományok részeként/ágaként volt jelen egészen a 18. század végéig. Ekkor volt rá először igény, hogy a pedagógia egy önálló, független tudomány legyen, elszakadva a teológiától. Németországban, a hallei egyetemen hozták létre az első pedagógiai tanszéket pedagógiaprofesszor Ernst Christian Trapp-al. (Mészáros-Németh-Pukánszky 2003)

Ettől kezdve folyamatosan és egyre gyorsabban bővült a pedagógia tudománya, hiszen a rengeteg pedagógus, szakember mást és mást szeretett volna elérni. Különböző ágai, módszerei, technikái jelentek meg a tudománynak. Ezek az új szemléletek mind a mai napig gyarapodnak.

2.3.1 Reformpedagógia

„A 20. századi reformpedagógiai mozgalmak egy új, áttörő tanítási szemléletet hoztak a pedagógia tudományához.” (Pukánszky–Németh 1996: 485).

Innentől kezdve került igazán előtérbe a gyerek, mint fejlődő egyén. A reformpedagógia egy nagyon színes, változatos, egyénre szabott szemléletmódot hozott a pedagógia tudományához.

A reformpedagógia: „egy gyermek-központú praxis igénye, a pedagógiai tér átalakításának szándéka a hatékonyabb munka érdekében. Rengeteg irányzat indult ki ebből a mozgalomból.” (Vas 2015: 96)

Ilyen például a művészetpedagógiai irányzat is. A gyerekek önkifejezése, alkotóképességének a kibontása és fejlesztése a cél. Kicsit összművészeti-pedagógiai szemléletnek mondható, mert a festéstől az irodalmi alkotásoktól a színjátszásig nagyon sok minden ide sorolható. (Pukánszky–Németh 1996) Felfogásuk szerint az utóbbiak „a gyermeki önformálás, önismeret sajátos eszközei, amelyek egyben a másik ember megismerését is szolgálják” (Pukánszky–Németh 1996: 506–507).

A másik idevágó pedagógiai irányzat a zenepedagógia. Ez is a reformpedagógia hatására jelent meg, a 20. századtól lett egyre jelentősebb. (Erről részletesebben, később lesz szó.)

Ma már rengeteg fajta pedagógiai tudományág létezik. Ezt azért tartom fontosnak kihangsúlyozni, mert a drámapedagógia is egy ilyen, újnak számító tudományterület, amit szerencsére egyre többen megtudnak ismerni akár diák, akár tanár vagy szülői szemszögből.

3 Drámapedagógiai háttér

3.1 Drámapedagógia mint fogalom

Ahogy már a pedagógiáról is azt állítottam, hogy nagyon sokszínű, ugyanez mondható el itt is. Rengeteg megközelítéssel találkozunk, ha a drámapedagógiát definiálni szeretnénk. Sokat megalkottak a drámapedagógia magyarországi megjelenésekor, ezek még máig igazak és használhatóak, de számos új gondolat és variáció is született azóta, és a jövőben ez csak gyarapodni fog.

Néhány éve egy drámás workshopon Bujtor Anna mondta azt, hogy 22 definíciója létezik a drámapedagógiának. Most nem sorolnám fel mindet, csak a számomra legfontosabbakat válogattam össze.

A dráma szó alapvetően cselekvést jelent. (Eck 2020)

„A dráma: csoportos játéktevékenység, melynek során képzeletbeli világot építenek fel, a résztvevők szereplőként vonódnak be, valós problémákkal ütköznek, és ennek során valós tudásra, tapasztalatra tesznek szert.” (Kaposi 2008: 5)

„A párbeszéd, a kérdezni tudás elvárása, a kérdésekkel tanítás technikája, a vita előbbre való volt itt az előadott ismeretek passzív befogadásánál, ahogy a drámapedagógia

alkalmazásakor is minden esetben aktív, folyamatos, verbális vagy nonverbális kommunikáción alapuló közösségi tevékenység zajlik.” (Eck 2020)

A drámapedagógia legfontosabb tevékenysége a játék, a tanár és diákok számára egyaránt élvezetes foglalkozás. (Eck 2020)

Drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamatjellegzetes elemei lelhetőek föl.

„A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás; megjelenési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete: a szervezett emberi cselekvés.” (Gabnai, 1999: 9)

Az élményen keresztül történő bevézés, a cselekvéses tanulás. (Gabnai, 2005)

Közösségi nevelődés, a színház eszközeivel történő tanítás.

„A drámapedagógia tehát a résztvevők folyamatos, aktív cselekvésen, verbális vagy nonverbális kommunikáción és mozgáson alapuló közösségi tevékenységére épül, amely minden résztvevő számára élvezetes, játékos foglalkozás, célja és eredménye pedig az alapos, több szintű tanulás, megértés. Az ismeretek a megélt élményekhez kapcsolódóan mélyebben, tartósabban rögzülnek, a feldolgozott témák a diákokat érdeklő és érintő, foglalkoztató problémákra reagálnak. A foglalkozások során a résztvevők döntési helyzetekbe kerülnek, melyben szabad választásuk van, a tanár nem irányító, hanem segítő szerepben van jelen – ugyanakkor fontos leszögeznünk, hogy mindaz, ami a foglalkozás során történik, akár a cselekvések során, akár a résztvevőkben, az tanári felelősség.” (Eck 2020: 15)

Az előbb összeszedett definícióváltozatok alapján, azokat felhasználva, megfogalmaztam, hogy számomra jelenleg a drámapedagógia mit is jelent. **Egy olyan közösségi élményszerző, aktív, de önkéntes cselekvést, ami játékokkal tanít, tapasztalásokkal teli és valós helyzetek több szintű megértésére alkalmas.**

A drámapedagógiának számtalan megnevezési-változata lelhető fel. „A drámajáték maga a dramatikus játék, kreatív játék, kreatív dráma, alkotó dramaturgia, drámapedagógia, dramatikus nevelés, vagy csak – amint mára egyre elterjedtebb – egyszerűen dráma.” (Eck 2020: 9)

3.2 Drámapedagógia eredete, kezdete

Bár a drámapedagógia egy viszonylag újnak számító művészetpedagógiai ágnak/tudományágnak mondható, ennek ellenére már sokkal régebb óta jelen van az emberek életében és az oktatásban is, mint gondolnánk.

„Az ókori Rómában, ahol a görögök iskolarendszere volt az oktatás alapja, a gyerekek „ludus”-ban tanulták az alapvető ismereteket. A „ludus” jelentése: kellemes elfoglaltság, játék. Ez a szó a görög „scholē” latin megfelelője, amely ezt jelentette a görögöknél is: szívesen végzett, gyönyörködtető tevékenység. „(Pukánszky–Németh, 1996:67)

Mára a szó „iskola” csak jelentésében őrzi, hogy az nevelés-oktatás egy örömszerző és szórakoztató folyamat. Azonban, a drámapedagógia ezt visszahozza, hiszen alapvető eszköze a tanításhoz a játék. Játék, amit a diák és a tanár is egyaránt élvez. (Eck 2020)

A drámajáték végigkísérte a történelmünket különböző tanítási, tanulási helyzetekben.

A dramatikus játék visszavezethető a népszokásainkhoz és néphagyományainkhoz. A mimetikus formák felfedezhetőek a középkor egyházi ünnepein. Az akkor népszerű – de máig jelen lévő – játékok Jézus születéséről mai napig is szerepbelépésnek értelmezhetők. (Eck 2020)

Nagyon fontos kiemelni az egyházi iskolák színjátékos hagyományait, amik a 16. század jezsuita kollégiumaiban jelentek meg elsőként. Ők előtérbe helyezték a tanítás élményszerűségének jótékony hatásait. Ezt különböző színjátékokkal valósították meg az összegyűlt hívek előtt. Később a 17. században már több iskolának volt diákszínpada. Itt a tanárok által betanított darabokat játszották el a diákok. Az ezekre készített iskoladrámák máig fennmaradtak és olvashatóak. „Céljuk a tanulás, erkölcsi nevelés és szórakoztatás, de a szülőkkel való kapcsolattartás erősítése is volt.” (Pukánszky – Németh 1996: 195)

A híres cseh pedagógus, Comenius nevéhez köthetünk olyan alapvető tanítási módszereket, amik a drámapedagógiának fontos alapkövei. Ezek a szemléltetés és az érzékszervek útján történő tanulás. A Schola Ludus című könyvében párbeszédesszituációk alkalmazásával sajátíttat el a diákokkal életszerű ismereteket. „A dramatikus játékokat, a szerepbe lépést kiemelten fontosnak tartó nevelő A játék haszna a tanulásban című fejezetben az oktatás alapvető elemeiként említi a mozgást, a játékot, a döntés szabadságát és a közösségi tevékenységet: „(...) ami a játékban gyönyörűséget okoz, az először is a mozgás. (...) a mozgásban minden élőlény örömét leli, különösen fiatalabb korában, (...) tiltsd el a (...) mozgástól, s a mozgás megszüntetésével együtt máris megszüntetted a játékot, a játékkal együtt pedig a gyönyörűséget.

A játékban a másik gyönyörködtető elem az önkéntességből származik, mivel játszani mindenki csakis a maga akaratából megy, a saját és nem másvalaki döntése alapján cselekszik. A döntés szabadsága ugyanis, ami az emberi kiváltság csúcsát jelenti (...).

A játékban a gyönyörűséget harmadszor a társaság okozza, amit az ember természete folytán annyira kíván, hogy egyesek nem ok nélkül határozták meg az embert társas lényként.” (Mészáros–Németh–Pukánszky 2003)

A francia filozófus, Rousseau is a tapasztalati úton való tanulás mellett volt. „A nevelő feladata a háttérből irányítás, a séták, beszélgetések, a természet és a környezet tapasztalati megismerése vezet a tudás birodalmába.” Emil, avagy a nevelésről című munkája szerint a nevelő nem a tudás birtokosa és átadója, hanem segítő: olyan lehetőségeket teremt, amelyekben a tanulás „észrevétlenül” történik. (Pukánszky–Németh 1996)

“A drámapedagógus szerepköre is hasonló a fent megfogalmazottakhoz, nem hagyományos vezetői, hanem moderátori, segítő szerepet tölt be. Azáltal, hogy helyzetbe hozza a tanítványokat, összeköti a diákokat az elsajátítandó ismerettel, nem ő adja azt át nekik.” (Eck 2020: 13)

A középkori iskoladrámák alkalmazását és Rousseau tanítását Csokonai Vitéz Mihály vitte tovább itt Magyarországon.

A korábban említett reformpedagógia, fontos mérföldkő volt a drámapedagógia szempontjából is, hiszen rengeteg izgalmas ág alakult ki belőle.

Talán a legismertebb reformpedagógiát alkalmazó iskola típus a Waldorf-iskolák. Ott az oktatásban szerves részt kap az önkifejezés és annak számos formája. Sok teret kap a drámapedagógia, akár dramatikus játék, szavalás, színjátszás, mozgás felhasználásával. (Pukánszky–Németh, 1996).

“A drámapedagógia is a művészet befogadását, értését, a résztvevők alkotóképességét fejlesztő játékok alkalmazásával dolgozik, a művészetek különböző ágait együttesen alkalmazza a komplex oktató-nevelő tevékenység során.” (Eck 2020: 15)

3.3 Drámapedagógia története

Mivel a drámapedagógia is kezdetben a pedagógiából alakult ki, a történetük is megegyezik, összefonódik. Ennek ellenére, mégis először a ma drámapedagógiának mondott nevelő-oktató szemléletmódot a 19. század végén, a 20. század elején Angliában találhatjuk meg. (Eck 2020)

Ide kapcsolhatóan rengeteg neves pedagógust lehetne megemlíteni, de én most csak felsorolnám a legfontosabbakat és csak a számomra jelen helyzetben kiemelkedően fontosnak tartottakra térnék ki.

Az Angliából indult vonalat képviselte: Harriet Finlay-Johnson, Henry Caldwell Cook, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote Cecily O'Neill és David Davis. Dorothy Heathcote munkásságán alapulva indul Gavin Bolton szakmai pályafutása, akinek főként a tanítási dráma elméletének kidolgozását és terjesztését köszönhetjük.

Az Egyesült Államokban Winifred Ward; Európában Jonothan Neelands volt(ak) kiemelkedőek. Idővel a drámapedagógia a német nyelvterületekre, Közép-Európába és Skandinávia területére is eljutott. (Eck 2020)

Még sok olyan elmélet, vélemény született, ami ma is helytálló, ha a drámapedagógiáról beszélünk. Erre egy tökéletes példaként szolgálnak Peter Slade szavai: „Mit nyújt a gyermek számára a drámajáték? A játék révén megadja a lehetőséget, hogy megismerje (...) és kontrollálja önmagát. (...) Megadja a lehetőséget az indulatok levezetésére, de a képzelet működtetése által kalandok megélésére is.” (Slade 1992)

Ahogy korábban említettem, **Gavin Bolton** nevéhez köthető a dramatikus tevékenységek kategorizálása. Hat típust különböztetett meg a drámán belül.

Az én óraterveimhez az első két típust érdemes kiemelni – ezek egyben a legelterjedtebbek az iskolai keretek között.

Az első az úgynevezett 'A' típus, vagyis Gyakorlatok. Két nagy részre osztható.

Az egyik csoportba a szabályjátékok tartoznak. Ezek a kapcsolatteremtést, a helyzet lazítását segítő, interakciót, bizalmat elváró játékok. Ezek gyakran nagy fokú koncentrációt és figyelmet igényelnek a diákoktól. A gyakorlatok könnyen ismételhetőek, hiszen van egy menetük (kezdő és végpontjuk).

A másik csoportot a helyzetgyakorlatok képezik. Ezek szituáció megadásával indulnak, de elemei közül a dramatikus játéknál többet, a színházi formánál kevesebbet kötnek meg. Előfordulhat, hogy problémamegoldó formát öltenek ezek a gyakorlatok.

A következő típus a 'B', vagyis Dramatikus játék. Ezt a mintha-játékhoz lehetne a legkönnyebben hasonlítani. Alulhatározott szituációkra épül: általában a helyszín, az idő és probléma van megkötve. Minden más a résztvevők pillanatnyi döntéseitől függően alakul. Ez sokkal több szabadságot, kreativitást ad a résztvevőknek, ami ezáltal egy közös kooperációt is igényel. Mivel a szabályai is lazábbak, nehéz vagy akár nem is lehet ezeket a gyakorlatokat megismételni.

A többi négy típus a 'C', mint színházi forma, 'D', mint tanítási (komplex) dráma, 'E', mint szakértői dráma és 'F', mint színházi nevelési program. Ezek is jelen vannak Magyarországon. (Kaposi 2008)

Gavin Bolton szavait idézve: „Hiszek a drámában, mint az oktatás részében, mert hathatósan ráirányítja tanulóink figyelmét a rohamosan változó világra. (...) A tanár és a tanulók társművészek egy közös vállalkozásban, s ki-ki meg kell, hogy találja hozzájárulásának kellő mértékét.” (Gavin Bolton 1992).

3.3.1 Drámapedagógia Magyarországon

Magyarországon a drámapedagógia és annak kísérlete az oktatásban az 1960-as évektől kap lehetőséget. Az első ilyen 'kísérleti iskola' Gáspár László irányításával indul el Szentlőrincen. Ennek a kiindulópontja a szocialista munkaiskola volt. Már ekkor megjelentek az úgynevezett 'komplex tantárgyak', ahol a művészeti oktatás irányai kombinálva voltak. (Gáspár 1984)

„1971-ben kezdődött a Zsolnai József nevéhez köthető komplex pedagógiai program-együttesnek a kidolgozása, amely 1979-től NYIK-programként, később ÉKP-ként, majd KÉK-programként ma is sok iskolában működik szerte az országban.” (Pukánszky–Németh 1996: 674). „Zsolnai József 1991-ben, az akkori Országos Köznevelési Intézet főigazgatójaként így fogalmazott: „*nyitva áll a kapu*” a drámapedagógia előtt.” (Váczy 1991)

„Gabnai Katalin volt az, aki Zsolnai József felkérésére megírta a köznevelés számára készült tantervek első anyagát.” (Eck, 2021)

1988-ban megalakul a Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1991-től kezdve rendszeresen megrendezik az 1993-tól Színház-Dráma-Nevelés nevű drámapedagógiai hétvégéket. Még az ezredforduló előtt számos egyesület, központ, társaság alakul a drámapedagógia különböző ágait képviselve. 1993-tól megkezdődnek a szakkönyvek kiadása. Szintén 1993-tól kezdetét veszi a Marczibányi téren a 120 órás drámapedagógiai tanfolyam, (a mai napig is működik). (Eck, 2020)

A dráma, mint tantárgy, 1995 óta van jelen az NAT-ban. „Mai napig a Művészetek műveltségi terület részeként helyezkedik el a tantervben, az ének-zene, a vizuális kultúra és a mozgókép-kultúra és médiaismeret társaságában.” (Eck, 2020: 31)

4 Zene és dráma találkozása

Ha először belegondol az ember abba, hogy drámát és komolyzenét ötvözzön, lehetséges, hogy egy paradoxonként értelmezi. Ugyanis a diákok egyszerre vannak jelen hallgatóként és résztvevőként az óra folyamán.

A zenehallgatás alapvetően egy passzív állapotot igényel. Ahhoz, hogy meghallgassunk egy zenei művet és utána képesek legyünk róla beszélni vagy dolgozni vele, mindenképp egy nyugalmas állapotba kell helyezkednünk. Egy csendet, türelmet és figyelmet igénylő feladat. Ezt pedig ülve lehet a legkönnyebben véghez vinni.

Ellentétben a zenehallgatással, a drámát egy aktív cselekvésnek tekintjük. Egy gyermekközpontú, interaktív helyzet. Sokszor bevonódást fizikai játékokkal, mozgással érünk el. Az aktivitás részéhez tartozik egy folytonos kommunikáció és közös munka a résztvevők között.

Viszont ez a kezdeti paradoxon mégsem gátolja meg ennek a két területnek a kapcsolódási lehetőségeit. Meg kell találni egy középutat, ahol egyensúlyba kerülnek a passzív-aktív helyzetek az órán. Ezt pedig az óra gyakorlataival, módszereivel lehet elérni.

Sok hasonlóságot ismerhetünk fel az ének-zene és dráma tantárgyak között is. Mindkettő a művészetpedagógiához tartozik, élményszerzésen alapul a módszere, sokszor vár el egyéni véleményalkotást és annak megosztását. Ahogy Neelands is kiemeli: „a résztvevők számára akkor válik hasznossá, ha azt megfelelő módon közvetítettük nekik” (Neelands 1994: 13)

4.1 Ének-zene oktatás

A zeneoktatás ma az Ének-zene tantárgy keretei között van jelen az intézményekben. Nagyon kevés óraszámban, minimális hangsúlyt kapva. Pedig az ének-zene tanulásának rengeteg előnye van. Sokat ebből már kutatásokkal alá is támasztottak, – például a Mozart-hatás – de persze rengeteg olyan van, mint például a zeneterápia kérdése, ami mai napig vitatott. Ezért fontos, hogy a zeneoktatás nagyobb hangsúlyt kapjon az oktatási folyamatban.

4.2 Zenepedagógia

Eredetileg a zenepedagógia a merev, statikus zeneoktatást akarta kimozdítani egy optimálisabb rendszerbe. Magyarországon különösképpen fontos megemlíteni Kodály Zoltán nevét és módszerét, aki hitt a zene jobbító hatásában. (Vas 2015) A zenepedagógia újító követői hittek abban, hogy: „A zene révén jobb, be- és elfogadóbb, emocionálisan fejlettebb, szociálisabb, kreatívabb felnőttek válnak a gyerekekből.” (Vas 2015: 102)

„Sáry László Kreatív zenei gyakorlatok című munkája adta meg az alapját a zenepedagógia tevékenységének. Rengeteg játékos gyakorlatot ír le, ami a zeneiséget, koncentrációt és figyelmet is fejleszt a gyerekek között. Mindezt egy élményközpontú módszerrel, eszközzel tanítja meg.” (Vas, 2015)

Fekete Anikó a KREATÍV SZOLFÉZS LEENDŐ PEDAGÓGUSOKNAK című munkájának (Fekete 2017-2021) a bevezetőjében ezt írja: „Kádár György előadásában (Kádár:2010) a „masszakultúra” térhódításáról beszél és elemzi a mai zeneoktatás nehézségeit. Egyértelműen újra kell értelmeznünk a zenei nevelést, hiszen a XXI. században olyan impulzusok érik a diákokat, melyekkel nemcsak pedagógusként, emberként is nehéz lépést tartani. (...) Ezért is szorgalmazom a kreatív zene szélesebb körben való terjesztését.” (Fekete 2018: 1)

Én ezt a Fekete Anikó által leírt 'terjesztést' úgy is látom, mint a zene összeillesztését más tantárgyakkal. Például az én helyzetemben: a zene tanítása nagyon jól kombinálható a drámapedagógiával. A drámaórákon fontos egy bizalmi közeget kialakítani ahhoz, hogy eredményesen lehessen különböző témákat boncolgatni, problémákat megoldani. A zenére – különösképpen a komolyzene műfajára – sokszor mondják, hogy lelassítja, fókuszálttá teszi az hallgatót. Sokszor van szükség távolításra a drámaórákon, ilyenkor is hasznos a komolyzene, hiszen segít egy képzelte világot megteremtteni. Vagyis behoz az órára egy 'másik nyelvet', amin keresztül kommunikálni, kapcsolódni, tanulni tudnak a diákok. A zene az agy jutalomközpontját stimulálja, dopamin kerül a szervezetbe, a ritmusnak kihatása lehet a stresszre és a szorongásra is. Mindemellett társas élményt ad. Ezeken felül persze még számos érvet lehet felhozni a komolyzene előnyeire az iskolákban vagy akár a mindennapi életben.

A zeneoktatásban már van néhány olyan szakember, akik a drámapedagógia módszereit alkalmazzák ének-zene órákon. Őket szokták kreatív zene-tanárnak, kreatív trénernek is nevezni. Közéjük sorolható Pallagi Ákos is, aki a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium zenetanára. Egy interjúban így nyilatkozik a zene oktatásáról a fiataloknál: „A

legfontosabb, amit meg kell tudni oldani, hogy a fiatal érzelmet és gondolatot kapjon. Azok az érzelmek vagy gondolatok, amiket én zene mentén megmutatok, azok kapcsolódjanak az ő egyébként is meglévő érzelmi tárához.” (1)

Zene befogadása sokkal maradandóbb élő előadás meghallgatásakor. Sajnos nagyon kevés alkalom van egy tanév során, amikor egy osztályt el lehet vinni egy koncertre. A drámajátékos zenei foglalkozások viszont ezt az ’élő’ élményszerzést – kicsit más formában ugyan de – meg tudják adni a diákoknak.

Mivel a komolyzenei művek sokszor megfoghatatlanok a mai fiatal diákoknak, meg kell magyaráznunk nekik, hogy miért is jó, fontos és nem utolsó sorban élvezhető például egy Beethoven szimfónia.

4.3 Zenei kutatás a fiatalokkal (példa)

Számtalan kutatást végeztek már az ember és a zene kapcsolatáról. A zene előnyeiről, hátrányairól, fajtáiról, a hatásáról stb. Én ezek a kutatások között olyat kerestem, ami kifejezetten a fiatalok szemszögéből próbálja vizsgálni a kapcsolati helyzetet.

Egy 2017-ben elvégzett kutatás foglalkozott ezzel a témával. Lucy K. Dearn and Stephanie E. Pitts a Sheffieldi Egyetem segítségével végeztek egy kutatást, – (Un)popular music and young audiences: exploring the classical chamber music concert from the perspective of young adult listeners (A népszerű(tlen) zene és fiatal hallgatói; a klasszikus kamarazenei koncert felfedezése fiatal felnőttek szemszögéből – saját fordítás) – címen, ami egy 40 fővel próbálta szemléltetni, hogy miért köti le nehezen a fiatalokat a komolyzene és miért okoz nehézséget a befogadása. (Dearn 2017)

A kutatás során a résztvevők élő kamarazenei koncerteket hallgattak végig és utána beszámoltak az élményeikről. A legtöbbjüknek negatív visszajelzései voltak. Sokan hivatkoztak arra, hogy nem tudták megérteni zenét, így nem tudtak érzelmileg kapcsolódni hozzá. Többeknek zavaró volt, hogy mereven ülve, ’rezzenéstelen arccal’ kellett hallgatnia a zenét, úgy, hogy a többi jelenlévő arcáról – akik általában idősebbek voltak – nem tudtak semmilyen reakciót leolvasni. (Dearn 2017)

Mindezek összeköthetőek a mai fiatalok tipikus jellemvonásaival. Nem fejlett a hatékony figyelemfenntartásuk, gyorsan elfáradnak, csak rövid szakaszokra tudnak ténylegesen összpontosítani. Emiatt nem tudnak mélyen befogadni és megérteni számukra idegen dolgokat.

Egy fontos jellemző viszont a zenével összeköthető. A mostani generációkra szokták mondani, hogy 'dopaminfüggő'. Ezt a kémiai reakciót a testben szinte mindig az okostelefonok okozzák. Azonban az is köztudott, hogy a zenének is van dopamint termelő hatása. Ez pedig azt idézi elő, hogy ha megfelelő ideig és helyzetben mutatunk zenét a fiataloknak, akkor ők egy pozitív élményként tudják megélni. Én pedig pontosan erre törekedtem az óráimmal.

5 Óraterveim

A drámaóra minden esetben világos céllal rendelkező, tudatosan szerkesztett és irányított folyamat, melynek nem része a feleltetés és a tanári magyarázat. De lehetőséget nyújt arra, hogy a résztvevők maguk tapasztalják meg a lehetséges megoldási alternatívákat, így szerezve meg az átadni kívánt ismereteket.

Emellett az élményszerzés, mint alapvető kritérium jelenik meg és egy nyitott kapcsolatot hoz létre a befogadó és a befogadni kívánt ismeret között.

Miközben a dolgozatomhoz olvastam anyagokat, jegyzeteket, találtam egy mondatot, ami úgy megmaradt bennem, hogy az itt felhasznált két óratervem és az azokkal való céлом mottójává, összegző mondatává vált: Nem fullasztás, hanem merítés. Ezt szeretném, hogy ezt érezzék a résztvevők/gyerekek, amikor komolyzenével foglalkozunk az órán. Nem az a szándékom, hogy a teljes zenei művet meghallgattatva velük, egy tömény, fullasztó érzést keltsék bennük. Pont az ellentétére törekszem, arra, hogy kíváncsivá, nyitottá tegyem őket, esetleg annyira, hogy akár a saját szabadidejükben is hallgassanak komolyzenét. Ehhez a 'merítő technikát' próbálom alkalmazni. Ezt pedig a legkönnyebben a drámapedagógia módszereivel, játékaival tudom elérni. Az óraterveim elején olvasható az óra mondanivalója/célja is. Itt is hangsúlyozom, hogy a komolyzenét közelíteni szeretném hozzájuk (nem pedig rájuk erőszakolni).

5.1 Az óratervek keletkezése és főbb jellemzői

A dolgozatom és a kutatásom alapjai a következőkben bemutatott óraterveim. Mind a kettő egy-egy különböző egyetemi órák követelményeként készült. Az általam 'elsőnek', illetve 'másodiknak' titulált órák a keletkezésük sorrendjét mutatja. Hiszen, ahogy a későbbiekben is kiemelem, fontos lépés volt számomra az első óratervem. Többek között annak az órának a további fejlődéséből és inspirációjából született a második órák.

Mindig is hittem abban, hogyha valaki megismer egy izgalmas művet, alkotást, amiről kiderül, hogy egy adaptáció vagy átdolgozása valaminek, akkor sokkal jobban tudja értékelni és elfogadni az eredeti, sokszor régebbi művet, alkotást. Vonzani fogja, hogy megismerje az eredetit és amikor már ismeri, akkor máshogy tud tekinteni mind a kettőre.

Nagyon szeretek úgy foglalkozni egy témával, hogy közben kitérjek más altémákra is. Sokszor próbálok több művészeti ágat is ötvözni egy óra folyamán. Az óraterveimben is van például festményelemzés, zenehallgatás, jelentet alkotás és mozgás. Így az óra színeesebbé válik, több érzékszervet, megnyilvánulási formát tudok bemutatni és több esélyem van a különböző véleményű és stílusú diákok bevonására.

5.1.1 Beszélgetés

Az órák folyamán két, a drámaórákon sokszor fontos szerepet játszó eszközt alkalmazok. Az egyik ez a beszélgetéstechnika.

Az összes rész/játék, feladat alatt és után folyamatos kommunikációt tartok fenn, beszélgetés formájában. Ez olyan irányított, de szabadon folyó – vagyis nem jelentkező alapú és nem követeli meg, hogy ki, mikor, hányszor szólaljon meg – eszmecsere vagy akár kiértékeléshez hasonló beszélgetés, amikor a résztvevők őszinte véleményére, gondolatára, benyomására vagyok kíváncsi.

Töreksem rá, hogy ne csak tanár-diák között, hanem diák-diák között is fellépjen egy olyan oldott helyzet, ahol bátran és őszintén mondja ki minden résztvevő, amit éppen szeretne.

Ezt különösen fontosnak érzem, ezeknél az óráknál, ugyanis a zene szubjektív. Egy kicsit mindenkinek mást mond, más hatással van rá.

Lehet, hogy egy kis időt kell adni a diákoknak, hogy megszokják és elfogadják ezt a beszélgetés formát, ráadásul a személyes érzéseket és gondolatokat meg kell tanulni kifejezni. Nagy szerepet kapnak tehát a tanár által feltett kérdések abban, hogy a diák mit hogyan oszt meg a csoporttal és mennyi személyes gondolatot fejez ki a beszélgetés során.

5.1.2 Kérdéstechnika

A drámatanár kérdéstechnikája az egyik (ha nem a) legfontosabb módszere. Ugyanis a megfelelő kérdés alapjaiban tudja megváltoztatni egy óra menetét. „Az óra elején kérdésekkel lehet összeállítani a drámai kontextust; az óra során kérdésekkel vonhatók be a diákok, a kérdésekkel gondolkodásuk mélyíthető és irányítható; az óra után pedig a kérdések segítenek a reflexióban és a munka értékelésében.”

Nagyon fontos a folyamatos kommunikáció egy drámaórán, hiszen a szabadabb helyzet és a résztvevők aktivitása könnyen elmehegyezhet egy a tanár által nem várt irányba.

Azonban, egy drámaórán a tanárnak nem a tradicionális „kérdésfeltevő” - nek kell lennie, aki az egy helyes választ várja a diákoktól. Vagyis nem az információszerzés vagy a tények ellenőrzése a cél, hanem a résztvevők tényleges hozzászólása, gondolata van a középpontba helyezve. Ezt pedig csak egy másfajta, sokkal precízebb kérdéstechnikával lehet elérni.

Először is kerülni kell azokat a kérdéseket, amikre igen-nem válaszok születnek. Ennek ellenére elő tud fordulni, legtöbbször az órák kezdetén, amikor a résztvevők még „egyelőre figyelik, mi fog ebből kisülni, s mielőtt megkockáztatnák a személyes megnyilvánulást”.

Ezt úgy tudjuk megoldani, hogy érzékeltetjük a diákokkal, hogy ez az óra az ő tényleges válaszaikra alapul.

„A drámatanár a következő célokból kérdezhet: a megfelelő atmoszféra megteremtése, információ-átadás, a csoport érdeklődési területeinek feltérképezése, a dráma irányának kijelölése, a résztvevők státuszának meghatározása, konfrontáció a felületes gondolkodással, az osztály kézbe tartása, és a munkára való reflektálás vezetése.”

Vagyis több lehetséges típusra/fajtára oszthatók egy tanár kérdései: információszerző, információt hordozó, kutatásra ösztönző, ellenőrző, elágazásokat tisztázó, véleményeket kereső, visszajelzéseket előhívó.

„Ha azt akarjuk, hogy egy kérdés „felszabadító” jellegű, és ne lezárt legyen, különös figyelmet kell fordítanunk megfogalmazásakor annak nyelvezetére.” Ezek a típusú kérdések nyitottak, gondolkodásra készítik a résztvevőt, úgy, hogy aktív tudjon maradni.

(Neelands 1994: 47-52; Kaposi 2008: 40-43)

5.1.3 Zeneszerzők, zeneművek

Szerettem volna leírni, pár szóban, hogy miért tartom pont ezt a három zeneszerzőt és műveiket megfelelő alanyoknak és eszköznek az óraterveimhez.

Beethoven munkássága szerintem nagyon közel áll az élethez és a valósághoz. Ha fiatalokkal dolgozom akkor figyelek arra, hogy olyan zeneszerzővel és zenéjével foglalkozzunk, ami biztosan hatással tud lenni a hallgatóra. Ez a mai napig népszerű V. szimfóniája erre pont megfelel. Egy nagyon erős kezdőmotívum van zenének, ráadásul a története és a történelemre gyakorolt hatása is rendkívül izgalmas.

Bár Haydnnak is sok remek szimfóniája van, én mégis mást választottam tőle. A Teremtés oratórium, Haydnnak egy késői műve. Nemcsak a zenei fokozást lehet vele könnyen

ábrázolni, hanem már a címe is egy olyan témára/történetre utal (Bibliában leírt világ teremtés története) amiről könnyen elindulhat egy elemzés a diákokkal. Hiszen sokkal egyszerűbb megérteni egy zeneművet és utána annak a mentén foglalkozni vele, ha van egy történet, amit el szeretne mesélni.

Ravel munkássága a századforduló francia zenéjéhez kapcsolható. Ezt a diákoknak a gimnázium 10. osztályában szokták tanítani. Ez a zenemű már modernnek mondható, nagyban tartalmaz könnyűzenei elemeket (jazz), könnyebb a diákoknak kapcsolódnia vele. Egy folyamatosan bővülő zeneműről van szó, ami szintén tökéletes példája a fokozásnak.

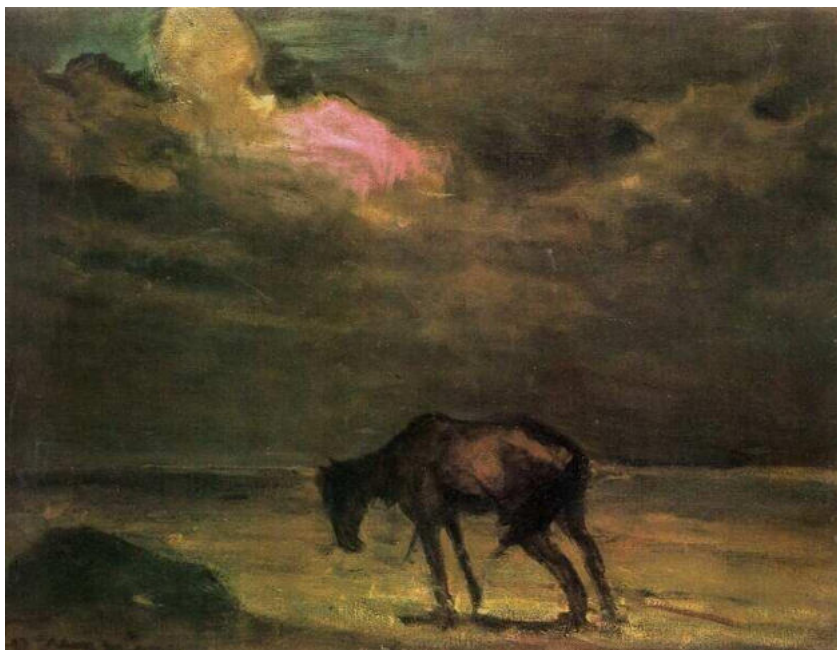
5.2 Első óraterv

Az órát a Műelemző gyakorlatok drámatechnikákkal elnevezésű órára készítettem. Annyi kikötést kaptam, amit a tantárgy nevében is olvashatunk. Bármilyen művészeti alkotással foglalkozhatok, de a lényeg, hogy a foglalkozás drámajátékokkal történjen.

Mivel mindig is fontos volt nekem a zene, és sokat is foglalkozom vele, elhatároztam, hogy zeneműre fogom alapozni a foglalkozást.

Az óra alaptémája alapvetően Ludwig van Beethoven V. szimfóniája. Ennek a műnek a kiválasztása több okból történt. Fontosnak tartottam, hogy egy mostanra már 'klisésnek', 'lerágott csontnak' mondott művel foglalkozzak. Véleményem szerint egy ilyen alappal lehet a legmegdöbbentőbb eredményt elérni. Ennek a szimfóniának a kezdő hangjait szinte mindenki hallotta. De nem sokan ismerik az izgalmas háttértörténetét és azt, hogy ez a mű mit és mennyit jelentett régen, a háború alatt az embereknek. Ezen felül sok más zeneszerző, zenész, művész inspirálódott Beethoven híres hangjaiból. Nem utolsó sorban pedig meg szerettem volna mutatni, hogy miért is lett olyan híres ez a mű és maga Beethoven. Meg akartam mutatni a zenei zsenialitását.

A zenei alaptéma ellenére a foglalkozást mégis egy fogalomalkotással kezdem, pontosabban egy Tornyai János festményével. (Bús magyar sors, 1910)



Ezt az első játékot bevezetőnek tekintem. Ugyanis elképesztően fontosnak tartom az első 5 percet. Nemcsak egy órán, hanem bármikor. Ha nézünk egy filmet, hallgatunk egy beszélgetést, az első öt perc határozza meg az első benyomásunkat és véleményünket.

Tehát első feladatként ezt a képet, Tornyai János Bús magyar sors című képét vetítem ki. Egy rövid asszociációs feladatot kérek hozzá, első körben egy címet kérnék a képhez, másodjára pedig, miután már megmondom az eredeti címét, elképzeléseket várok, hogy miért ez lehet kép a címe. (lásd a mellékelt első óratervemben)

Ezzel a rövid beszélgetéssel a képről megtöröm a diákok között húzódó (és a tanár-diák közötti) lehetséges falakat, hogy megérezzék és elkezdjék ők is egy a nyílt, őszinte környezet kialakítását. Emellett már egy fontos fogalomról is elkezdenek gondolkodni. Ez pedig a sors.

Ezután egy rövid fogalomalkotással folytatjuk. Az előző feladathoz kapcsolódva a 'sors' szó definíciójának a megfogalmazása a feladat egy mondatban.

- Pl.: A végzet vagy sors az események előre meghatározott menetét jelöli. Úgy lehet elképzelni, mint egy előre meghatározott jövőt, függetlenül attól, hogy általánosságokra, vagy az egyénre vonatkozik.”

Ezután érjük el az óra tartalmi részét. Ez már maga Beethoven V. szimfóniája.

Közösen meghallgatjuk a szimfónia első tételét. Majd beszélgetés során megnevezzük a zeneszerzőt és a pontos művet, és beszélgetünk az első reakciókról. (Lehetséges kérdések:

Ismerték-e a zenei részletet? Ha igen, mikor/hogyan hallották? Ha nem, akkor milyen benyomásuk, gondolataik születtek a zenehallgatás közben?)”

Mivel 7-8 perces az első tétel, a résztvevőknek hosszú idejük van megérezni a zenét és megfogalmazni az első benyomásaikat. A bevezetőhöz hasonlóan ez is egy beszélgetés, az érzéseik, gondolataik kifejezésére alkalmas helyzet.

Az óra tartalmi középpontja két nagy részből áll. Az első egy tanári magyarázat, egy rövid zenetörténeti rész. A második rész pedig a váratlan eleme az órának.

Visszacsatolva a bevezetőhöz felteszem a kérdést: Miért beszélhettünk korábban a sorsról? Megmutatom először a V betűt, mint morzejelet, utána pedig a szimfónia kezdőmotívumát (a jellegzetes négyhangú ti-ti-ti-tá-á – t).

... —



Ha ez mindenki számára érthető, akkor elmondom a következő információkat a zeneműről:

„Ludwig van Beethoven 5. (c-moll) szimfóniája 1804 és 1808 között íródott, az egyik legismertebb zenei kompozíció a klasszikus zenében és egyike a legtöbbet játszott műnek a műfaján belül. Legelőször a bécsi Theater an der Wien színházban adták elő a darabot 1808. december 22-én, ezután nyerte el a mű hatalmas hírnevét. A második világháború óta néha a „győzelem szimfóniájának” (Victory Symphony) nevezik a művet. A „V” római szám megfelelője az arab 5-ös számnak; a második világháborúban a V-jel a győzelem szimbólumává vált a szövetségesek körében, ez okozta ezt az egybeesést. Egy másik véletlen összefüggés, hogy a V betű morzekódban három rövid és egy hosszú jelből áll, ami megegyezik a szimfónia első négy hangjának ritmusával. A szimfónia négy tételből áll, és összesen 30–40 perc hosszú előadva. Az első tétel, tehát az egész mű is egy úgynevezett sors-motívummal kezdődik, ez három rövid és egy hosszan kitartott hangból áll, majd a motívum megismétlésre kerül. Állítólag Beethoven úgy magyarázta a motívum elnevezését, hogy „így kopogtat a sors az ajtón”. Ez gyakran megismétlődik a tételen belül.” (2)

Az elhangzottak után egy mozgássor készítését kérem tőlük. A létszámtól függően 3-5 fős csoportokra osztom őket. Két fajta címet mondok nekik, 'sors' vagy a 'győzelem'. Azt kérem tőlük, hogy próbáljanak egy olyan rövid mozgássort készíteni, ami nemcsak a zene hangulatához, érzéséhez, tempójához illeszkedik, hanem a két szó jelentése is megjelenik benne.

A második részben ismerik meg a résztvevők a meglepetés-zenét, amit a témához hozok. Ez pedig nem más, mint Walter Murphy Fifth of Beethoven című diszkó- adaptációja.

A zenehallgatás után megbeszéljük az első reakciókat, esetleges hasonlóságokat az eredeti művel és persze a különbségeket is.

Ezt egy mozgó-állóképes játékkal dolgozzuk fel. (Mozgó-állókép, mint egy ismétlődő gif, vagyis egy olyan kép, ami egy-két pillanatra megmozdul, és a mozdulatok ismétlődnek.) Két ilyen képet kérek tőlük, szintén csapatokban. A két kép a két művet (az eredetit és az adaptációt) ábrázolja.

Az óra lezárásaként egy idézetet osztok meg velük, amit Walter Murphy mondott a zenéjével kapcsolatban, ezzel is bátorítva a gyerekeket, hogy nyíljanak meg a komolyzene iránt is, ne csak arra figyeljenek, ami éppen 'trendi'.

"It's really sad that the kids today can only relate to Beethoven via a rock version of his music." ... "that maybe if they've heard this much of his symphony, they'll go out and buy the original." (= Nagyon szomorú, hogy manapság a gyerekek Beethoven zenéjének csak a rock verziójához tudnak kapcsolódni. ... de ha talán csak ennyi részét hallják a szimfóniának, akkor elmennek meghallgatni az eredetit." – saját fordítás)

5.3 Második óraterv

Ez az óraterv időrendben másodikként született. Egy másik órára, más kikötésekkel és részben más céllal.

Nagyon élveztem az első óraterv elkészítését és levezetését. Bebizonyosodott számomra, hogy a zene és a dráma nagyon jól összepasszol. Könnyen kombinálható és működőképes helyzet alakul ki az ötvözésekor. Ráadásul a zene sokat lazít a tanár-diák kapcsolaton is, ami sokszor jól jön egy tanítási nap folyamán.

Ez a Drámaelemzés, dramaturgia drámajátékokkal elnevezésű órára készült. Itt az volt a feladat, hogy egy dramaturgiai fogalmat kell megtanítsak drámajátékok alkalmazásával. Én a fokozás fogalmát választottam. Már ekkor tudtam, hogy a fokozást a legkönnyebben a zenén keresztül tudom megmutatni. És ez is történt.

A másik órához hasonlóan ugyanazt a bevezető-felvezető-kifejtő-levezető felosztást alkalmaztam ennél az óránál is.

Az órát rögtön egy zenehallgatással kezdtem. Haydn A Teremtés oratóriumának – A napkelte részének elejét hallgattuk meg. Mindezt – a résztvevők beleegyezésével – csukott

szemmel tettük. Ezután a szokásos módon felfedtem a zeneszerzőt, a mű címét, műfaját, és átbeszéltük az első reakciókat, benyomásokat. Különösen kértem, hogy próbálják számukra megfelelő szavakkal, jelzőkkel leírni a hallott zenét.

Majd első játékként egy mozdulatsort kérek tőlük, amit aztán meg is mutatnak az egész csoportnak. Ez egy körülbelül 50 másodperces a zenére kitalált mozdulatok folyamatos összessége. Szeretném, hogy megérezzék a zenének a tempóját, érzését, történetét. Ez a mozdulatmenet lehet egy kis történet megjelenítése is, de egy számukra a zenére harmonikus mozdulatok sorozata is jó.

Még kétszer meghallgatjuk a zenét, közben mindenkinek ki tudja találnia a rövid mozdulatot/mozdulatsort, ami számára a zenével együtt mozog. (Esetleges segítő szavak: valami olyan mozdulat, ami 'nyitást, erősödést, változást, növekedést' fejez ki.)

Ha megvan, akkor két részre osztva a csoportot egy sorban kiáll először az egyik fele utána a másik és zenére megmutatják. A drámaórákon fontos, hogy megmutassuk az adott játék/feladat eredményeit, hiszen a diákok egymástól tudnak a legkönnyebben tanulni. Viszont, itt ennél a gyakorlatnál nem egyesével, hanem nagyobb csoportban, egyszerre mutatják meg, hogy rögtön, könnyen látszódjanak a különbségek és hasonlóságok. Ezután megbeszéljük a csoportok munkáját.

Az óra következő részét egy újabb zenével kezdjük, Ravel Bolero művének három rövid részletével. Ezek a zenemű három különböző pontján hallható, egyre erősödő, fokozódó részek.

Mivel ez a három kicsit eltérő részlet, többszöri hallgatás után beszéljük meg. A reakciókon és véleményeken kívül leginkább a számukra legfontosabb szavakra, jelzőkre vagyok kíváncsi, akár összehasonlítva az előbb hallott Haydn és a most hallgatott Ravel zenét.

Az ehhez kapcsolódó játék egy egymásba folyó állóképsorozat. 3-4 fős csapatokban a három zenerészletet három állóképpel interpretálják. Mivel a három részlet megszakítás nélkül egymás után hallható, nekik is az állóképek között egy rövid 'átálló' mozdulatot kell kitalálniuk. Viszont az állóképnek stabilnak, mozdulatlanak kell maradnia. Összegezve: a három kép legyen összefüggő, egy cselekményt mutasson be, de három egymás utáni pillanatban, látszódjon a növekedése/erősödése a cselekménynek.

Ezt is a szokott rövid megbeszéléssel zárjuk. („Miről szólt? Mi volt benne az erősödés, változás, hangsúlyozás? Mitől volt más a három kép? Illett a zenéhez?”)

Most egy passzívabb, de fontos része következik az órának. A fokozás, mint dramaturgiai fogalom felfedése és megbeszélése. Itt egy pár percre megállva, megkérem, hogy gondoljanak vissza a zenékre, amit hallottak és a beszélgetésekre amikor beszéltünk róluk. Ezekből az emlékekből és tapasztalatokból tudnak rájönni, hogy az egész óra ezzel az egy

szóval, hogy fokozás, össze lehet foglalni. Zárásul pedig megállapodunk egy általunk megfogalmazott definícióban, ami már az ismereteiken, tapasztalataikon alapulna.

Mindez oldott és nyitott beszélgetés formájában történik, ahol megvitatjuk, hogy ki és hogyan írná le a fokozást, mint fogalmat. A tanár itt egyértelműen segítő szerepben mozog.

Miután megvan a definíció, záró játékkal fejeződik be az óra. Páros mini jelenetet készítenünk (a mini jelenet körülbelül 30-60 másodperces). Csak egy dolog van megkötve a jelentkészítéshez: a címe 'fokozás' legyen. Ezen kívül szabad kezet kapnak a csoportok. Bármilyen a teremben lévő tárgyat használhatnak, vagy esetleg zenét is behozhatnak a jelenet során.

5.4 Óraterv reflexiók

5.4.1 Saját életkorú résztvevőkkel

Nyilvánvalóan más érzés saját életkorú embereknek órát tartani. Nekem nagyon pozitív élményeim vannak, szerencsére mindig egy nagyon befogadó csapattal dolgozhattam. A játékok gördülékenyen folynak, könnyen megértik a feladatokat, a résztvevők figyelme is sokkal tovább fenntartható. Viszont azzal számolni kell, hogy sokszor ezek a résztvevők már tapasztaltabbak és határozottabb hozzáállásuk, véleményük van, például a zenéről is. Nehezebb kimozdítani őket egy álláspontból.

Annak ellenére, hogy idősebbek talán jobban bírják a statikus, passzívabb órákat, nem szabad engedni, hogy túl sokáig üljenek és beszélgessünk. Számukra is sokkal többet tud adni egy aktív játék.

5.4.2 Gimnazista résztvevőkkel

A gimnazista korosztállyal az órák nehezebbek voltak. A figyelmüket nehezebb lekötni és fenntartani is. Viszont a csapatmunkákban nagyon erősek voltak, könnyen, gyorsan és kreatívan tudtak dolgozni. Az értékelő beszélgetések a gyakorlatok után eleinte nehezebben mentek. Kellett nekik idő, hogy eléggé fellazuljanak ahhoz, hogy őszintén tudjanak véleményt megosztani.

6 Kutatásom

Az óraterveimmal a fő célom az volt, hogy a fiatalok/diákok egy pozitív benyomást, **élményt** kapjanak a komolyzenével kapcsolatban drámás foglalkozás keretein belül. Előre tudtam, hogy ezt a hatást, amit elérni kívánok, nem lesz könnyű mérni.

Nem szerettem volna egy kötött, tradicionálisabb kutatás-mérési módszert alkalmazni. Ugyanis ezzel a kutatással résztvevők véleményét, eddigi tapasztalataikat és érzéseiket szerettem volna előtérbe helyezni. Egy olyan mérési módot kerestem, ami a csoport eddigi és jelenlegi benyomását tudja megmutatni a komolyzenéről. Így döntöttem végül a **szóasszociációs teszt** mellett.

A szóasszociációs teszt lényege az, hogy az alanynak egy – az alany számára addig ismeretlen – hívószó hallatára minél hamarabb le kell írnia az azzal kapcsolatos első gondolatot, szót, kifejezést (ami eszébe jut).

Fontos volt, hogy egy osztályteremben elvégezhető tesztet tudjak levezetni. Az órák elején és végén is megcsináltam a két osztállyal a tesztet. A tesztet lehetett volna rögtön szóban is elvégezni, de én írásban kértem a diákoktól egy pontosabb kiértékelés lehetőségének érdekében.

6.1 Tervezés

Az én fő feladatom még a tervezéskor, a megfelelő hívószavak kiválasztása volt. Olyan szavakat kerestem, amik elég nyitottak ahhoz, hogy a résztvevő tudásterét megmozgassák. Ez fontos, mert ilyen esetben kaphatunk megegyező asszociációkat. A hívószavak száma 3-10 között a legoptimálisabb. (Revákné 2015: 63)

Én a két óratervhez külön hívószavakat választottam, de volt néhány, ami olyan fontosnak számított, hogy mindkét tesztben szerepelt.

Az első óratervemhez 6 ingerszót kapcsoltam: zene, komolyzene, Beethoven, szimfónia, diszkó, klasszikus zene tere.

A második órához 5 szó kapcsolódott: zene, klasszikus zene, fokozás, zenekar, komolyzene tere.

6.2 Mérési és kiértékelési szempontok

Több szempontól vizsgáltam a kapott asszociációkat.

Néztem egyesével/személyenként, az óra előtt és után kapott megoldások hasonlóságait, különbségeit; a résztvevők közötti hasonlóságokat, különbségeket; illetve a két osztály közötti hasonlóságokat és különbségeket az azonos hívószavaknál.

A kiértékelés hangsúlya tehát, az asszociált szavakon, az gyakoriságukon, ismétlődésükön, jelentésükön alapult. Különösen figyeltem olyan szavakra, amik az órára utaltak.

6.3 Eredmények

A kutatásom eredményeit elsősorban a két osztály összehasonlításával mutatom be.

Az első ingerszót bemelegítő, rávezető körnek szántam. A megoldások is ezt mutatták. Az ingerszóra (zene) mind a két osztálynál a zenével kapcsolatos általános alapszavak, szakszavak voltak a leggyakoribbak – *hang, hangjegy, gitár, dob, tánc* – az első (óra előtti) tesztelésnél. Az órát követő teszt eredményei viszont már mutattak az órára utaló eredményeket – *komoly, diszkó, Bolero* – illetve megjelent az *öröm, jókedv* asszociációk is.

A második ingerszó (komolyzene/klasszikus zene) hallatára volt a leggyorsabb a reakcióidő az órák elején lévő teszteléseknél. Erre az első körben a legtöbb megoldás (52%-ban) Mozart lett. Egy mindenki által ismert zeneszerző írása azt mutatja, hogy a diákok ezen a ponton nem osztottak még meg személyes, érzelmet vagy akár véleményt nyilvánító gondolatot a hívószó kapcsán.

Viszont, az órák utáni kérdezéskor – eltérve a sok kezdeti Mozart megoldástól – rengeteg az órára utaló választ kaptam. – *Haydn, Beethoven, Bolero, Ravel, szimfónia* – Voltak persze negatív asszociációk is – *idős emberek, hosszú* – amik alátámasztják, hogy nem mindenkire ugyanúgy hatott az óra.

Az utolsó hívószó (komolyzene tere/klasszikus zene tere) szintén megegyezett a két osztály között. Szerettem volna egy komplexebbnek, elvontabbnak értelmezhető, nehezebb ingerszót is mérni. Az első kör során a résztvevők nagy része a zenének fizikai helyszínéül szolgáló intézményeket, illetve műfajt adott meg válaszul. Például: *Műpa, Zeneakadémia, színház, Magyar Zene Háza, opera*. A második teszt során, megjelent a *mindenhol, közösség, dráma, együtt, terem, világ, élet, iskola* szavak is.

Két dolgot vonnék le ebből. Az első az, hogy látszik, hogy a mai fiatalok igenis tisztában vannak azzal, hogy hol és milyen intézményekben találkozhatnak komolyzenével. A másik pedig, hogy az óráim megmutatta nekik, hogy a komolyzenének van tere az iskolában, akár egy teremben is. Ráadásul egy közösségi, együttes élménynek is lehet értelmezni.

Az első óratervnel a harmadik és negyedik hívószó (Beethoven, szimfónia) összekötve is kiértékelhető. A Beethoven szóra kaptam a legkülönbözőbb asszociációkat. Sokan a kinézetére utaltak (*fehér haj*) vagy más zeneszerzőket (*Vivaldi, Mozart, Bach*) említettek. A szimfónia ingerszóra pedig a *zenekar* megoldást kaptam a leggyakrabban. Az óra befejezése után, a második teszt alkalmazásával azonban itt is 55, illetve 35 százalékban kaptam az órára utaló asszociációkat.

A második óratervhez kapcsolódóan még kiemelném a harmadik hívószót (fokozás). Itt már az első tesztnél is jó megoldásokat (a fokozásra hasonló, szinonimákat) – *crescendo, több, legnagyobb, legjobb* – írtak.

Az óra során volt egy fogalomalkotó feladat, ahol az osztállyal együtt megpróbáltuk definiálni, megalkotni a fokozás fogalmát. Látványosan az ott megbeszélte definíciónak a töredékeit, kulcsszavait használták a diákok a második asszociációs teszt során. Ez jól mutatja, hogy a diákok bevonása az anyag megtanításába elősegíti a hatékony tanulást.

Összeségében az órák után kapott eredmények mind azt mutatják, hogy mind a két óratervem, mind a két osztályra hatással voltak. Megmaradt a diákokban egy zeneszerző, zenemű vagy annak az érzése, élménye, hogy arra asszociáljon a teszt során.

Az összes asszociációt nézve, a diákoknál az első kutatási körökben az eredmények legtöbb esetben egy általános szóhangulatú, vagy negatív tartalmú szavak voltak, nem kötődtek hozzá érzelmek. A másodiknál viszont a 39 résztvevőből 32-ben pozitív visszajelzést/érzelmet mutattak az asszociációk. Ez 82%-ot jelent.

Látható még, hogy mind a két osztály vegyes érdeklődésű körű volt. Volt, akin látszott a komolyzene iránt való érdeklődés, de volt, aki végig passzívan állt a témához. Kiemelném azonban, hogy mindkét osztály esetében látszik egy pozitív hatás és tapasztalatszerzés a komolyzene hallgatásakor és alkalmazásakor.

Az első óratervnel 20-ból 14 résztvevő a 6 hívószóból legalább egyre pozitív, az órára visszautaló rögtöni asszociációt produkált. Ez 70%-ot jelent.

A második óraterv kapcsán 19-ből 17 résztvevő írt pozitív, az órára visszautaló rögtöni asszociációt. Ez 89%-ot jelent.

7 Célok és összegzés, jövőkép

A drámapedagógia egy egyre népszerűbb és bővülő tudományterület, ami hazánkban is egyre több teret kap a kibontakozásra.

A drámapedagógiáról szóló, saját magam által fogalmazott definícióváltozatom – **Egy olyan közösségi élményszerző, aktív, de önkéntes cselekvés, ami játékokkal tanít, tapasztalásokkal teli és valós helyzetek több szintű megértésére alkalmas.** – minden egyes szava próbálja összesűriteni a személyes jelenlegi álláspontomat és közben egy irányelvet ad a saját óraterveimnek is. Mindenképp egy kooperatív közös munkát igényel, ami folyamatosan aktív vagy szóban vagy fizikailag (néhol együttesen is). Nagy hangsúlyt fektetek arra, hogy a résztvevők élvezzék a foglalkozást, feltöltse, fejlessze és oktassa is őket egyaránt.

A komolyzene nagyon könnyen összeállítható a drámával, hiszen az előbb leírt nyitott és bizalmas állapotban tud megtörténni. Ahogy az óraterveim során is kiemelem, nem fullasztani kell a diákokat a komolyzenével, hanem egyre több és több alkalommal olyan merítési helyzetbe hozni, amikor ráébredhetnek ennek a zenei ágnak a szépségeire. Szerintem egy 45 perces tanóra folyamán pont egy megfelelő 'merítést' kaphat egy diák.

Mindent összevetve, nagyon bizakodóan állok ahhoz a célomhoz, hogy a komolyzenét meg lehet ismertetni és közelebb hozni a mai generációkhoz is. Azonban ez egy lassan zajló folyamat, időt igényel nem csak a tanár, hanem a diákok részéről is.

8 Felhasznált irodalom

Bolton, Gavin 1992 Egyensúlyozószám. *DPM* 2:12

Dearn, Lucy K. – Pitts, Stephanie E. 2017. *(Un)popular music and young audiences: Exploring the classical chamber music concert from the perspective of young adult listeners*. Journal of Popular Music Education. 1. pp. 43-62.

https://eprints.whiterose.ac.uk/112742/7/Revised_JPME_Young_audiences_paper_-_Dearn_and_Pitts.pdf

Eck Júlia 2020. *Dráma- és színházismeret az oktatásban* (oktatási segédlet). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Budapest.

Fekete Anikó 2018. *KREATÍV SZOLFÉZS LEENDŐ PEDAGÓGUSOKNAK*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

https://www.parlando.hu/2018/2018-6/Fekete_Aniko-Szolfezs.pdf

Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok*. Helikon K., Budapest.

Gabnai Katalin 2005. *A drámapedagógia hazai honosodása és jelene*. Iskolakultúra, 4. 110–118.

Gáspár László 1984. *A szentlőrinci iskolakísérlet I–II*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Kaposi László (szerk.). 2008. *Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára*. Educatio Kht. Budapest.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (szerk.) 2003. *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Osiris K. Budapest.

Neelands, Johathan. 1994. *Dráma a tanulás szolgálatában* (Making Sense of Drama (A Guide to Classroom Practice)) (ford.: Szauder Erik) Magyar Drámapedagógiai Társaság. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.

Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Revákné Markóczi Ibolya – Tóth Zoltán. 2015. *Osztálytermi kutatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó.

https://madszatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%C3%A1rk/Egy%C3%A9b%20szervezeti%20egys%C3%A9gek/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9si%20K%C3%B6zpont/Kiadv%C3%A1nyt%C3%A1r/28%20%C3%B3r%C3%A1s%20szakm%C3%B3dszertani%20k%C3%A9pz%C3%A9s%20szakk%C3%B6nyvei/osztalytermi_kutatas.pdf

Slade, Peter 1992. Child Drama. *DPM 2*

Dr. Szőke-Milinte Enikő 2021. *Fogalomtár a komplex pedagógia-pszichológia szigorlathoz*.

https://btk.ppke.hu/uploads/articles/679754/file/fogalomtar_szigorlathoz.pdf

dr. habil. Vas Bence (szerk.) 2015. *Zenepedagógia tankönyv*.

https://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf

Váczy Zsuzsa 1991. Nyitva a kapu a drámapedagógia előtt. Kérdésekre válaszol Zsolnai József, az OKI főigazgatója. *DPM 1*.

- Internetes források:

1 https://felonline.hu/2015/01/20/interju_pallagi_akossal/

2 [https://hu.wikipedia.org/wiki/5._szimf%C3%B3nia_\(Beethoven\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/5._szimf%C3%B3nia_(Beethoven))

Lezárás dátuma: 2023. január