



Eck Júlia

# DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZISMERET AZ OKTATÁSBAN

Eck Júlia

---

**DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZISMERET  
AZ OKTATÁSBAN**

**OKTATÁSI SEGÉDLET**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Budapest, 2020



ECK JÚLIA

Dráma- és színházismeret  
az oktatásban

Lektor:  
Gabnai Katalin

Nyelvi lektor:  
Gyimesné Szekeres Ágnes

Tipográfia, borító:  
Takács Brigitta

Tördelés:  
Takács Brigitta

Fotók:  
Dömölky Dániel, Mátrai Magdolna, Varga Barnabás

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

© Eck Júlia, 2020

ISBN: 978-615-5224-93-5

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

Felelős vezető a kiadó elnöke  
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/b.  
Telefon: 273-2180

# Tartalomjegyzék

---

<b>Előszó</b> .....	7
<b>A drámapedagógiáról</b> .....	9
1. Pedagógiai és színháztörténeti gyökerek .....	9
1.1 Elődök és előzmények .....	9
1.2 Alapfogalmak .....	15
1.3 Nemzetközi események, oktatók .....	16
2. Definícióváltozatok, arculatépítő személyiségek .....	20
2.1 A magyarországi drámapedagógia történetéből .....	20
2.2 Definícióváltozatok .....	21
2.3 Dráma az iskolában – személyes megközelítés .....	28
3. Nemzeti alaptantervek .....	31
Felhasznált irodalom .....	36
<b>Feladatok a közoktatásban</b> .....	39
4. Irodalom – játékok és drámajátékok az irodalomoktatásban .....	39
4.1 Líra .....	41
4.1.1 Kosztolányi Dezső: <i>Vigyázz</i> – a találkozás verse .....	42
4.1.2 Weöres Sándor versei – verstani kalandozások .....	46
4.1.3 Sziveri János: <i>A Kos jegyében</i> – vers és költő .....	55
4.2 Epika .....	58
4.2.1 Szabó Magda: <i>Abigél</i> – a regény megközelítési lehetőségei .....	59
4.2.2 Kosztolányi Dezső: <i>Esti Kornél</i> , Tizennyolcadik fejezet – a többszintű szöveg .....	64
4.3 Dráma .....	69
4.3.1 Szabó Borbála – Varró Dániel: <i>Líra és Epika</i> – művészi nyelvhasználatról színjátékkal .....	70
5. Vizuális művészetek – kapcsolatok, kapcsolódások .....	71
5.1 Festmények, szobrok, fotók – az örök pillanat .....	72
5.2 Díszletek, jelmezek, maszkok játékaik – kié? .....	74
5.3 Bábjáték – élő tárgyak .....	75
6. Zene – utak a titok felé .....	77
6.1 Chopin: <i>Minute Waltz</i> Op. 64 No. 1, vagy Debussy: <i>Kis néger</i> – zene és mozgás .....	78
6.2 Lengyel Menyhért – Bartók Béla: <i>A csodálatos mandarin</i> – történet és zene .....	79
6.3 Bertolt Brecht – Kurt Weill-songok – az elidegenítés dalai .....	80
7. Film – átfedések .....	83
7.1 Zeffirelli: <i>Romeo és Júlia</i> , Bernstein: <i>West Side Story</i> , Baz Luhrmann: <i>Romeo+Julia</i> – az adaptáció lehetőségei .....	84
7.2 Hitchcock: <i>Hátsó ablak</i> – a jel és jelentése .....	87
8. Színházismeret a közoktatásban – elmélet és gyakorlat találkozása .....	91
8.1 Példa a színháztörténet tanítására: a commedia dell'arte .....	91

8.2 Példa a színházelmélet tanítására: dramaturgiai és színházelméleti alapfogalmak – a sűrités .....	96
8.3 Színházlátogatás – felkészítő és feldolgozó foglalkozás .....	98
9. Segítség más tantárgyak módszertanában .....	103
9.1 Erkölcsstan és etika – morális problémák az irodalomban .....	103
9.2 Történelem – a múlt közeletről .....	110
9.3 Magyar nyelv – szövegten, stilisztika és a kortárs irodalom .....	112
9.4 Idegen nyelv – minden szinten .....	115
10. Tennivalók az iskola életében .....	117
11. Érettségi vizsga dráma tantárgyból .....	119
12. Drámaversenyek a középiskolában .....	124
12.1 Országos Dráma Tanulmányi Verseny .....	125
12.2 Dráma OKTV .....	128
Felhasznált irodalom .....	131
<b>Felsőfokon .....</b>	<b>135</b>
13. Dráma a felsőoktatásban .....	135
14. A dráma mint tudomány .....	139
Felhasznált irodalom .....	143

# Előszó

---

Jelen kiadvány, mely a PPKE Vitéz János Tanárképző Központja segítségével készült el, Oktatási segédletként is használható az ebben a tanévben induló dráma- és színházismeret-tanár szakos képzés hallgatói számára.

Nem vállalkozik a dráma- és színházismeret területének teljes feltérképezésére, csak ízelítőt, kisebb áttekintéseket ad egyes történeti és elméleti témákról, és néhány villanást is azokból a szerteágazó lehetőségekből és megvalósulásokból, amelyek ennek a rendkívül színes szemléletmódnak oktatási célú, sokoldalú felhasználásán alapulnak. Hangsúlyozni kívánja a terület interdiszciplináris jellegét, ugyanakkor arra biztatja minden olvasóját, hogy keresse és találja meg a számára leginkább izgalmas utat, és azon elindulva építse tovább a drámapedagógia sokszínű „kertjét” – Gabnai Katalin kifejezését felhasználva.

Bár az összeállításban sok hivatkozás található, ez az írás mégis erősen szubjektív. Választásaiban, hangsúlyaiban és építkezésében is személyes. Alapja a saját szakmai munkám – több mint három évtizedes gyakorlatom – során a közoktatásban, felsőoktatásban, tanárképzésben és felnőttoktatásban alkalmazott drámapedagógiai tevékenység. Válogatásom a teljes anyag összeállításakor is saját szemléletmódot, a területre való egyéni rálátásomat mutatja. A súlypontokat én határoztam meg, és biztos vagyok benne, hogy másvalaki másképpen építkezne. De vállalom a személyességet, hiszen én csak arról tudok képet nyújtani, amit én látok, és amiben, amivel én dolgozom. Hiszek benne, hogy drámát és drámával tanítani minden résztvevőnek jó.

A felhasznált irodalom listája a három nagy fejezet mindegyikének végén található. A lábjegyzetekben további, részletesebb tájékozódásra alkalmas információk olvashatók, magyarázatok, életrajzi utalások, idézetek, ott, ahol szükségesnek láttam. A fülszövegekben, melyek a szövegben való gyors eligazodást segítik, elsősorban a témákat és a használt játékokat, feladatokat tüntettem fel.

Köszönöm minden mesteremnek, kollégámnak és tanítványomnak, hogy tevékenységükkel hozzájárultak e könyv létrejöttéhez.

2020. szeptemberében

Eck Júlia





# A DRÁMAPEDAGÓGIÁRÓL

---

„Oda és vissza: tanulunk tanítványainktól,  
hogy legyen mire tanítanunk mestereinket.  
Mesterségünk szelleme, lévén természete társas,  
a gondolkodó együttlét közegében érzi jól magát.”  
(Géher István)<sup>1</sup>

## 1. Pedagógiai és színháztörténeti gyökerek

### 1.1. Elődök és előzmények

1.1 „Az ember, mióta közösségben él, ismeri és használja a dráma, a színház eszközrendszerét. Az átélt élmények segítségével tanul és tanít, magyarázza az őt körülvevő világot, és keres magyarázatot mindarra, ami benne és körülötte történik. Épít a történetek jelentőségére az értékek közvetítésében, a kulturális hagyomány átörökítésében, az emberi kommunikációban, és a színházi előadást önmaga és a világ megértésének élményszerű formájaként értelmezi. Nincs ez máshogyan ma sem” (ECK–GOLDEN–KAPOSI L., 2020:3).

Előzmények

A dráma szó eredeti jelentése tenni, **cselekedni**. A drámajáték (vagy ahogy a különböző fordítások, szakírók és műhelyek nevezték-nevezik: dramatikus játék, kreatív játék, kreatív dráma, alkotó dramaturgia, drámapedagógia, mimetizáció,<sup>2</sup> dramatikus nevelés vagy csak – amint mára egyre elterjedtebb – egyszerűen dráma) szemléletmódja, elképzelései az oktatás és nevelés jellegéről, jellemzőiről egyes elemeiben egészen az európai kultúra kezdetéhez vezethetők vissza.

Az ókori Görögországban az „akadémia” – közülük az egyik legjelentősebb Platón<sup>3</sup> iskolája – volt az az intézmény, ahol elismert gondolkodók, filozófusok kellemes, általában természeti környezetben, ligetekben vagy tágas csarnokokban sétálgattak, beszélgettek, vitatkoztak a körük gyűlt tanulni vágyó fiatalokkal (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:53), (lásd Raffaello *Athéni iskola* című festményét erről a témáról, ahol a reneszánsz művész tisztelettel

Antikvitás

---

<sup>1</sup> Géher István (1991): *Shakespeare-olvasókönyv*, Cserépfalvi–Szépirodalmi, Budapest, 8.

<sup>2</sup> Zsolnai József (1935–2011) egyetemi tanár, nyelvész és pedagógus, a NYIK (nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési)-, az ÉKP (értékközvetítő és képességfejlesztő)-, majd KÉK (képességfejlesztő és értékőrző kerettanterv)-nek nevezett alternatív oktatási program kidolgozójának elnevezése a mimézis (gr. utánczás) szó felhasználásával (lásd: Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra kutatócsoport és az Új Helikon Bt., Szekszárd–Budapest 180.)

<sup>3</sup> Platón (i.e. 427–347) ókori görög filozófus, az antikvitás meghatározó gondolkodója, iskolaalapító. Akadémiaja i.e. 385-től i.sz. 529-ig működött.

fantáziával idézi meg a már akkor is mintaként szolgáló antik kultúrát). 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.

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 „scholé” latin megfelelője, amely ezt jelentette a görögöknél is: szívesen végzett, gyönyörködtető tevékenység (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:67). A mai „iskola” szavunk már csak nevében őrzi az antik gyökereket, jelentéstartalma, miszerint az oktatás-nevelés örömszerző, kellemes, szórakoztató folyamat, több évszázada elfelejtett gondolat. A drámapedagógia legfontosabb tevékenysége azonban a **játék**, a tanár és diákok számára egyaránt **élvezetes foglalkozás** (lásd erről később Gabnai Katalin második idézett definícióját).

Néphagyomány

A néphagyomány, a népszokások játékaiknak dramatikus elemei, a szerepjátékok, az álca viselése, a párbeszédre alapuló rigmusok, a megjelenítés szintén a közösségi tanulás hagyományos formái minden országban. Gondoljunk csak dialogikus népi mondókáink, gyermekjátékaink sokaságára! Szoros a kapcsolat a területek között: „a színház, a nevelés és a hagyományok átadása nem képzelhető el élő s egy térben jelenlévő emberek nélkül” (GABNAI, 2005:117).

Assisi

Szent Ferenc

A mimetikus formák felbukkantak a középkori egyházi ünnepeken is, például már Assisi Szent Ferenc<sup>4</sup> és a hozzá csatlakozók karácsonyi játékában is, amikor templomukban megjelenítették Jézus születését a betlehemi istállóban. Ez lassan hagyománnyá vált minden ferences templomban (SIPOS, 2016). A figurákkal megépített Betlehemek állításakor is előfordult, hogy Szűz Mária alakjának zsinórral mozgatható feje „bólintott”, „intett” az érkező pásztorok felé, a bábos megjelenítés későbbi marionett-figuráinak előképeként (SZENTIRMAI, 1998:30). A **mintha-játék**, a **szerepbe lépés**, a **megjelenítés** a drámapedagógia alapfogalmai ma is.

Iskoladramák

Az egyházi iskolák színjátékos hagyományai is a tanítás élményszerűségének jótékony hatását alkalmazzák a megtanult jelenetek előadásával. Bár a színjátékot már a humanista oktatás is használta, tudatosan alkalmazott pedagógiai módszerként a 16. században, a jezsuita kollégiumokban találkoztunk ezzel a formával. A jezsuita rend előjárói úgy vélték, ezzel az élménnyel emlékeztetéssé lehet tenni a nagy történeteket a templomban összegyűlt hívek előtt. Ekkor szerveződő rendi iskoláikban előírták a színjátszás meghonosítását. Első iskolájukat 1548-ban állították fel Messinában, később Kölnben, Rómá-

---

<sup>4</sup> Assisi Szent Ferenc (1182–1226) a ferences rend alapítója, a természet, az állatok védőszentje, az egyik legismertebb középkori szent.

ban, Prágában és Bécsben is létrehoztak nagyhírű tanintézeteket (PUKÁNSZKY-NÉMETH, 1996:160). A magyar nyelvű területeken 1562-ben jön létre az első jezsuita kollégium Nagyszombatban, mellette Zágráb, Besztercebánya, Selmecbánya, Trencsén, Lőcse, Kassa, Eperjes területén alakulnak kollégiumok (SZÉKELY, 1986:313). Ettől délre a török elnyomás miatt csak később, az 1600-as évek vége felé jön létre ez az iskolaforma.

Az előadások sokféle típusúak lehetnek: dialógus, declamatio (szavalt), actiuncula (jelenetecske), fabula in scena (színi mese), drama vagy drama majus (nagy dráma) a legismertebbek közülük. Az egyháztörténeti, bibliai és az antik mitológiai témák mellett a történelem nagy alakjainak sorsát is megjelenítették, közöttük a magyar történelem nagyjainak, Szent Istvánnak, Szent Gellértnek, Szent Lászlónak, Endrének és Mátyásnak a tevékenységét (SZÉKELY, 1986:314). A tanévzáró események között minden évben szerepeltek latin nyelvű előadások, külön produkciót mutatott be minden évfolyam.

A 17. századi katolikus és protestáns iskolák közül száznegyvenhétben már működött „diákszínpad”, ahol az intézmény alapelvei és a tanárok szigorú intenciója szerint tanulták be és állították színpadra az iskola tanárai által írt, s a fiatal növendékek okulására-épülésére szánt színműveket (SIPOS, 2016). A 17–18. századi katolikus és protestáns iskolai színjátszás egyaránt felhasznált a latin nyelvű liturgikus drámák, a falusi betlehemes jelenetek, a városok teerein bemutatott, sok jelenetből összeálló misztériumjátékok hagyományait is.

Az iskolai színjátszás századokon át rendkívül népszerű volt, az e célból született iskoladrámák közül sok a mai napig fennmaradt, elolvasható. Céljuk a tanulás, erkölcsi nevelés és szórakoztatás, de a szülőkkel való kapcsolattartás erősítése is volt (pl. a piaristák, akik kezdetben nem támogatták az iskolai színjátszást, szülői nyomásra engedélyezték később az előadásokat) (PUKÁNSZKY-NÉMETH, 1996:195). A minorita dramatikus hagyományok hatására indultak el az eleinte diákok által előadott csíksomlyói misztériumjátékok, a piaristák építették Pest első színpadát az 1720-as években (SZÉKELY, 1986:316). Az előadásokban a felvonások között megjelentek a plebejus hangvételű közjátékok is. Ezekben a közjátékokban az iskola gyakran témaként is feltűnt: szereplői a tanító és a volt vagy leendő diák, esetleg annak szülei (parasztember, „morgó szájú anya”). A történet legtöbbször arról szólt, hogyan fogadja diákjává vagy csapja el a tanító a – rendszerint ostoba vagy csintalan – diákot (VARGA, 1990).

A protestáns iskoladrámákat bemutató intézményekben az oktatás főként nemzeti nyelven folyt, legtöbbször az előadások nyelve is ez volt. A magyar nyelvű területeken elsők között az unitárius irányzat oktatási intézményeiben (Kolozsvár, Nagyvárad) vált jelentőssé a színjátszás.

Az **élményen keresztül történő bevézés**, a **cselekvéses tanulás** mellett járulékos haszonnak számított, hogy a felkészülés és az előadások során ki-

mutatható mértékben megnőtt a játékban részt vevő ifjak **kifejezőképessége** és **játékbátorsága** (GABNAI, 2005).

Comenius

A híres cseh pedagógus, Comenius<sup>5</sup> 1650-ben érkezett Magyarországra a sárospataki református kollégiumba. Az akkoriban rendkívül korszerű oktatási elgondolásai között sok ma is nagyon aktuális felvetést olvashatunk, pl.: a koncentrikusan egyre bővülő, az életkori sajátságokhoz alkalmazkodó tananyagot, az élethosszig tartó tanulás gondolatát, vagy a „tudatosság elve”-ként megfogalmazott szemléletet: ne a tekintélyes szerzők legyenek a tudás valódiságának bizonyítékai, hanem az érzékelés és az elemző értelem (PUKÁNSZKY-NÉMETH, 1996). Fontosnak tartotta a szemléltetést, az érzékszervek útján történő tanulást, ő készítette az első képekkel illusztrált tankönyvet is. Számunkra egyik legizgalmasabb tankönyve azonban a *Schola Ludus (Játszó iskola, más fordításban Az iskola mint játékszín)*, melyben például párbeszédes szituációk alkalmazásával sajátíttat el a diákokkal életszerű ismereteket az egyes mesterségekről, egyrészt a tapasztalás útján történő tanulás, másrészt a nyelvtanítás elősegítése céljából.

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 örömet leli, különösen fiatalabb korában, (...) tiltsd el a (...) mozgástól, s a mozgás megszüntetésével együtt máris megszünteted 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 csúcspontját 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 kiemelt fogalmak a jelenkori drámapedagógia alapvető elemei is.

---

<sup>5</sup> Johannes Amos Comenius: Jan Amos Komenský (1592–1670) cseh-morva pedagógus, oktatásreformátor, gondolkodó. Magyarországra Lorántffy Zsuzsanna meghívására érkezett a céllal, hogy segítsen korszerű ismereteket is nyújtó magas szintű papképző intézménnyé szervezni a sárospataki kollégiumot. Olyan pedagógiai elveket fogalmazott meg, amelyek azóta is jelen vannak a pedagógiában: ő javasolta pl., hogy a tanév ősszel kezdődjön és a tavasz végén fejeződjön be, hogy 6–12 éves korig fiúk és lányok is járassanak iskolába, és tanulják meg az írás, olvasás, számtan ismereteit, és hogy a tanító ne egyénenként foglalkozzon tanítványaival, hanem egy osztállyal együttes munkát végezzen.

A francia felvilágosodás és klasszicizmus egyik legjelentősebb alakja, Rousseau<sup>6</sup> is a tapasztalati úton való tanulás fontosságáról beszél: „Első mes-  
tereink a filozófiában a lábunk, a kezünk, a szemünk” (PUKÁNSZKY-NÉMETH, 1996:248). A nevelő feladata itt 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, 1996:246). 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.

Rousseau

Ismert és elfogadott volt már tehát az egyházi iskolai nevelő és fejlesztő célzatú színjáték, amikor Csokonai Vitéz Mihály újító fiatal pedagógusként állásért folyamodott a Debreceni Református Kollégiumban, majd később Csurgón. A Kollégiumban egy 47 fős poétai osztály vezetését bízták rá, Csurgón helyettes tanári állást kapott. „A debreceni diák, a csurgói tanár vonzalmáról Rousseau eszméihez sokat tudunk. Kevésbé ismert, hogy ezt pedagógiai munkájában is következetesen érvényesítette. Diákjaival írt színjátékai, s ezek előadásai ugyanekkor az iskoladramák hagyományait is folytatják, megújítják” (TRENCSÉNYI, 2003:47). Csokonai rövid tanári pályafutása során – a hagyomány szerint – a természetben tartotta óráit, ahol a kötetlen beszélgetések mellett a diákok szavaltak-énekeltek és színjátszottak is, nemegyszer a költő igencsak aktuális gondolatokat tartalmazó rövid játékaiban (TAJTI, 2011). 1796-ban, a *Pofók vagy Cultura* című, diákokkal és diákoknak írt vígjátékának előszavában ezt írja a szerző: „Egy játékot játszunk mi ma el, mellynek célja tréfa és valóság; szabad a tréfát hideg vérrel fogadni, de a valóságot megfontolás nélkül elbocsátani... Mivel jobb kicsinyen és könnyűn kezdeni (melly minden szoktatásnak fő regulája) ...ez okon a poéta, minden theatrumi mesterséget, minden nehezen követhető indúlatokat, a dolognak tekervényes öszve szövését, és amit a negédes esthetica parancsol, feltett célból elkerülte. Az ő legfőbb igyekezete a'volt, hogy a nagy lelkek az ő szavain ha nem egyszer, másszor gondolkodhassanak és azok, akik csupa újság kívánásból jelentek meg, vidámságra termett szíveket legeltethessék” (TRENCSÉNYI, 2003:47). A játékok témái tehát a **diákokat** (és az oktatókat) **érelklő, foglalkoztató problémákra irányultak**.

Csokonai Vitéz  
Mihály

<sup>6</sup> Jean Jacques Rousseau (1712–1778) francia író, filozófus. *Emil, avagy a nevelésről* című pedagógiai regénye 1762-ben jelent meg. Ő fogalmazza meg először, hogy a nevelés középpontjában nem a tanítandó anyag, hanem a gyermek áll. Kimondja, hogy „a gyermek először gyermek legyen”, és a nevelő feladata boldog gyermekkort biztosítani számára (PUKÁNSZKY-NÉMETH, 1996:244).

Reform-  
pedagógiai  
mozgalmak

A 20. századi reformpedagógiai mozgalmak<sup>7</sup> a Herbart pedagógiájához<sup>8</sup> kapcsolódó és a 19. század végére egyeduralkodóvá vált oktatási szemlélet ellenében jöttek létre (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:485). Sokféle irányzatukból többnek a tantervében is megtalálhatjuk a rögtönzött drámát és az iskolai színjátékot is. Újító gondolataikból csak néhány, a drámapedagógiához is kapcsolható gondolatot kiemelve: a művészetpedagógiai irányzat, mely a gyermek alkotóképességének fejlesztésére törekedett, megfogalmazta, hogy a művészet mint a valóság megismerésének sajátos formája, fontos nevelőeszköz is. A gyermeki önkifejezést a rajz, mintázás mellett a kézimunkázás és az irodalmi alkotások, zenélés, mozgás és színjáték létrehozásában is gyakorolhatták a tanulók. Felfogásuk szerint az utóbbiak „a gyermeki önformálás, önismeret sajátos eszközei, amelyek egyben a másik ember megismerését is szolgálják” (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:506–507).

A Waldorf-iskolákban szintén kiemelkedő szerepe van a művészeti nevelésnek: a dramatikus játék, a szavalás, színjáték az iskolai élet szerves része, gyakran a gyerekek maguk írják, rendezik színdarabjaikat, és ők készítik a díszleteket, jelmezeket is (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:524). Dewey<sup>9</sup> szerint a tanulók konkrét, cselekvésekre épülő feladatmegoldásuk során problémahelyzetekkel találkoznak, melyeket meg kell oldaniuk. Kísérleti iskolájában a társadalom modelljét akarta megalkotni: „azt kell tanítani, aminek a gyerekek a hasznát látja” – vélekedett (DEBRECZENI, 1992b:8). Claparède<sup>10</sup> felfogá-

<sup>7</sup> A reformpedagógia a 19–20. század fordulóján létrejött újító szellemű pedagógiai irányzatok összefoglaló elnevezése. Képviselői az oktatást és nevelést fejlődéslélektani alapon igyekeznek továbbfejleszteni és hatékonyabbá tenni. Programjuk szerint a hagyományos iskolarendszerral szemben, amely a gyereket kicsiny felnőttként kezeli, és célja minél hamarabb eljuttatni őt a felnőttiségig, a reformpedagógiák a gyereket autonóm lénynek tekintik, aki rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek saját feladatai megoldásához szükségesek. A nevelésnek, a nevelőnek és a nevelés céljának a gyermek életkori sajátosságaihoz, igényeihez kell igazodnia. Kiemelik a gyerek spontán tudásszomját, amely kielégítéséhez differenciált, az életkori sajátosságokhoz és a gyermek személyiségéhez alkalmazkodó módszertani eljárásokat kívánnak alkalmazni. Diákjaikat alkotó munkára szeretnék nevelni, sokoldalú fejlesztéssel (mozgás, manuális készségek, zene, ének, fizikai munka stb.). Céljuk a kevesebb tárgyi ismeretanyaggal rendelkező, de azt önállóan felhasználni tudó gyerekek nevelése. A tekintélyelvű oktatás helyett a diák-önkormányzatiság működésében gondolkodnak (*Pedagógiai Lexikon* szócikke alapján, In: DPM 1992/2:6).

<sup>8</sup> Herbart (1776–1841) német filozófus, pedagógus, neveléstudós. Szerinte a nevelés célja az erkölcsi eszmékhez igazodó gondolkodás és cselekvés elsajátíttatása. Véleménye szerint ezek az erkölcsi eszmék semmiféle tapasztalást nem kívánnak, ezért a testi tevékenységet (cselekvés, megfigyelés) szigorúan elhatárolja az oktatástól. Az oktatás feladata az engedelmesség elérése. „Az előre elkészített tanterv alapján, pontosan meghatározott tanmenettel, szigorúan megszabott órarend keretei között folyik a szabályos időközönként váltokozó tantárgyak tanítása (...) amíg a csengő meg nem szólal. (...) A nehéz, sokszor elmozdíthatatlan padokkal felszerelt, a (...) gyermekeket mozdulatlanságra, hallgatásra, a tanító szavainak befogadására kényszerítő osztályteremben történő tanítás főszereplője (...) a tanító” (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:485–86).

<sup>9</sup> John Dewey (1859–1932) amerikai filozófus. Állítása szerint a tanulás tevékenységeken keresztül történik, a tapasztalatok egymáshoz való kapcsolódásának és viszonyának felépítése ([www.kislexikon.hu](http://www.kislexikon.hu)).

<sup>10</sup> Édouard Claparède (1873–1940) svájci orvos, gyermekpszichológus. Rousseau gondolataiból kiindulva vizsgálódásának középpontjába a gyermek fejlődése került. Véleménye szerint a gyermek nem kicsinyített felnőtt, érkeklődése funkcionális. Ezért a nevelésében és oktatásában ezt kell kielégíteni (funkcionális pedagógia).



sának fontos eleme a játék, amelyet a felnőtt kor „előgyakorlatainak” nevez (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:489, 501).

Nagy hatással volt Nyugat-Európa több iskolájára Émile Dalcroze<sup>11</sup> is, aki a „ritmikus gimnasztika”: improvizáció és a ritmus által fogta össze a zenét, táncot, szöveget és mozdulatot. Munkásságának folytatója Carl Orff,<sup>12</sup> az ő gondolkodásának középpontjában az élményszerzés áll, a hangszereken való játék, a társas zenélés, a hangszerekkel kísért egyéni és közös éneklés, melyeket együttesen használ mozgásos és vizuális gyakorlatokkal is (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:508). 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.

## 1.2 Alapfogalmak

A fenti fejezetben **kiemeléssel** jelöltük azokat a gondolatokat, amelyek a drámapedagógia alapvető fogalmai ma is. 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**.

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.

A tevékenység eszköze a „**mintha**”-helyzet, mely igényli a résztvevők fantáziáját, kreativitását, és a **megjelenítést**, a **játékbeli szerepbe lépést**. Ennek során a résztvevők képesek arra, hogy egy valós személyüktől (és viselt szociális szerepeiktől) különböző karakter szerepében gondolkodjanak, érezzenek

<sup>11</sup> Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) svájci zeneszerző, zenepedagógus. Kifejlesztette az euritmia módszerét, mely a mozgáson keresztül történő tanulás és a zene megtapasztalása. Saját iskoláját 1910-ben Hellerau-ban hozta létre.

<sup>12</sup> Carl Orff (1895–1982) német zeneszerző, zenepedagógus. Gyerekdalokon és ritmusjátékokon alapuló zenepedagógiáját már az óvodás korú gyerekekkel is megkedvelteti. A személyes tapasztalat meglétét és aktív részvételt igénylő foglalkozásokon összekapcsolja a hangzás, a mozgás és a rajz tevékenységeit, „összművészeti tevékenységekben” gondolkodik. A testhangszerekkel, saját készítésű (főleg ütős) hangszerekkel tevékenykedő gyerekekben szándéka szerint oldja a gátlásokat, a merevséget.



és döntsenek, miközben folyamatosan tudatában vannak annak, hogy szerepet játszanak, és ez a „kettős tudat”-nak nevezett állapot ad lehetőséget arra, hogy szerepbeli cselekedeteiket két szinten értékeljék. A játékbeli szerepbe lépés „megadja egyrészt azt a lehetőséget, hogy a gyerek egy másik személy helyzetébe képzelhesse magát, másrészt azt, hogy önmagát egy elképzelt szituációban – amire különben nem lenne módja – megvalósíthassa” (MARUNÁK, 1991:12).

A dráma nyelve a színház, tehát a játék során elsősorban a színház eszköztárával dolgozunk, ugyanakkor tevékenységünk nem igényel hívott közönséget. A játzó és a néző szerepkörét is a résztvevők töltik be, az egyes jelenetek, rögtönzések megbeszélésekor véleményezik is egymás munkáját. A foglalkozások során érzékelhető a résztvevők **fejlődése** kommunikációs és **kifejezőképesség, játékbátorság terén**. A foglalkozások minden esetben megkívánják az **intenzív figyelmet** és **jelenléte**t, illetve a csoporton belüli **együttműködést**. Játékaink cselekvéses tevékenységek, tehát fontos a **tér használata**, amelynek biztonságos alkalmazása és birtoklása a mozgásos tevékenységek révén fejlődik.

Mivel eszköztárunk, gyakran témánk és vizsgálatunk tárgya is a művészet, a tevékenységek segítik a **művészet befogadását, értését**, fejlesztik a résztvevők **alkotóképességét**. **A foglalkozások során a különböző művészeti ágak eszköztárát komplex oktató-nevelő folyamatokban is alkalmazhatjuk**. „A világ pontos megéléséről van szó, az érzékelés és a kommunikáció magaskolájáról, a találkozás, a rögzítés, a sűrítés munkaszakaszairól, melyek stációin át, a közvetítés összetett aktusa során az élmény megérkezik a másik emberhez.” „... a lényege a valóság közös felfedezése, a másik ember élményére való fölkészítés, s a megfigyeléstől a kifejezésig megteendő út megkívánása, a jelenléte és az odafigyelés, vagyis – a találkozás tanítása” (GABNAI, 2005:118).

### 1.3 Nemzetközi események, oktatók

Bár mindaz, amit az első fejezetben a pedagógia történetéről összefoglaltunk, tulajdonképpen a drámapedagógia előtörténeteként is értelmezhető (hiszen pontosan ez a szempont befolyásolta a válogatást a nevelés és oktatás számos érdemes képviselője és módszertana között), a ma drámapedagógiának nevezett, nevelő-oktató célú, tudatosan alkalmazott drámajátékos szemléletmódot a 19. század végén, a 20. század elején találjuk meg – Angliában. „Noha a franciáknak, németeknek, skandinávoknak is megvan a maguk tanítómestere, mi itt Magyarországon az angolokra figyeltünk leginkább. Valószínűleg azért, mert angol nyelvterületről indult el eme módszer, s ennek szakirodalma jutott el leghamarább hozzánk.” – írja Debreczeni Tibor (1992b:9).

Drámapedagógia-történet

A drámapedagógia-történet rövid összefoglalójához Gabnai Katalin *A drámapedagógia hazai honosodása és jelene* és *A drámapedagógia hazai le-*

*gitimációja* című írásaira, valamint Bethlenfalvy Ádám *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből I–II.* összefoglalóira támaszkodom elsősorban.

**Harriet Finlay-Johnson** sussex-i tanítónő, aki 1897-től 1910-ig Sompting falu általános iskolájának igazgatónöje volt. Rousseau pedagógiai gondolkodására építve dolgozta ki saját elgondolásait (*The Dramatic Method of Teaching*, 1911). Tanításának központjába a játékot helyezi, a gyerekek kíváncsiságára épít, igyekszik kapcsolatokat kialakítására a tantárgyak között, és célja a gyerekek önálló tanulásának és az egymást tanítás lehetőségeinek kiépítése. Fontosnak tartotta, hogy a diákok mindegyike részt vegyen a játékos tevékenységekben, saját felelősségére bízott feladata legyen az összes tanulónak. Játékos formában felfedezték a természetismeret egyes jelenségeit, gyakorlati módszerekkel közelítették meg a matematika ismeretanyagát, és a történelmet is saját szövegeikből álló szerepjátékban értelmezték. Az ő munkásságát mutatja be Edmond Holmes is (*What is and What Might Be*, 1911).

Harriet Finlay-  
Johnson

**Henry Caldwell Cook** könyve (*The Play Way*, 1917) szintén saját oktatói tapasztalatára épül, egy bentlakásos fiúiskolában dolgozott 10–14 éves fiatalokkal. Oktatási elképzeléseinek a reformpedagógiák és Dewey gondolatainak hatása érezhető. Ő is az aktív részvételre és az önállóságra épít pedagógiájában, és ennek két formát is talál: egyrészt önálló irányítású „diák-államokként” működtek osztályai, saját tisztviselőkkel és felelősökkel, szavazati joggal és demokratikus irányítással. Másrészt fontosnak tartotta a színpadi munkát is, diákjait az angol reneszánsz színház világába vezette, ahol a korabeli eszköztárral állították színre Shakespeare műveit. Ahogy nála, úgy a két világháború közötti angol drámapedagógiában is elválik már a drámajáték és a színjáték fogalma.

Henry Caldwell  
Cook

A drámapedagógia igazi nagy korszaka **Peter Slade**<sup>13</sup> **munkásságával kezdődik** (*CHILD DRAMA*, 1954, *CHILD PLAY* 1995). Ő hozza létre az első gyermekszínházat 1932-ben, és először használja a drámajátékot viselkedési és olvasási zavarokkal küzdő gyerekekkel (GABNAI, 2005). Slade véleménye szerint „a gyermekdráma célja: a boldog és kiegyensúlyozott személyiség.”

„Mit nyújt a gyermek számára a drámajáték? A játék révén megadja a lehetőséget, hogy megismerje (...) és kontrollálja önmagát. Megadja, mivel a játék közösségben zajlik, hogy figyeljen a többiekre és megértse azok szempontjait is. Megadja a lehetőséget az indulatok levezetésére, de a képzelet működtetése által kalandok megélésére is. A drámajáték fogékonnyá tesz az örömeire, s általában az egészséges életvitelre” (SLADE: *Child Drama*. In: DPM, 1992:9).

Az Egyesült Államokban Winifred Ward, akit a „kreatív dráma anyja”-ként emlegetnek, alapvető könyveket adott ki e témában (*Creative Drama*-

Egyesült  
Államok: Ward,  
Spolin

<sup>13</sup>Peter Slade (1912–2004) az első hivatásos drámatanár Nagy-Britanniában, foglalkozott tanítással, oktatásirányítással és tanárképzéssel is, a terápiás célú dráma megalapozója. Módszerének kidolgozását gyerekek utcai, spontán játéktevékenységének megfigyelésével kezdte. Gondolkodásának központjában a gyermeki játéktevékenység, aktivitás áll, fontos számára a tudatos térhasználat, a mozgásos, táncos játékok. Célja a gyermeki kreativitás felszabadítása, az önkifejezés, együttműködés (BETHLENFALVY, 2005:17).

tics 1930, *Playmaking with children* 1947). Ő fogalmazza meg először az alábbi sorrendet: mozgás, érzékenyítés, figurateremtés, dialógusépítés, a drámai forma /történet/ megtalálása, amely Gabnai Katalin szerint máig érvényes a munka kisebb (pl. egyetlen próba vagy óra) és nagyobb (pl. egy hónap vagy egy félév) szakaszaira egyaránt (GABNAI, 2005).

Viola Spolin a színház területéről jön, s a színészképzésben kipróbáltakat adja át a nevelésnek (*Improvisation for the Theatre*, 1963, 1975).

Eközben a nevelési célú dráma- és színjáték a német nyelvterületen is megerősödött, Közép-Európába és Skandinávia területére is eljutott. 1970-re már Nagy-Britannia mellett az Egyesült Államok és Dánia rendelkezett a legképzettebb tanári karral és a legmagasabb szintű oktatási intézményekkel. A szocialista országok közül Csehszlovákia állt az élen (GABNAI, 2005).

Brian Way Angliában a színészként induló **Brian Way**<sup>14</sup> viszi tovább Slade gondolatait. Könyve (*Development through Drama*, 1967) nagy hatást gyakorol az iskolai drámaoktatásra, mert a gyerekek személyiségfejlesztésére koncentráció írásban gyakorlati témák és életkorok szerint óravázlatokat is olvashattak a pedagógusok, a személyiségfejlesztésre vonatkozó konkrét céljukkal együtt (BETHLENFALVY, 2005).

Dorothy Heathcote Az angol drámapedagógia egyik meghatározó személyisége **Dorothy Heathcote**.<sup>15</sup> „Mikor először megyek be egy csoportba, még nincs határozott elképzelésem arról, hogy mi fog történni. Úgy gondolom, hogy az ő ötleteiket kell felhasználnom, azt szeretném látni, ahogy az ő elgondolásaik válnak cselekvéssé. Úgy megyek bele a játékba, hogy mindenre kész vagyok, és semmihez sem ragaszkodom.” A dráma lényege: ember a bajban (HEATHCOTE, 1994:10).

Bolton, Davis, Neelands Dorothy Heathcote gyakorlati munkásságának elemzésével indul **Gavin Bolton**<sup>16</sup> és **David Davis**<sup>17</sup> szakmai pályafutása, akik Heathcote gyakorlati tevé-

---

<sup>14</sup> Brian Way (1923–2006) színész, pedagógus. A Theatre in Education folyóirat főszerkesztője. 1953-ban megalapítja a máig működő londoni Theatre Centre-t, amit idővel az ország legnagyobb, iskolákban turéztatható gyerekszínházi előadásokat bemutató társulatává fejleszt (BETHLENFALVY, 2005:18).

<sup>15</sup> Dorothy Heathcote (1926–2011) szövegnőként kezdte a pályáját, majd tanári és színjátékos végzettséget is szerzett. A Durhami Egyetem Neveléstudományi Intézetében dolgozott 1950–86-ig. Ismertségét filmfelvételek alapozták meg. Tanított az Egyesült Államokban is. „Heathcote számára a kezdetektől fogva fontos volt, hogy a dráma résztvevői felszabadultan játszhassanak, ne érezzék a szerepléssel járó kiszolgáltatottságot. (Az általa alkalmazott) tanári szerepbélés hozta a legforradalmibb változást a drámapedagógia történetében, alapjaiban megváltoztatva a tanár-diák viszonyt.” (Bethlenfalvy (2006): *Interjú Dorothy Heathcote-tal*. DPM 1:5).

<sup>16</sup> Gavin Bolton angol drámapedagógus, a Durham University oktatója, a tanítási dráma elméletének megalapozója. Magyarul is olvasható munkája (*A tanítási dráma elmélete*, ford.: Szauder Erik Budapest, 1993.) a Színházi Füzetek sorozatában jelent meg. „Hiszek a drámában, mint az oktatás részében, mert hathatósan ráirányítja tanulóink figyelmét a rohamosan változó világra. (...) A tanár és a tanulók társ-művészek egy közös vállalkozásban, s ki-ki meg kell hogy találja hozzájárulásának kellő mértékét. (...) a művészi munka egyfajta másként látást kíván. (...) A drámai alkotófolyamat így egyfajta felfedezés.” (Gavin Bolton (1992): *Egységnyelvezés*. DPM 2:12).

<sup>17</sup> David Davis angol drámapedagógus. „A drámapedagógia elsősorban szemlélet, hozzáállás. A dráma a demokrácia gyakorlásának legjobb útja, mert kollektív együttműködésben valósul meg, csakis egymásra

kenysége nyomán a tanítási dráma elméletét dolgozzák ki és terjesztik világszerte. Európában Jonothan Neelands<sup>18</sup> folytatja ennek népszerűsítését, Ausztráliában pedig John O’Toole, Gavin Bolton tanítványa a brisbane-i egyetemen. Szauder Erik, az angol szakirodalom legfontosabb fordítója révén a hazánkba később többször is ellátogató Cecily O’Neill<sup>19</sup>-el is megismerkedik a szakma.

A brazil származású Augusto Boal<sup>20</sup> nevéhez kötődik az általa „az elnyomottak színháza”-nak nevezett politikai színház módszere. Színésznevelési technikája, munkái mind színházi, mind drámapedagógiai szempontból jelentősek.

A drámapedagógusokat tömörítő nemzetközi szervezet az IDEA (International Drama and Education Association), amely 1992-ben alakult meg Portugáliában, és az egész világra kiterjedő hálózattal rendelkezik. Évenként a világ más városában kerül sor a konferenciájukra, közgyűlésekre, szekcióik beszámolóira. 1997-ben Budapest adott otthont az IDEA rendezvényeinek.<sup>21</sup>

A külföldi drámapedagógusok közül többek mellett Gavin Bolton, David Davis, Eileen Pennington, Geoff Gillham, Jonothan Neelands, Joseph Hollos tartottak tréningeket a hazai kollégák számára Magyarországon.

Augusto Boal

IDEA

---

figyelni és alkalmazkodni tudó, mérlegelni és dönteni képes emberek közti megegyezéssel jön létre és működik. A drámajátékban a gyerekek (fiatalok) mintegy játékban tanulják meg, hogyan fordíthatók e találkozások önmaguk és közösségük épülésére” (Előd Nóra (1991): *David Davis tanítása*. DPM 2:5–6).

<sup>18</sup> Jonothan Neelands (1952–) angol drámapedagógus, elméleti szakember, magyarul is olvasható munkája (*Dráma a tanulás szolgálatában*. ford.: Szauder Erik, Budapest, 1994) a Bolton-féle elméletet fejti ki és gondolja tovább, szintén a MDPT és a Marczibányi Téri MK kiadványaként jelent meg.

<sup>19</sup> Cecily O’Neill angol drámapedagógus, a „folyamatdráma” fogalmának megalkotója. Ő így fogalmaz: „A folyamatdráma (process drama) megnevezés a ’tanítási dráma’ kifejezéssel lényegében azonos tartalmúnak tekinthető.” Ezzel szemben Szauder Erik véleménye szerint „Cecily O’Neill arra tesz kísérletet, hogy a színház és a dráma világa közti kapcsolat szálait az eddigieknél jóval szorosabbra húzza” (Szauder, 1997. DPM 2. 9–12).

<sup>20</sup> Augusto Boal (1931–2009) brazil színházi rendező, író, pedagógus és nevelésméleti szakember, a politikai színház művésze. 1956 és 1971 között Sao Paoloban a Teatro Arena igazgatója volt, és a színház eszközeivel küzdött a diktatúra ellen, ezért bebörtönözték, majd száműzetésbe kényszerült. 1986-ban hazatért, és a Rio de Janeiro-i Elnyomottak Színházát irányította. Fórumszínházában a néző is színésszé válik, instruálhatja a színészeket, sőt, be is áll a helyükre. „Valamennyien művészek vagyunk: a színház arra tanít, hogy meglássuk azt, ami nyilvánvaló, de már annyira hozzászoktunk, hogy észre sem vesszük. (...) épp azért hozunk létre előadásokat, hogy megvilágítsuk mindennapi életünk színpadát” (részlet Boal színházi világnapi üzenetéből, 2009.) <https://kultura.hu/szinhas-augusto-boal-szinhas/> [Letöltés: 2020. 09. 01.]

<sup>21</sup> Az IDEA honlapcíme: [ideadrama.org](http://ideadrama.org), más elérhetőségek a forrásban: Jozifek Zsófia (2017): *Nemzetközi hírek*. DPM 3:9)

## 2. Definícióváltozatok, arculatépítő személyiségek

### 2.1 A magyarországi drámapedagógia történetéből

Előzmények Magyarországon Magyarországon a hatvanas évek végétől kaphattak teret azok a kísérletek, melyek a drámapedagógia szempontjából is nagy jelentőségűek. 1969-ben indult a szentlőrinci „kísérleti iskola” **Gáspár László**<sup>22</sup> irányításával.

Szentlőrinci iskola Kiindulópontját a szocialista munkaiskola jelentette, fő irányait a tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás, az iskolások önigazgatási közéleti tevékenysége és a szabadidős elfoglaltságok képezték. Fontos újításuk, hogy megváltoztatták az iskolai időkereteket, komplex tantárgyakat hoztak létre, pl. a művészeti oktatást, mely magába foglalta az irodalmat, zenét, filmet, színhátszást és a mozgást (GÁSPÁR, 1984).

Zsolnai-program 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). 1988-tól alternatív tantervvé is vált. Módszerei között a kezdetektől jelen volt a dramatizálás, színháték, szerepjáték (ZSOLNAI, 1995, TORGYIK, 2004). A színháték tantervét Zsolnai felkérésére **Gabnai Katalin** készítette el. Zsolnai József 1991-ben, az akkori Országos Közoktatási Intézet főigazgatójaként így fogalmazott: „nyitva áll a kapu” a drámapedagógia előtt (VÁCZY, 1991).

A kezdetekről A mai értelemben vett drámapedagógia első magyarországi megjelenésekor még nem elsősorban oktatásmódszertani megfontolások vezették az importőröket. Az 1974-es első pécsi gyermekszínházszó találkozó **Debreczeni Tibor** kezdeményezésére valósult meg, és bár az oda érkező rendező-tanárok nagy számban tanárok, tanítók voltak, a színháték a szabadidős tevékenységekhez kapcsolta az ott megismert újszerű gondolatokat. Ezért aztán sokakat meglepett a drámapedagógia több alapelve, például az, hogy az „előadás csak az egyik lehetséges elérhető eredmény” (GABNAI, 2005:111).

**Mezei Éva** Birminghamban, Debreczeni Tibor az akkori Csehszlovákiában szerzett első külföldi tapasztalatait ismertető írásainak megjelenésével majdnem egy időben készült Gabnai Katalin már említett tanterve Zsolnai József felkérésére az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program létrehozásakor, mely a közoktatás számára készült tantervek első anyaga volt. Debreczeni Tibor véleménye szerint „A drámapedagógia hazai története az 1970-es évekkel

---

<sup>22</sup> Gáspár László (1937–1998) pedagógus, a szentlőrinci kísérleti iskola megalapítója. Szerinte az iskola, a nevelés az „össztársadalmi folyamat pedagógiai reprodukciója”. Iskolája az első alternatív pedagógiával dolgozó iskola volt Magyarországon. (Trencsényi László (2007): *Gáspár László hetven éve*. [http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu\\_tart&rovat\\_mod=archiv&e-id=37&rid=3&id=328](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&e-id=37&rid=3&id=328))

veszi kezdetét és két forrásvidéke van: a gyermekszínhátság és a kísérletező iskolai oktatás” (DEBRECZENI, 1998). Mezei Éva az Universitas együttes rendezőjeként és történelemtanárként a Bogáncs utcai általános iskolában ugyanezt a két forrást és két felhasználási területet jelöli ki munkájával.

Magyarországon a Magyar Drámapedagógiai Társaság civil kezdeményezéséül 1988-ban alakult meg, Debreczeni Tibor elnökletével. Későbbi elnökei 1994-től **Szakall Judit**, 2002-től **Kaposi László**, majd **Ledóné Dolmány Mária**, **Keresztúri József**. Jelenleg egy héttagú elnökség vezeti a Társaságot, vezetője Kaposi László.

1991-től rendszeresen megrendezik az 1993-tól **Színház-Dráma-Nevelés** névvel jelzett drámapedagógiai hétvégéket minden év novemberében a Marczibányi Téri Művelődési Központban. 1991-től fogja össze a főképp általános iskolai korosztállyal foglalkozó diákszínhátszást a **Weöres Sándor Gyermekszínhátszó Találkozó**. 1991-ben alakult meg az **Országos Diákszínhátszó Egyesület** (ODE), szintén civil szervezetként, Kaposi László elnökletével. Ugyanekkor, 1991–92-ben jött létre az első magyar TIE-vel foglalkozó csoport, a **Kerekasztal Színházi Nevelési Központ**. 1993-tól jelentek meg a Marczibányi Téri Művelődési Központ és a Magyar Drámapedagógiai Társaság által kiadott magyar nyelvű szakkönyvek, a **Színházi Füzetek**; a sorozatszerkesztő és néhány kötet szerkesztője, illetve szerzője Kaposi László. Szintén 1993-tól zajlik a Marczibányi téren 120 órás drámapedagógiai tanfolyam, mely a mai napig is működik. 1997-ben a Kerekasztalból kiváló színész-drámatanárok egy csoportja megalakítja a Káva Színházi Nevelési Csoportot, későbbi nevén **Káva Kulturális Műhely**.

Magyar  
Drámapedagógiai  
Társaság

Rendezvények,  
szervezetek,  
formák

## 2.2 Definícióváltozatok

A drámajáték ma már ismert fogalom a diákszínhátszás, a szabadidős tevékenységek, de a magyar köz- és felsőoktatás képzési rendszerében is. A különféle oktatáspolitikai és értékszemléletű elveket preferáló Nemzeti alaptantervek változtatásainak során is a mai napig megmaradt önálló iskolai tantárgyként, de az óraszámát, helyét és szerepét ért különböző módosításokból világosan érzékelhető, hogy a mindenkori oktatásirányítás még mindig nem látja a benne rejlő lehetőségeket, nem érti, mi is ennek a gondolkodásmódnak a lényege, és milyen – egyelőre kipróbálatlan, ezért felmérhetetlen – előnyökkel járhatna célorientált és szakszerű alkalmazása az oktatási-nevelési folyamat különböző területein.

A dráma ugyanis nemcsak egy az iskolai tantárgyak közül. Ennél jóval többről van szó. Hogy mennyivel többről, azt bizonyítja az a nagyszámú definíciós kísérlet, amellyel az adott fogalom magyarázata, meghatározása, körülírása folyamán találkozhatunk. Sokrétű megközelítéséhez különféle tudományok irányából vezet az út.



Marunák Ferenc Első meghatározását **Marunák Ferenc** monori pedagógus fogalmazta meg szakdolgozatában, ezt adta közzé az akkor induló Drámapedagógiai Magazin<sup>23</sup> 1991-ben megjelent első számában. Marunák a reformpedagógiákhoz sorolja a drámapedagógiát, és elkülönítve azt az irodalmi műnemtől, a színpadra alkalmazás folyamatától és a színjátéktól, a következőképpen fogalmaz: „A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember (gyermek) ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek. A drámapedagógia eszköze a drámajáték.” „A drámajáték elnevezés gyűjtőfogalom: egyaránt jelent különböző készségeket fejlesztő gyakorlatokat és szerepvállalást igénylő társas rögtönzéseket.” „Fejlesztő hatásuk abban rejlik, hogy cselekvést, aktív közreműködést követelnek minden résztvevőtől, akik e cselekvések során nem valóságos (elképzelt) körülmények között valóságos érzelmeket élnek át.” „A drámajátékok alkalmazói nem a tanulást akarják játékkal helyettesíteni, hanem a játékban, mint az emberi tanulás egyik formájában rejülő tanító, nevelő erőt igyekeznek felhasználni az iskolai nevelés, oktatás céljainak elérésére” (MARUNÁK, 1991:4).

Debreczeni Tibor **Debreczeni Tibor** tanár, főiskolai oktató, a drámapedagógia egyik első hazai importőre, alkalmazója és képviselője 1992-ben ugyancsak a DPM hasábjain fogalmazta meg definícióját az általa „módszer”-nek nevezett fogalomról: „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 (énkép-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.”

Szerinte a drámapedagógia a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyike, tevékenységét a játék személyiségfejlesztő hatására alapozza. Ennek eszköze az improvizációra épülő dramatikus játék, melynek sajátossága, hogy csoportos tevékenység. Felszabadítja a kreatív gondolkodást, hogy a gyereket „a felismerés öröméhez, az egyéni döntés szabadságához, esetleg a felfedezéshez” juttassa (DEBRECZENI, 1992a:3).

---

<sup>23</sup>Drámapedagógiai Magazin (DPM): folyóirat, a magyar drámapedagógia és gyermekszínháztudomány legfontosabb szaklapja, kiadja a Magyar Drámapedagógiai Társaság, első száma 1991-ben jelent meg. Alapító szerkesztője Debreczeni Tibor, a Társaság akkori elnöke volt, 1994–98 között Kaposi László a felelős szerkesztő, Szauder Erik és Gabnai Katalin a szerkesztőbizottság tagjai. 1998-tól Kaposi László szerkesztésében olvashatjuk a lapot. Megjelenik évi két alkalommal, emellett általában évente két tematikus különszáma is olvasható. (A számok digitális formában is elérhetőek: [drama.hu/DPM](http://drama.hu/DPM))

**Mezei Éva** rendező, szinkronrendező és tanár, a Pinceszínház, az Universitas Együttes, a Gyermekjátékszín vezetője. Angliai útjai során „a drámajátékot, a dráma alkotó erejét ismerte meg Birminghamben. A drámát életesszenciának tartotta, amely magatartásformák sűrítménye. (...) a drámapedagógia lényegét ebben látta, és erre a gondolkodásra építette fel a Pinceszínházban és a Gyerekjátékszínben végzett rendezői, csoportvezetői munkáját”. (PATONAY, 2017) Ő volt az első, aki kutatást, méréseket végzett azért, hogy megtudja, a drámajátékkal oktatott történelemórái járnak-e mérhető fejlesztő hatással diákjaira. A budapesti, XV. kerületi, Bogáncs utcai általános iskolában 1972-től zajlottak ezek a kísérletek, melyek mért eredményeiről a következőket olvashatjuk: „A mérések eredményei azt mutatták, hogy bár az intelligenciaszint azonos marad, a kísérletben részt vevő gyerekek kreativitása igen nagy mértékben nő, gondolkodásuk tehát eredetibb, könnyebb, témakidolgozásaik kerekesebbek, befejezettebbek... a gyerekek történelem iránti érdeklődése megnőtt... A jelzésfantázia, a képlátóképeség nagyszerűen kifejlődött, minden magyarázat nélkül váltak a körülöttünk lévő tárgyak díszletté, kellékké, az osztályterem egyszer és mindenkorra berendezésre váró játékterré. Mesterek lettek a vázlatkészítésben... Szinte mindenki megszerette az éneket-táncot, igen nagy különbségek mutatkoztak azonban továbbra is a játékbátorság, fel szabadultság terén” (MEZEI, 1991:5). *Játsszunk színházat!* című, 1979-ben megjelent könyve az első diákszínjátszással foglalkozó könyvnek tekinthető.

Mezei Éva

**Gabnai Katalin** már többször említettük az előző fejezetekben. A magyarországi drámapedagógia műhelyteremtő pedagógusa, tanítványai ott vannak a szakma minden területén. Író, színikritikus, tanár, és a közoktatás és a felsőoktatás számára írt tantervek sziszüphoszi erejű alkotója. Munkássága igen szerteágazó, tartalmi és stratégiai vonatkozásában is kiemelkedő. Ő írta meg 1987-ben az azóta több kiadást is megért első drámapedagógiai szakkönyvet (*Drámajátékok*), melyben a következő definíciót olvashatjuk: „A drámajáték olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás, megjelenési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció, eszköze: az emberi és a zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő, tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés” (GABNAI, 1999:9).

Gabnai Katalin

A fenti három definíció adta a magyar drámapedagógia első hivatkozásait.

A tanítási dráma térhódításával **Kaposi László**, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségének vezetője, a DPM szerkesztője, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ megalapítója fogalmazott meg új, az előbbieknél jóval szűkített definíciót: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőkként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találko-

Kaposi László



*nak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert. A tanítási dráma a megértés megváltoztatásának szolgálatába állított dráma. (...) ezek szerint a drámapedagógia a fentiekben definiált drámán keresztül történő nevelés tudománya és gyakorlata – vagyis erre a drámára épített pedagógia” (KAPOSI L., 2008).*

Szauder Erik

A tragikusan korán elhunyt **Szauder Erik**, az angol nyelvű szakirodalom első fordítója, kiváló elméleti szakember és a gyógypedagógiai területek ismerője, az első drámapedagógiai témájú doktori fokozat birtokosa, melyet Angliában szerzett, különösen fontosnak tartotta definíciójában a pedagógia fogalmát: *„... az iskolai drámatanítás előmozdítása és a dráma nevelés-filozófiájának érvényesítése csak akkor lehetséges, ha a drámát pedagógiaként értelmezzük. (...) A dráma az iskolai oktatásra a legtágabb értelemben vonatkozatható gondolatrendszer kínál (illetve megvan benne e lehetőség ígérete), ennek következtében pedig annak egyik alternatív megközelítésmódjává válhat” (SZAUDER, 1996:10).*<sup>24</sup>

Pinczésné  
Palásthy Ildikó

A pszichológia felől indulva **Pinczésné Palásthy Ildikó** pszichológus, drámapedagógus, a debreceni egyetem tanára a következőképpen fogalmaz: *„A drámapedagógia a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. (...) Azaz a drámapedagógia a játéknak a pszichológiailag is igazolt személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, mindeközben közösség jellegű és célzatú is.” „Ennek köszönhetően (...) fejlődik az empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz számukra a természetes.” „A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitásra” (PINCZÉSNÉ, 2003:33–36).*

Knausz Imre

**Knausz Imre** történelem szakos tanár, a társadalomismeret tantárgy szószólója, a Miskolci Egyetemen oktat didaktikát. *A tanítás mestersége* (2000) című egyetemi jegyzetében sok szó esik a drámapedagógiáról, Trencsényi László szerint egyedül az ő didaktikai tankönyve méltatta megfelelő helyen és terjedelemben a drámapedagógiát (TRENCSENYI, 2013:181). Knausz így fogalmaz: *„A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmai: szerep és azonosulás. (...) interakcióba lép a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosulnia kell, és jó esetben bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átélt megértése” (KNAUSZ, 2000:82).*

Trencsényi László

**Trencsényi László** pedagógus, neveléstudományi szakember, az MTA Drámapedagógiai Albizottságának elnöke, az ELTE oktatója és Neveléstudományi Doktori Iskolájának témavezetője – „fejlesztő szisztémának” nevezve a fogalmat – Debreczeni Tibor definícióját elemezve így vélekedik: *„Debreczeni definíciójában bizonyos értelemben ott volt a hagyományokhoz kapcsolódás*

---

<sup>24</sup>Szauder Erik angol nyelven írt, az angliai University of Central England neveléstudományi fakultására benyújtott M.A. (Ed.) disszertációjának 4. fejezetéből való idézet, melynek rövidített, átdolgozott változatát közli a DPM jelzett száma.

szándéka, identitáskeresés. (...) A reformerség (...) mint történelmi időközön áttelvelő tartós pedagógiai attitűd jelenik meg nála.” Ezzel a reformpedagógiai irányzat meghatározást kiszélesíti, a reformerséget pedagógiai attitűdnek értelmezve (TRENCSÉNYI, 2013:182–183).

**Előd Nóra** nyelvtanár, drámapedagógus, a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapító tagja. Gondolatai nem definíciós igényűek, mégis megfogalmaznak lényegi elemeket: „... A Társaság alapításakor mindannyian nagyon hittünk a dramatikus nevelés személyiségformáló erejében, és abban, hogy a társadalomban, ahol a szociális problémák egyre élesednek, nagy szükség van rá. (...) Egy közéleti létezésre alkalmas gyerektípus kinevelésére törekedtünk, a demokratikus légkör, a tanár-diák partnerviszony megteremtésére. Egy reformpedagógiai irányzat képviselőjét láttuk a drámapedagógiában” (TAKÁCS, 1999:4).

Előd Nóra

A pécsi pedagógus, drámapedagógus, iskolaigazgató **Zalay Szabolcs** doktori dolgozatában<sup>25</sup> arról beszél, hogy „a drámapedagógiai jelenségvilág jól értelmezhető a konstruktív didaktika összefüggéseiben” (TRENCSÉNYI, 2013:181).

Zalay Szabolcs

**Takács Gábor** drámatanár, a Káva Kulturális Műhely alapító-vezetője is a konstruktív pedagógiához kapcsolódik a szintén Trencsényi tanulmányában idézett írásában: „Azt állítom, hogy a drámaprogramokban a mai magyar gyerek- és ifjúsági társadalom számos alapvetőnek mondható konfliktusa idéződik meg és kerül közös egyeztetésre a drámatanárok és a részt vevő fiatalok közt. E gondolat egyik kiindulópontja az a tény, hogy mindannyian társadalmi kényszerek között élünk, éppen ezért különösen indokolt, hogy a drámaprogramok témaválasztása minden esetben jól körülhatárolható mikro- vagy makrotársadalmi problémához kötődjön” (TRENCSÉNYI, 2013:184).

Takács Gábor

**Szakall Judit** drámapedagógus, diákszínjátszó rendező, A Magyar Drámapedagógiai Társaság egykori elnöke a következőképpen fogalmaz: „Úgy gondolom, a drámapedagógia egy speciális nevelési-pedagógiai módszer, amelynek a lényege, hogy a gyermeket valamilyen szerepbe helyezve készítjük gondolkodásra, döntésre. A szerepen belül gondolkodik, ütközik helyzetekkel, találkozik valamilyen problémával. A drámatanár segíti, hogy azt a problémát minél több oldalról körüljárva tudjon felelős döntést hozni. Tulajdonképpen »megéleljük« vele a helyzeteket, miközben a szerep védelme alatt van” (CSEH–BODNÁR, 2013:22).

Szakall Judit

A DPM-ben többször előfordult, hogy egy-egy időszak ismertebb drámapedagógusaival készített interjúk során kérték meghatározásaikat a drámapedagógia fogalmáról. A fenti meghatározás is egy ilyen interjúból való. A 2013-ban közölt interjúcsokorból még néhány meghatározás felidézésével folytatjuk a definíciók sorát.

**Wenczel Imre** győri tanár, drámapedagógus definíciója Kaposi László meghatározását veszi alapul, de tanári megjegyzésekkel bővíti azt: „A drá-

Wenczel Imre

<sup>25</sup> Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Doktori értekezés, Veszprém. (tézisek: [https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay\\_Szabolcs\\_theses\\_hu.pdf](https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_theses_hu.pdf))

mapedagógia **játék** a tanulócsoporthoz »felől«; tudatos **játéktervezés, foglalkozás-szervezés és játékvezetés** a drámatanár (a drámapedagógus) szempontjából. A pedagógus ebben az esetben a dráma (néha a színház) eszközeit, hatásmechanizmusait hívja segítségül ahhoz, hogy bekövetkezhessek a legfontosabb cél: valaminek a **megértésében való változás**. (Itt esély lehet arra is, hogy a játékvezetőt »tanítja meg« a csoport valamire, amit addig másképp értett/értelmezett.) Maga a játék mindig védi a tanulók »civil« személyiségét, mert lehetővé teszi, hogy szerepbe lépjenek, (...) tehát mind a játékvezető, mind a játsszó csoport(tag) végig biztonságban érezheti magát. Így lehet ezzel a **közös cselekvéssel** élményt okozni és tanítani/tanulni egyszerre” (CSEH–BODNÁR, 2013:23–24).

Török László Dafti **Török László Dafti**, szabadszállási magyartanár, drámapedagógus, a 2017-ig működő Lajtorja drámajátsszó csoport vezetője így fogalmaz: „Első hallásra egy oktatásméleti szakkifejezést jelent. (...) A cselekvésen keresztül történő tanítás-tanulás elméleti hátterének gondolom” (PATAKY, 2013:15).

Nyári Arnold **Nyári Arnold**, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ színész-drámatanára szerint: „Nekem az a drámapedagógia, ami egy biztonságos keretet ad ahhoz, hogy a legfontosabb döntéseimet, életvezetési gondolataimat ki tudjam próbálni. Ha egy fiatal gyakran vehet részt drámapedagógiai programokban, szerintem sokkal biztonságosabban tud elboldogulni ebben a világban, sokkal tisztábban láthatja a dolgokat. (...) Azt adja a drámapedagógia, hogy kérdezni lehessen” (PATAKY, 2013:12).

Tegyi Tibor **Tegyi Tibor**, tragikusan korán elhunyt pápai drámapedagógus szavai szerint: „Benne van a nevében, hogy pedagógia – vagyis valaminek a tanítása egy eszköz segítségével, és ez a dráma. A drámában kínált keretek (fiktív világ, szerepek, távolítás) lehetőséget teremtenek arra, hogy megéljük, újraéljük, újraértelmezzük a velünk történeteket. (...) A drámapedagógia meghagyja a gyerek szabadságát a tanulás folyamatában” (PATAKY, 2013:13).

A sor folytatható...

Törekvés a szintézisre E könyv első mondatában láthattuk, hogy a vizsgált fogalomnak már az elnevezése sem egyszerű. Mindegyik megnevezésváltozatnak van előnye és hátránya, elvesz és hozzátesz valamit a jelentéstartalomhoz. De nem kevésbé alapvető kérdés, mi is az, amiről beszélünk. Módszer? Kísérlet? Pedagógia? Reformpedagógiai irányzat? Pedagógiai attitűd? Szemléletmód? A meghatározás nem könnyű.

Míg európai anyaországaiban a dráma különféle típusai, ágai, továbbfejlődési irányai békésen megférnek egymás mellett, addig Magyarországon már a kezdetektől viták jellemzik mind terminológiájában, mind definíciós törekvéseiben mindazt, amit ma dráma névvel illetünk.

Érzelhető, hogy a definíciók a dráma különböző megközelítési irányait igyekeznek lefedni, és nagyrészt sikerrel is járnak. Mindebből látható, hogy

ennek a sokszínű területnek sokféle, egyaránt érvényes igazsága lehet, és véleményem szerint a sokszínűség érték.

Néhány olyan definícióval zárnam tehát ezt a korántsem teljes bemutatót, amely e mellett a sokszínűség mellett teszi le voksát.

A már emlegetett **Trencsényi László** veti fel a dráma **interdiszciplináris sajátosságait**: „A drámapedagógia színházati idéző eszközrendszere érv lehet az interdiszciplinaként való elismeréshez (...) Nyilvánvalóan lehet ablak a pszichológia felől is (...) Látható, hogy a terület, mint egy magas helyek koszorúzza völgy, több magaslatról tekinthető. Kié az elsőbbség? Pedagógiai? Színháztudományi? Az irodalomtudomány nézőpontja talán mégiscsak kizárható: a drámapedagógiai jelenségvilágban a textus, az írott szöveg nem, alig játszik szerepet, a megcselekedett/eljátszott/szimulált cselekedet, az aktus, illetve ennek hatása a mérvadó. Hatása? Nem is egyszerűen hatásról, hanem fejlesztő hatásról kell beszélnünk. Vagyis nevelésként kell leírunk. (...) Mégiscsak arról van szó: a színházi élmény eszközrendszere fejlesztés/katarzis-elvű esztétikai élményekkel – ez a drámapedagógia legátfogóbb definíciója. Ám specifikuma mégiscsak az, (...) hogy a játészó személyben, játészó csoportban végbemenő folyamatokra, fejlődésre koncentrálnak” (TRENCSÉNYI, 2013: 183–184).

Trencsényi  
László

**Golden Dániel** és **Pap Gábor**, akik mindketten a budapesti Vörösmarty Gimnázium drámatanárai, Pap Gábor zenész, zeneszerző és a színtársulat-vezető, Golden Dániel az SZFE adjunktusa, a drámainstruktor BA-szak oktatója és az MTA Filozófiai Intézetének munkatársa közös cikkükben így fogalmaznak: „... mára a drámapedagógia számos különböző, ám alapvetően közös alapokra visszavezethető alakban jelenik meg. A (...) sokféle forrásból táplálkozó, egymástól némely esetben mesterségesen elkülönített gyakorlatok mélyén kimutatható egy szemléletében egységes és egészes, ugyanakkor az alkalmazott eljárások tekintetében folyamatosan bővülő közös tudásanyag, mely alapvetően az alábbi három területen jelenik meg: alkalmazott drámapedagógia, színházi nevelés, gyermek- és diákszínjátészás. A három terület szerencsés esetben **kölcsönösen erősíti egymást**: az alkalmazott drámapedagógiai foglalkozásokon edződött csoport bátrabban és nagyobb tudatossággal használja ki a számára a színházi nevelési program által kínált lehetőségeket, illetve saját körein belül, saját eszközeivel gyakorlottabban és jobban artikulálva képes megjeleníteni belső tartalmait a színház révén. És viszont: a színházi nevelési foglalkozáson magát felfedező csoport az osztályterem falai közé visszatérve folytathatja a színház és a dráma nyelvén történő gondolkodást akár drámaóra, akár színjátészó csoport formájában. A drámapedagógia különféle megjelenési formái tehát ideális módon egészítik ki egymást, aminek eredményeként emergens tanulási-nevelési folyamatok léphetnek működésbe” (GOLDEN–PAP, 2016:199–200.)

Golden Dániel,  
Pap Gábor

**Kaposi József**, történelemtanár, drámapedagógus és színjátészó-rendező, az OFI volt főigazgatója, a PPKE oktatója a következőképpen fogalmaz:

Kaposi József

„A definíciót illetően – megítélésem szerint – akkor jár jól a drámapedagógiai szakma, ha a fogalmat **minél tágabb értelemben használja**, minden olyan pedagógiai tevékenységet ez alá rendel, amelyben improvizáció, szerepjátékok, beszéd- és mozgásgyakorlatok, történet-megjelenítések, azaz beazonosíthatóan drámajátékos elemek jelennek meg. Bár a szakmán belül vitákra adhat alapot az azonosulás e befogadó szemlélettel, azonban lehetővé teszi az egységesebb fellépést és érdekérvényesítést az oktatás és köznevelés világában, s azon túl is” (KAPOSI, 2017:65).

Gabnai Katalin

**Gabnai Katalin** pedig (majd húsz évvel első definíciója után) új szemléletű definícióváltozatot alkot 2016-ban: „... meglátásom szerint, a drámaoktatás területére tartozik minden olyan nevelési-tanítási szituáció, **melynek során valaki a drámapedagógia eljárásait és eszközeit alkalmazza és élvezi. Vonatkozik ez a csoportmunkát koordináló vezetőre, s vonatkozik a csoport minden tagjára, tehát a csapatot alkotó gyerekekre, felnőttekre is. Minden esetben közösségi tevékenységről, közösséget alakító folyamatokról van szó**” (GABNAI, 2016:24).

### 2.3 Dráma az iskolában – személyes megközelítés

Saját kutatási területem és napi gyakorlatom a közoktatásban és a felsőoktatásban, valamint a felnőttképzésben alkalmazott és tanított dráma. Mit jelent hát a drámapedagógia fogalma a közoktatás vetületében?<sup>26</sup>

Akik a tantárgyi tanításban drámát használnak, leginkább módszerként tekintenek rá, amely alkalmas a tanórák módszertani színesítésére. (Sajnos úgy tűnik, az oktatásirányítás, szakpolitika is legfeljebb ennyit lát a területben.) Valóban, alkalmas erre is, ma már számos gyakorlatgyűjteményt találhatnak az ez iránt érdeklődők. A drámapedagógia azonban jóval több ennél: „kihagyhatatlan, más tárgyakban nem pótolható **tantárgyi tartalommal és fejlesztési feladatokkal** rendelkező, **önálló terület**, amely nagyon fontos a mindennapos művészeti nevelés eszméjének és a Nat elméleti alapvetésében megfogalmazott céloknak a megvalósításához. A drámaórán a színház nyelvén beszélgetünk, gondolkodunk együtt a minket leginkább érdeklő, nyugtalanító vagy kíváncsivá tevő kérdésekről, problémákról. Ötleteinket, felvetéseinket kipróbáljuk a játékokban, így megélve, megtapasztalva azokat az élményeket, amelyeken keresztül a tanulás végbemegy. A drámaórán aktív részvételt, együttműködést és együttgondolkodást várunk a résztvevőktől, így önálló, aktív kapcsolatépítő, biztos önismerettel rendelkező és önmagát vállaló, felelősségteljes személyiségeket nevelünk.” (ECK-GOLDEN-KAPOSI L., 2020:3)

---

<sup>26</sup> Ebben a fejezetben felhasználom több korábbi munkám gondolatait, elsősorban a 2016. évi ONK konferenciakötetében megjelent *Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban* című írásom bevezetőjét (Eck, 2017).



Én – nem kérdőjelezve meg a korábbi definíciókban megfogalmazott állításokat – drámapedagógiaként értelmezek minden Kaposi József által megnevezett területet, elfogadom Trencsényi László által megfogalmazott interdiszciplináris tudományos kapcsolódásait, és Gabnai Katalinhoz hasonlóan, én is kiemelten fontosnak tartom a játék, az örömszerzés, az élmény jelenlétét a munka során, amely tapasztalataim szerint nemcsak a diákok nagyfokú motivációjában játszik szerepet, de a tanári szakmától joggal ódzkodó tanárjelölteket is gyakran meggyőzi arról, hogy van jövője ennek a sok örömet (is) rejtő munkának, ráadásul meglehetősen túlterhelt és alulfizetett kollégáinknak is segíthet a pályaelhagyás elkerülésében... A fenti meghatározásokat továbbgondolva doktori dolgozatomban **pedagógiai stratégiának** is neveztem a drámapedagógiát, igaznak gondolván rá **Falus Iván** definícióját: „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (FALUS, 2003:246). Ebben a megfogalmazásban a komplexitás a meghatározó.

Hiszen munkánk során **nemcsak a drámaórán dolgozunk „drámatanárként”**, alapvetően drámás módszertannal gondolkodunk minden **más szak-tárgy** esetében és bármely **más iskolai munka** területén, tanári szerepünkben is drámatanárként viselkedünk a különböző **pedagógiai helyzetekben**, jellegzetes és jól körülírható **drámatanári magatartásunk**, emellett a dráma módszertanát iskolai életünkben **rendszerként, strukturálisan építkezve** alkalmazzuk több területen, és minden tanári tevékenységünkben elsődleges a diákok aktív, cselekvő tanulási tevékenységre, önálló, felelősséggel és közösségi együtt-munkával járó feladatokra ösztönzése, egyidejűleg a művészettel élés belső igényének, aktív és befogadói oldalának egyaránt való megerősítése.

Még tovább gondolva a kérdést, és egyben visszakanyarodva a Debreczeni-féle definícióhoz, amennyiben a drámapedagógia egy oktatási intézmény egészének működését áthatja, akár a **reformpedagógiákhoz hasonló pedagógiaként** is értelmezhető lehet, hiszen sok sajátosságában és eszköztárában, de módszertanában és pedagógusi szerepeiben is párhuzamosságot fedezhetünk fel a reformpedagógiák gondolkodásmódjával. (DEBRECZENI, 1992a, TRENCSENYI, 2013) Még tovább lépve, Szauder szavaival: „Véleményem szerint a dráma mint pedagógia központi metodikai eleme maga a dramatikus tevékenység. Dramatikus tevékenységként értelmezek minden olyan cselekvést, mely (1) a »mintha« segítségével fiktív kontextust teremt, (2) alkalmazza a dramatikus formát, valamint (3) a cselekvő részvételen keresztül az egyes, látszólag egymástól elkülönülő tárgyi jellegű információkat és ismerettartalmakat szociálisan létrejövő és társadalmilag meghatározott tudássá alakítja.” „A dráma rendelkezik önálló tudáshierarchiával: bizonyos tudásformákat

másoknál előbbre helyez. (...) a tények, a készségterületek és a szociális környezet elemei közti viszonyok és összefüggések alapvető jelentőséggel bírnak a drámatanítás szempontjából” (SZAUDER, 1996.2:14, 1997.1:5–6).

Az iskolák nevelőtestületeit vizsgálva a legtöbb drámatanár egyedül viszi szakját egy iskolában, ritka, hogy egy általános tantervű iskola több drámatanárt is foglalkoztasson. Ez sok szempontból megnehezíti a drámapedagógus dolgát, hiszen nincs mögötte munkaközösségi háttér, nincs napi kapcsolatban intézményen belüli szakmai segítséggel. Ugyanakkor előnye ennek a helyzetnek egyrészt az, hogy a drámatanár kénytelen iskoláján kívül szakmai kapcsolatokat keresni (**Rudolf Ottóné Galamb Éva** magyar–történelem szakos tanár, drámapedagógus *Fészekalja* néven ismert szakmai közössége kitűnő példa a jól együttműködő szakmai-baráti-tanítványi hálóra), ezzel szakmailag nyitottabbá válik új megközelítések iránt is; másrészt az, hogy anyaiskolájának más szakos tanáraival értelemszerűen megerősödik az együttműködése, és ez további közös munkára, akár tantárgyközi együttműködésre is sarkallhat egyes nevelői közösségekben, és ez segíthet a drámapedagógia tantárgypedagógiákba illesztésének megkönnyítésében.

Eltérően a drámapedagógia több más irányzatától, az iskolán belül alkalmazott drámapedagógia sajátossága, hogy a drámatanár ott van, és ott marad. **Folyamatos fejlődésében követi a diákokot**, közlőről és jól ismeri. Nap mint nap találkoznak egymással, így a munka **tervezése is többszintűvé** válik, alkalmankénti, rövidebb idő alatt elérhető célok mentén felállítandó és hosszabb távú céloknak megfelelően.

Mivel nemcsak az egyénekkel, hanem az adott diákközösséggel is folyamatos a kapcsolata, a drámapedagógus a **csoporthelyzet** és az **egyéni fejlődés harmonikus kapcsolatában** dolgozik, céljait az egyén fejlődéséhez (a felzárkóztatósi, ill. tehetséggondozási feladatokat is ide sorolva), és a csoportfolyamatokhoz is igazíthatja az adott pillanatban.

Mindezeket elősegíti, hogy a tanár **több helyzetben** is találkozik a diákokkal: tanórán, drámaórán, a színjátszó kör próbafolyamatában, az iskolai ünnepélyek szervezése és lebonyolítása kapcsán, osztályfőnökként, szabadidős tevékenységek – táborok, kirándulások, az iskolai élet szórakoztató rendezvényei – során, versenyfelkészítések idején, szakkörökön, színházlátogatások alkalmával, esetleg csak a folyosón, vagy – a legutóbbi tapasztalatokat is ideértve – az internet számtalan felületén az e-mail-től a Teams-en, Zoom-on át a nagyon fontos személyes beszélgetések valamelyik formájáig. Ebből következően **minden együtt töltött idő oktatási célú, személyes és nevelő egyidejűleg**, az interakciókat a többcélúság jellemzi. Ebben az értelmezésben a nevelés valójában nem tevékenység, hanem viszony (KNAUSZ, 2013), és jellemzője a személyesség jelenléte.

### 3. Nemzeti alaptantervek

A közoktatás számára készült tantervek egyik első anyagát – Zsolnai József felkérésére – Gabnai Katalin készítette el a '80-as években az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program létrehozásakor. Ez a tanterv 12 évfolyamra szól, az 1–3. évfolyam az „Előkészítő évek” időszakát jelentette, míg a 11–12. évfolyamon fakultációként már a drámajátékvezetői ismeretekkel ismerkedhettek a diákok. A megnevezés színjátszás, a bevezetőben a következő önmeghatározással: „A színi nevelés, a pedagógia szolgálatába állított színjáték, a dráma és a színház eszközeivel történő, folyamatos vagy rendszeres együttlét során megvalósuló művészetpedagógiai tevékenységet jelent, melynek korszerű elméletét és gyakorlatát a drámapedagógia és a színházi nevelés módszertana tartalmazza” (ÉKP SZÍNJÁTSZÁS, 1988:5).

ÉKP-tanterv

Az első Nemzeti Alaptanterv 1995-ben jelent meg, és azóta több ilyen dokumentum is született Magyarországon. A Nemzeti Alaptantervekről szóló ismertetőhöz saját 2016-ban megjelent tanulmányom egy részletét (ECK, 2016:96–99) használom fel, kiegészítve azt az azóta történt változásokkal.

NAT 1995

A dráma mint tantárgy először 1995-ben jelent meg a Nemzeti Alaptantervben. A *Tánc és dráma* (tartalmilag Gabnai Katalin munkájaként) a Művészetek műveltségi terület részeként helyezkedett el a tantervben, az ének-zene, a vizuális kultúra és a mozgóképkultúra és médiaismeret társaságában, ez így van a további NAT-változatokban is.

Néhány sor a műveltségi terület közös bevezetőjéből: „A Művészetek műveltségi terület alapja a nemzeti és egyetemes emberi kultúra, valamint mindennapi életünk, a természet és a tervezett-alakított környezetünk esztétikai jelentésekkel is bíró tartománya. (...) e területek (...) az érintetteket aktív befogadásra, sőt alkotásra is készítetik. A művészeti kultúra fogalmába tehát a teremtésnek, létrehozásnak képességeit éppúgy beleértjük, mint a befogadás, a vele való élés képességét. (...) Értéknek tartja az ember iránti kíváncsiságból fakadó bátor, találékony gondolkodást, kérdések, értelmezések megfogalmazását, a kultúra iránti nyitott magatartást, az értékek élményeken és belátáson alapuló megbecsülését” (NAT, 1995:176).

A *Tánc és dráma* általános fejlesztési követelményei (1–6. évf. és 7–10. évf. osztásban) a Kifejezőképesség (mozgás, beszéd), Improvizáció, Elemzés, Hagyományőrzés címek alá rendeződnek. Részletes követelmények 4., 6. és 8. évfolyam végére vonatkozóan fogalmazódnak meg a tantervben. Címei: A hagyomány játéka és táncai, Bábjátékok, Drámajátékok, Ünnepi szertartások, rituális játékok (4. évf.), A hagyomány játéka és táncai, Drámajátékok, Ünnepi szertartások, rituális játékok (6. évf.), Bábjáték, maszkos játék, Drámajátékok, Tánc- és mozgásművészet, Színi nevelés (8. évf.).



Az első NAT-hoz több kerettantervi változat is született a választhatóság jegyében. A Magyar Drámapedagógiai Társaság és A Marczibányi Téri Művelődési Központ 1997-ben Tantervbörzét is szervezett a lehetőségek megismertetésére, melyek közül néhánynak ismertetésére a DPM különszámában is sor került. A teljesség igénye nélkül említjük meg ezek közül Rudolf Ottóné Dráma-drámajáték tantervét az 1–8. évf. számára a Nemzeti Tankönyvkiadó megbízására, Gabnai Katalin 12 évfolyamra szóló tananyagrendszerét a Zsolnai-tantervhez kapcsolódóan, Kaposi László, Szabó Zsuzsa, Szauder Erik és Uray Péter Kerekasztal tantervét, melyben a szerzők a NAT anyagát „jelentősen kiegészítve”, „a tanítási dráma komplex megközelítésmódját hangsúlyozva” (DPM, 1997:26) készítették el munkájukat. A DPM különszáma mellékletben közli a „Kútbanéző” komplex művészeti tantervet az Academia Ludi et Artis művészetpedagógiai egyesület alkotásában és a Garabonciás Művészetpedagógiai Műhely komplex művészeti tantervét, amely Váradi István alkotása.

A 2001-ben bevezetett kerettantervi rendszerben a *Tánc és dráma* heti egy órát kap az 5. és a 9. évfolyamon az általános és középiskolákban. A tárgy oktatható önálló tantárgyként, vagy más tárgyakba integráltnak, azonban tantárgyi anyaga az iskolák számára kötelezően elvégzendő. Ezzel széles körben ismertté, megkerülhetetlenné válik a dráma az ország iskoláiban, hiszen helyet kellett találgon az iskolák sajátos arculatát megfogalmazó pedagógiai programokban is.

NAT 2003

A 2003 decemberében megjelent Nemzeti Alaptantervben megjelennek a **kulcskompetenciák**. Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetencia kifejtésekor megtalálhatjuk a drámára való hivatkozást (NAT, 2003:12), és az Anyanyelv és irodalom műveltségi területben többször, valamint pl. a Földünk és környezetünk, az Ének-zene részterületében is megjelenik a dráma, dramatikus játék, drámapedagógia (NAT, 2003:26–58, 79, 95).

A drámát tartalmazó részterület (Kaposi László munkája) alapjaiban megváltoztatja a 95-ben készült tantervet. A részterület neve *Dráma és tánc* lesz, a Művészetek műveltségi terület közös bevezetőjében megfogalmazódik, hogy „Mai művészetfelfogásunk szerint” (a részterületek) „önálló művészeti ágazatok” (NAT, 2003:93). Ezért a részterületek előtt jelennek meg az egyes fejezetekhez tartozó Alapelvek és célok, melyben a *Dráma és tánc* alatt a következőket olvashatjuk: „A dráma és tánc tanítása olyan komplex művészetpedagógiai munka, amelynek célja a kommunikáció, a kooperáció fejlesztése, az összetartozás érzésének erősítése a különböző művészeti tevékenységek – különösen a tánc és drámajátékos gyakorlatok – által. Mint pedagógiai *módszer* az alsóbb évfolyamokon mindvégig jelen van, a felsőbb évfolyamokon pedig alkalmazása ajánlott.” (...) „A dráma és tánc mint tantárgy tevékenységközpontú. A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővülésével járnak. Akkor hatékonyak igazán, ha a tanulók megszerzett tudásukat, alakulóban lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket beépítik a megjelenítő játékokba” (NAT, 2003:99).

A fejlesztési feladatokat az alábbiak szerint csoportosítja:

- A csoportos játékhoz és a megjelenítéshez szükséges képességek, készségek
- Rögtönzési és együttműködési képesség
- Ismeretszerzési, tanulási és problémamegoldó képesség, kifejező-készség
- Megismerő- és befogadóképeség

A tanterv életkor szerint 1–4., 5–6., 7–8. és 9–12. évfolyamokra bontva fogalmazza meg a fenti témákhoz tartozó fejlesztési feladatokat.

A 2007-es NAT lényegében nem változtat a 2003-as kiadás szövegén.

A NAT 2011 a Tartalmi szabályozás fejezetében hangsúlyozza a tanulók **cselekvő részvételének** fontosságát az oktatás folyamatában: „a tanulást úgy kell megszervezni, hogy a tanulók cselekvő módon vegyenek részt benne, előtérbe állítva tevékenységüket, önállóságukat, kezdeményezéseiket, problémamegoldásaikat, alkotótevékenységüket” (NAT, 2011:37). Emellett megfogalmazza a **mindennapos művészeti nevelés** szükségességét is: „Az alsó tagozatos nevelés-oktatás egyik kiemelt feladata a mindennapos művészeti nevelés, amely az iskola délutáni foglalkozási keretének felhasználásával is megvalósulhat, így teremtve alkalmat a tanulók különféle egyéni, kisközösségi művészeti tevékenységeinek fejlesztésére.

NAT 2011

Az 5-12. évfolyamokon folyamatosan biztosítani kell a művészeti nevelés tanórai és tanórán kívüli iskolai feltételeit, lehetőségeit” (NAT, 2011:41). A 2012-es NAT-ban a Művészetek fejezet négy egyenrangú művészeti területről beszél.

Az ehhez a NAT-hoz kapcsolódó kerettanterv óraelosztási táblázatában alsó tagozaton nincs önálló drámaóra. A 12 évfolyam egészét tekintve a dráma két alkalommal jelenik meg 1–1 órában, mindkétszer választhatóan: az 5. évfolyamon a hon- és népismeret, 9. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret a helyette választható alternatív tantárgyak. A 11–12. évfolyamon viszont megjelenik egy évfolyamonként 2–2 órás kötelező *Művészetek* tárgy, melyben mind a négy terület, így a dráma és tánc is választható, ez biztosítja azt, hogy a diákok az utolsó két évfolyamon is kaphassanak lehetőséget a művészetekkel való találkozásra. A NAT 2011 Művészetek műveltségi területe általánosan megfogalmazott Alapelvek, célok fejezetében megfogalmazódik a következő: „A művészeti nevelés eredményességéhez nélkülözhetetlen a **művészeti intézmények látogatása** (mozi, színház, bábszínház, hangverseny, múzeum, kiállítás), és a **tapasztalatok közös feldolgozása**”. (NAT, 2011:88). A *Dráma és tánc* fejezet bevezetőjében ez olvasható: „A dráma mint pedagógiai módszer több tantárgyban is alkalmazható, de önálló tantárgyként is megjelenhet bármely képzési szinten” (NAT, 2011:94). A Fejlesztési feladatok

szerkezete: 1. Csoportos játék és megjelenítés, 2. Rögtönzés és együttműködés, 3. A dráma és a színház formanyelvének tanulmányozása, 4. Történetek feldolgozása (drámaórák keretében), 5. Megismerő- és befogadóképesség.

Emellett a NAT 2011 megfogalmaz **Közműveltségi tartalmakat** is, ennek fejezetcímei: 1. Érzékelés, kifejezőképesség, 2. Együttműködés, kapcsolati kultúra, 3. Alkotótevékenység, 4. Befogadás, értelmezés. Újdonság, hogy itt elválik egymástól a Dráma valamint a Mozdás és tánc tartalmi rendszere, és először jelenik meg a NAT-ban az **érettségi vizsgához szükséges** színház- és drámaelméleti, színház- és drámatörténeti anyag (NAT, 2011:195-203). Az ehhez a NAT-hoz készült kerettantervek szintén 1–12. évfolyamra szólnak, köztük több A és B változatban is megtalálható.

Nat 2020

A Nat 2020 első változata Nat 2018 néven lát napvilágot az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport gondozásában. Ebben a változatban a dráma nem szerepelt önálló tantárgyként. A nyilvánosságra hozatal után érkező szakmai-társadalmi reakciók eredményeként az első átdolgozásban már megjelenik a tárgy, de mivel a tánc szakterülete inkább látott lehetőséget saját megjelenése számára a testnevelés tárgyhoz való közeledésben, így tantárgyunk *Dráma és színház* néven került be a legújabb alaptantervbe. Ez az első eset, hogy a **színház tantárgy**ként nevesítve is a magyar központi tantervi dokumentum részét képezi. A tárgy továbbra is a Művészetek műveltségi területen belül vállal részt a „mindennapos művészeti nevelés” feladatainak megvalósításában, és integrálja magába a színházi mozgás egyes területeit és a bábjátékos ismereteket is.

A *Dráma és színház* tanulásának célja, hogy a tanuló: 1. az élmény megélésén keresztül jusson el a megértésig; 2. alkalmat kapjon az önmagára és a világra vonatkozó kérdések megfogalmazására és a válaszok keresésére; 3. különböző élethelyzeteket védett környezetben, biztonságos keretek között vizsgáljon; 4. a drámán és színjátékon keresztül tanulja meg az önkifejezést; 5. részt vegyen közösségépítésben és közösségi alkotásban; 6. verbális és nonverbális kommunikációs készségei fejlődjenek; 7. empátiás készségeit erősítse a dramatikus tevékenységekben való együttműködéssel; 8. komplex látásmódot alakítson ki a dráma és a színház társadalmi, történelmi és kulturális szerepének megértésével (NAT, 2020:413).

A *Dráma és színház* tantárgy kötelező óraszámával (heti 1 óra) a felső tagozat valamelyik évfolyamán rendelkezik. Választható a Művészetek tárgy keretében (heti 1 óra) a 11. évfolyamon, és kötelezően választható tárgy (szintén heti 1 óra) a 12. évfolyamon. A szabad órakeret terhére önálló tantárgyként, illetve más tantárgyakba, tanulási területekbe integráltan, esetleg moduláris formában valamennyi másik évfolyamon is megjelenhet.

A 2020-ban megjelent Nat-hoz kapcsolódó Kerettantervek témakörei a felső tagozaton: Szabályjátékok, népi játékok, Dramatikus játékok (szöveg-

gel, hanggal, bábbal, zenével, mozgással, táncsal), Rögtönzés, Saját történetek feldolgozása, Műalkotások feldolgozása, Dramaturgiai alapfogalmak, A színház kifejezőeszközei (szöveg, hang, báb, zene, mozgás, tánc), Színházi műfajok, stílusok, Színházi előadás megtekintése (KERETTANTERV, ÁLT. ISK. 5–8). A középiskolában: Szabályjátékok, Dramatikus játékok (szöveggel, hanggal, bábbal, zenével, mozgással, táncsal), Rögtönzés, Saját történetek feldolgozása, Műalkotások feldolgozása, Dramaturgiai ismeretek, A színház kifejezőeszközei (szöveg, hang, báb, zene, mozgás, tánc), Dráma- és színház történet, Dráma- és színházelmélet, Kortárs dráma és színház, Színházi tevékenység (vers- és prózamondás, jelenet, előadás stb.), Színházi előadás megtekintése (KERETTANTERV, GIMN. 9–12). Mint a fentiekből látható, a *Dráma és színház* tárgy belső arányai, az, hogy mennyi abból a dráma és mennyi a színház, az egyes életkori szakaszokban jelentősen változnak.

Ehhez a Nat-hoz kerettantervek csak a 7–8., illetve a 12. évfolyamra készültek el, a 12. évfolyam kerettanterve viszont két változatban elérhető. A művészetpedagógiai nevelés célját kitűző pedagógusok számára a tanterv *A változata*, míg az érettségi vizsgára való felkészítéshez a tanterv *B változata* ajánlott. Az *A változat* ugyanakkor jó választás lehet a 11. évfolyamon a Művészetek tantárgyon belül a *Dráma és színház* tárgyat oktató kollégák számára is. A tantárgy tanulása során érintett témakörök az *A* és *B változatban* nem különböznek, de az egyes témakörökre ajánlott óraszám, és a fejlesztési feladatok és ismeretek igen.

A törvényi keretek történeti változásainak bemutatását lezárva láthatunk örömteli és aggasztó irányvonalakat is a különféle szemléletű oktatásirányító dokumentumokban. Ugyanakkor azt is megfigyelhetjük, hogy az erre a műveltségi területre fordított **óraszám rendkívül alacsony** mindegyik változatban. Véleményem szerint egy 21. századi központi tanterv, továbbá az abból kiinduló kerettanterv írásakor a törvényhozóknak, a tantervíróknak, és a helyi tantervet készítő iskoláknak is figyelembe kellene venniük a gyermeket, azt, akinek végül is a tanterv készül. Minden tapasztalat amellettszól, hogy nélkülözhetetlen az oktatás-nevelés folyamatában egy olyan tárgy, ami a saját óraszámával – akármennyire is paradoxnak tűnhet ez – éppen a **gyerekek terhelését csökkenti**, mert lehetővé teszi élményeik és tapasztalataik játékos keretek között történő feldolgozását. A *Dráma és színház* ez a tárgy. A *Dráma és színház* tantárgy a fejlesztési feladatok és a javasolt tevékenységek révén valamennyi más tantárggyal kapcsolatba hozható, különösen a tanulási tartalmaknak a tantárgyi határokat feloldó epochális, illetve projektszerű feldolgozásában, ahol a több tantárgyat érintő tartalmak feldolgozásával a dráma kiválóan szolgálja az interdiszciplinaritás célkitűzését (ECK-GOLDEN–KAPOSI L., 2020).

## *Felhasznált irodalom*

- Bethlenfalvy Ádám (2004, 2005): *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből*. DPM, I. 40–44, II. 16–23.
- Cseh-Bodnár Zsanett (2013): *Interjúk a közelmúltból*. DPM 2. különszám 22–25.
- Debreczeni Tibor (1992a): *Pedagógiai módszer a drámapedagógia*. DPM 1.3.
- Debreczeni Tibor (1992b): *Az angol drámapedagógia*. DPM 2. 8–9.
- Debreczeni Tibor (1998): *Hálóban. Drámapedagógia Magyarországon – kapcsolata a gyermekszínházzal*. Kútbanézők (különszám). Academia Ludi et Artis, Budapest.
- Dorothy Heathcote (1994): *Három szövőszék vár rám...* DPM különszám, 9–12.
- Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: *Dráma-Pedagógia-Színház-Nevelés*. (szerk.: Illés Klára) OFI, Budapest. 91–113.
- Eck Júlia (2017): *Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban*. In: *Új kutatások a neveléstudományokban* (szerk.: Zsolnai Anikó, Kasik László). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Szeged.
- Eck Júlia – Golden Dániel – Kaposi László (2020): *Útmutató a Dráma és színház tantárgy kerettanterveinek használatához*. Oktatás 2030, Budapest (kézirat).
- Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon K., Budapest.
- Gabnai Katalin (2001): A drámapedagógia hazai legitimációja. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (szerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván), Osiris K., Budapest.
- Gabnai Katalin (2005): *A drámapedagógia hazai honosodása és jelene*. Iskola-kultúra, 4. 110–118.
- Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: *Dráma-pedagógia-színház-nevelés* (szerk.: Illés Klára), OFI, Budapest, 24–36.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I–II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golden Dániel – Pap Gábor (2016): A színháték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében. In: *Dráma-pedagógia-színház-nevelés* (szerk.: Illés Klára), OFI, Budapest, 199–212.
- Kaposi József (2017): *Drámapedagógia a tudományok fókuszában*. Új Pedagógiai Szemle 67. 5–6.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? In: *Tanítási dráma, drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére* (szerk.: Lipták Ildikó). <https://docplayer.hu/260579-Tanitasi-drama-drapedagogia-a-hatranynos-helyzetu-tanulok-integralt-nevelesenek-szolgalataban-segedlet-tanfolyami-hallgatok-szamar.html> [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Knausz Imre (2000): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolci Egyetem BTK. <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> [Letöltés: 2020. 09. 01.]

- Knausz Imre (2013): *Mi a nevelés?* Tani-tani Online. [www.tani-tani.info/mi\\_a\\_nevelés](http://www.tani-tani.info/mi_a_nevelés) [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Marunák Ferenc (1991): *Mi is az a drámapedagógia?* I–II. DPM, 1:4–5, 2:12–14.
- Mezei Éva (1991): *Történelmi játékok.* DPM 2. 5–7.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (szerk.) (2003): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény.* Osiris K., Budapest.
- Pataky Adrienn (2013): *Interjúk a közelmúltból* 1. DPM. különszám 10–22.
- Patonay Anita (2017): *Kettős tudat. Mezei Éva közönsége és közössége.* OSzMI, Budapest. <https://szinhaztortenet.hu/study/-/record/STD16277?from=szinhaztorteneti-forum> [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (2003): *Dráma–Pedagógia–Pszichológia.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sipos Lajos (2016): A dráma – ünnep, irodalom, önmegértés, személyiségformálás. In: *Dráma–Pedagógia–Színház–Nevelés.* (szerk.: Illés Klára) OFI, Budapest 9–11.
- Slade, Peter (1992): *Child Drama.* DPM 2.
- Szauder Erik (1996, 1997): *A dráma mint pedagógia* I–II. DPM 2:10–16, 1:5–7.
- Székely György (1986): *A színjáték világa.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Szentirmai László (1998): *Nevelés kézzel-bábbal.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tajti Éva (2011): *Csokonai, a rebellis pedagógus.* <http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/tanarportrek/csokonai-a-rebellis-pedagogus/> [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Takács Gábor (1999): *A múltról és napjainkról...* interjúk Gabnai Katalinnal, Előd Nórával, Kaposi Józseffel DPM 2:2–8.
- Torgyik Judit (2004): *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig.* Neveléstörténet, a Székesfehérvári Kodolányi János Főiskola folyóirata, 1. [http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu\\_tart&rovat\\_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206) [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Trencsényi László (2003): „*Drámapedagógia-történet*”, *Csokonai, a drámapedagógus?* DPM 1.
- Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig.* PTE Ilylyés Gyula Kar, Gyermekkultúra kutatócsoport, Új Helikon Bt., Szekszárd–Budapest.
- Varga Imre (1990): *Közjátékainkról.* In: *Pálos iskoladrámák, királyi tanintézmények, katolikus papneveldek színjátékai* (szerk.: Varga Imre), Akadémiai K., Budapest.



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

Zsolnai József (1995): *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap K.–Tárogató K., Budapest.

### **Tantervek:**

*ÉKP Kerettantervek – Színjátás, készítette Gabnai Katalin (1988).* (Ma elérhető változat In: Magyar Közlöny 2006/20-II. 403.o. 1–4. évf., 1343.o. 5–8. évf., 1789.o. 9–12.évf. KÉK – Képességfejlesztő és Értékközvetítő Kerettanterv – az ÉKP későbbi átdolgozása) [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk20/mk20\\_ii\\_02.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk20/mk20_ii_02.pdf) [Letöltés: 2020. 09. 01.]

*Nemzeti Alaptanterv*, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.

[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=24382.38666](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666) [Letöltés: 2020. 09. 01.]

*Kerettantervi változatok az 1995. évi NAT-hoz* (In: DPM 1997. különszám) *Nemzeti Alaptanterv 2003.* [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) [Letöltés: 2020. 09. 01.]

*Nemzeti Alaptanterv 2007.* <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv> [Letöltés: 2020. 09. 01.]

*Nemzeti Alaptanterv 2011.* (In: Új Pedagógiai Szemle 2012/1–3)

*Nemzeti alaptanterv 2020.* (In: Magyar Közlöny, 2020/17)

[file:///F:/NAT%202018/%C3%A1j%20mappa%20\(3\)/Nat%20MK\\_2020\\_17.sz%C3%A1m%2001.31..pdf](file:///F:/NAT%202018/%C3%A1j%20mappa%20(3)/Nat%20MK_2020_17.sz%C3%A1m%2001.31..pdf) [Letöltés: 2020. 09. 01.]

*Kerettanterv az általános iskola 5–8. osztálya számára 2020.*

[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) [Letöltés: 2020. 09. 01.]

*Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára 2020.*

[https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) [Letöltés: 2020. 09. 01.]

# FELADATOK A KÖZOKTATÁSBAN

---

„Amit eljátszom: az enyém”  
(Mezei Éva)<sup>27</sup>

## 4. Irodalom – játékok és drámajátékok az irodalomoktatásban

Közel harmincöt éve dolgozom magyartanárként. Ezért ebben a részben kissé más hangnemben írok majd, sok szubjektív vélemény, személyes tapasztalat, kipróbált példák fogalmazódnak majd meg a most következő oldalakon. Ebben a fejezetben is támaszkodom saját, korábban ebben a témában írt könyvem (Eck, 2000, 2015) bevezető gondolataira, felvetéseire.

Irodalom a  
közoktatásban

Szomorú, de az a tapasztalatom, hogy az elmúlt évtizedek nem hoztak nagy változásokat a magyar közoktatás módszertanában. Továbbra is a passzív befogadásra épülő, elsősorban frontális oktatási megoldások vannak túlsúlyban, a szakmai vitákban továbbra is a *mit* és nem a *hogyan* tanítsunk a fő kérdés, noha rég bebizonyosodott, hogy a mindenkori tanítás *hogyan*-ja hat. Az időrendet követő, történeti szempontokra épülő irodalomoktatás preferált, a rengeteg kötelezően tanítandó mű feldolgozása és az érettségi követelmények teljesítése sokkal fontosabbnál, az **alkotói** és **befogadói élménytől**, a művészeti alkotásokkal való találkozástól veszi el a teret és az időt.

Nem fordítunk figyelmet az értő, befogadó **olvasási kedv** fejlesztésére, a szöveggel való kapcsolat kialakításának képességére, az értelmezés útjainak megkönnyítésére, nagyon kevés a kreativitást, fantáziaalapú szövegalkotást igénylő feladat, keveset beszélnek a diákok a tanórákon, s főként nagyon keveset egymással. A műalkotások megközelítése helyett adatokat, fogalommagyarázatokat, a készen kapott ismeretek visszaadását várjuk el tőlük. Pedig az irodalomoktatás nem erről szól.

A drámajáték, a drámapedagógia a tantárgypedagógiák módszereként – az elmúlt években végzett sok munkánk ellenére – nem játszik sokkal nagyobb szerepet az általános tanárképzésben, mint korábban. Mégis vannak sikerek, melyek bizakodásra adnak okot: a tanárképzésben megjelent a **dráma- és színházismeret-tanári szak**, van dráma OKTV, országos drámaverseny a 9–10. évfolyamos diákok számára, lehetőség van arra, hogy drámából érettségi vizsgát tegyenek a diákok. A NAT 2012 megfogalmazta a mindennapos művészeti nevelés szükségességét is.

---

<sup>27</sup> Mezei Éva (1979): *Játsszunk színházat!* Móra K., Budapest. 9.



Pályám kezdete óta foglalkoztat az a kérdés, hogyan lehetne a frontális osztálymunkát konstruktívabb, közvetlenebb megoldásokkal helyettesíteni, a passzív befogadási formát nagyobb tanulói aktivitást lehetővé tevő és élményszerző oktatási módszerekkel felváltani, melyek több oldalról világítják meg az adott művészt, korszakot vagy műalkotást, és nem a tanárt, hanem a tananyagot helyezik az óra középpontjába.

Drámapedagógia  
az irodalom-  
tanításban

Bár az oktatás célja nemcsak az ismeretek elsajátíttatása, hanem – vagy talán sokkal inkább – a személyiség fejlesztése (melyben rendkívül nagy segítséget jelentenek a drámapedagógia különböző formái, amennyiben túllépünk a módszertani lehetőség fogalmán), ebben a fejezetben kifejezetten az irodalomtanításban használható drámapedagógiai eszközökről lesz szó, melyek célja a személyiség fejlesztése mellett **a művekkel és az alkotókkal való intenzív találkozás lehetőségének megteremtése**, egy-egy konkrét irodalmi ismeretanyag elsajátíttatása. Azokról a lehetőségekről van szó tehát, amelyek eszközt jelenthetnek egy mű, korszak vagy alkotó megközelítéséhez, és utakat mutathatnak összefüggések feltárásához. Mindemellett ezeken a foglalkozásokon a tanulók személyes, saját élményként megélt tapasztalatokat szereznek egy-egy témával, művésszel, műszöveggel kapcsolatban: véleményt formálnak, vitatkoznak, különböző megközelítéseket próbálnak ki. Ezáltal – nevelési céljainkkal összhangban – fejlődik kommunikációs és együttműködési készségük, empátiás képességük és még sok más fontos tulajdonságuk, tehát a személyiségük is.

A diák és a művészi alkotás között létrejövő kapcsolat mindig személyes, egyedi, amelynek kialakításában a tanár csak segítőként, nem pedig értelmezőként, az egyetlen igazság kimondójaként van jelen. **A tanári önmegtartóztatás az egyik legfontosabb eszközünk: célunk, hogy a tanulóink saját útjaik bejárásával érjenek el a műalkotásokhoz, és az általunk felkeltett kíváncsiságuk segítse őket az azokkal való, átélt találkozásokhoz.** Lehetséges utakat keressünk, ne adjunk egyetlen jó megoldást.

Körülmények

A sikeres drámajátékos megközelítésű foglalkozásokhoz megfelelő körülmények szükségesek. Jó, ha a drámapedagógia módszertanát **az iskolavezetés ismeri és elfogadja**, és ez az iskola pedagógiai programjában is megjelenik. Fontos, hogy mód legyen **esetenként 45 percnél hosszabb órákat** is tartani, összevont dupla órák vagy délutáni foglalkozások formájában.

Szükséges még, hogy **elendő tér** álljon rendelkezésre. Ezért olyan nagyméretű, jól szellőztethető, megfelelő világítású teremben dolgozzunk, ahol padok helyett kedvünkre variálható formában elhelyezhető székek és asztalok vannak. A pad mögé bújt diák csak figyelmének töredékével van jelen az órán. Ha egész személyiségével kívánunk dolgozni, lássuk is őt – és főleg ők egymást. A székekből kialakított körforma kielégíti a fenti igényt, ebben a helyzetben nem lehet elrejtőzni a tekintetek elől. De mindenki egyenlő figyelmet kap, és mindenki egyformán fontos mindenki számára. Közösen dolgozunk.

A jó tanár nem magányos harcos. Nagyon fontos **a kollégákkal való együttműködés**. A vizuális kultúra, a testnevelés, az ének-zene, a mozgókép-kultúra és médiaismeret tanárai felbecsülhetetlen értékű segítséget nyújthatnak, de bármely más szakos kollégával is kiváló együttes tevékenységek jöhetnek létre egy-egy izgalmas tanóra érdekében.

És mindenekelőtt: az itt leírt foglalkozások csak ajánlatok, lehetőségek, a tanári gondolatmenet megnyilvánulásai, ritkán alkalmazhatóak kész „receptként”. Mindig formáljuk azokat a résztvevők izléséhez, képességeihez, tudásához, gyakorlottságához és érdeklődéséhez. A tanterv és a tanmenet kezelésében is szükséges némi rugalmasság, hiszen egy ismeretlen osztálynál gyakran csak a munkafolyamat közben jelölhetők ki azok a pontok, melyeknél érdemes a drámapedagógiához nyúlni. Mindig csak az adott helyzetben, **az adott gyerekcsoport ismeretében dönthetjük el azt, hogy mit, mikor, miért tartunk érdemesnek vagy szükségesnek drámajátékkal feldolgozni**. Az irodalomoktatásban amúgy sem járható út a részletes, kötött tanterv, hiszen célunk soha nem a tananyag, hanem minden esetben a gyerekek, az osztály tanítása, és tapasztalataim szerint minden osztály más. Más iránt érdeklődik, más fontos neki, más módszerekhez, feldolgozási formákhoz van kedve, más utakon lehet eredményt elérni velük. Ezért **a tanár választási szabadsága elsődleges, mondhatnánk, alapvető munkaeszköz**. Mérei Ferenc<sup>28</sup> szerint aki elsősorban tanítani akar, annak számára a pedagógiának két fő fejezete van, az „amit” és az „ahogy”: anyag és módszer. Aki elsősorban nevelni akar, annak számára az „amit” és az „ahogy” a célt és a légkört jelenti (MÉREI, 1985).

A dráma mint pedagógia nem az irodalmi műnemek egyike. Drámajátékkal nemcsak a drámákat, hanem bármely más műnem alkotásait is feldolgozhatjuk. Ennek igazolására a következő fejezetek a műnemek szerinti tagolásra épülnek: mindhárom műnem alkotásainak drámajátékos megközelítéséhez mutatunk példákat.

#### 4.1 Líra

A líra műneme számtalan varázslatos lehetőséget rejt, amelyek alkalmasak a drámajátékos megközelítésre: középpontjában rendszerint érzelmek állnak, művészi nyelvhasználatában költői képek, alakzatok, ritmikusság, zeneiség, hangszimbolika bomlik elő, a megfogalmazás rendszerint többszintű, rétegzett. Műfaji változatossága izgalmas kaland, jelenléte a munkadaloktól a posztmodern költészetig érvényes és mindenkit megérintő gondolatokat hordoz, csak a megközelítés fáradságos munkájában érdemes segítenünk diákjainknak.

<sup>28</sup> Mérei Ferenc (1909–1986) a 20. század egyik legjelentősebb pszichológusa, V. Binét Ágnessel írt *Gyermeklélektan* (1997) című munkája ma is közismert a pedagógusok körében. Foglalkozik szociálpszichológiával, fejlődéslelektannal, pedagógiával is. A szerepjátásról című írása a DPM 1991. 2. számában olvasható.

A versekben az a jó, hogy mindenki találhat hozzá közel állót, neki tetszőt. Csak eszközöket adjunk tanulóink kezébe a megközelítéshez, és ne oldjuk meg helyettük a verselemzés munkáját!

#### 4.1.1 Kosztolányi Dezső: *Vigyázz* – a találkozás verse

Nem hiszem, hogy lenne az e könyvet olvasók között olyan, akinek ne lenne személyes kedvence valamelyik vers vagy próza Kosztolányi Dezső kincseshányájából. Ebben a könyvben is több témában előkerülnek művei.

Elemzésekből

„Nemrégiben olvastam, hogy valaki Kosztolányi feledhető ballépésének tekinti az 1935-ös *Meztelenül*-kötetet, ebben ugyanis Kosztolányi rímei, alliterációi, virtuóz ritmikája híján »nem az igazi«. Én inkább Szabó Lőrincsel értek egyet, aki szervesen a költő következetes, saját útvonalához tartozónak érezte ezt a könyvet. **Az a Kosztolányi, aki porondra mer állni rímei nélkül, elakasztja lélegzetemet, megrendít és megdöbönt.** Gyakorlatilag az *Üllői úti fák* korai dallamától kezdve azt hisszük, mindene a csengés-bongás, az időmérték, a hangfestés, a hangutánzás. A *Meztelenül*-ben erről a »mindenről« mond le, s ha még eddig nem lett volna nyilvánvaló, kiderül: ő a rímek nélkül is önmaga. Nem a keret teszi a festményt festménnyé, nem a forma a verset verssé. Kosztolányi összetöri a lírájával kapcsolatos közhelyek legmaka-csabbikát. (...) A *Meztelenül* dikciója fordulópont, kulcsfontosságú pillanat. Ezzel az aranyfedezettel a háta mögött tudja megírni Kosztolányi a *Számadás* verseit: már senki (ő maga) sem gondolhatja, hogy képtelen lenne a forma mankója nélkül járni, gúzs nélkül táncra perdülni” (LACKFI, 2003).

„**A Vigyázz a morál verse.** Egyetlen szintizta állásfoglalás. »Szemvillanás csak, s kész a bűn...« – ezért hát vigyázz, ember, nem hazudhatsz. Kézfogás elmaradt melegével se, elfordított tekintettel se, vackodba meneküléssel se. Hisz tudhatod: »Hiába fürösztöd önmagadban, csak másban moshatód meg arcodat.« (József Attila) Vagyis csak a másik ember által létezel, az ő szeme, keze, simogatása, föléd hajló karja tarthat meg tisztességben, fényben, szeretetben. Mert ő, a másik ember ezt várja Tőled. Ne okozz csalódást. Később már nem tudsz változtatni. Életet újragondolni igen, újraélni nem lehet.” (FÜZFA, 1997:52–53)

Kikkel?

Kosztolányi Dezső *Vigyázz*<sup>29</sup> című versét kezdő csoportokkal, érdeklődő felnőttekkel, a drámát még nem ismerő egyetemistákkal, pedagógusokkal is megpróbálhatjuk megközelíteni. A foglalkozás játéka egyszerűek, még akkor is, ha gondolatilag nem könnyű témával dolgozunk közben. De hát az író, költő, esszéista, kritikus, újságíró, műfordító Kosztolányi egyetlen műve sem „könnyű”, bár szinte mindegyikben megtalálható a derű, a szépség öröme. A Nyugat első nemzedéke kimagasló alkotójának életeleme a játék, és oka van annak is, ha nem játszik a formával. Ez a mű nem tartozik a legközismertebb

<sup>29</sup> <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00369/11188.htm>

Kosztolányi-versek közé, ezért is lehet végigjárni-játszani a mű kapcsán az alább felkínált utat.

A vers megismerése nélkül, általános *beszélgetéssel* kezdem a foglalkozást – tapasztalatom szerint a drámát nem ismerő kíváncsiak szorongva várják az első találkozást: mibe fognak most engem belerángatni, milyen bohóckodásban kell majd részt vennem... Nem vagyok a sokkhatás mint pedagógiai eszköz híve semmilyen formában, nem hiszek benne, hogy a stressz segít a befogadás folyamatában (bár kétségkívül ez is az élmény egy fajtája...). A beszélgetés során elsősorban arról kérdezem a résztvevőket, milyen drámával kapcsolatos korábbi tapasztalataik vannak, illetve szerintük miben tud segíteni a dráma az irodalomoktatásban.

Ezek után *páros munkában* egy hangsúlyozottan egyszerű, rövid, hétköznapi *szöveges jelenetet* kérek tőlük, melyben egyetlen megkötés van: valahol, a jelenet folyamán valamelyik szereplő használja a „vigyázz” kifejezést. Ez könnyű feladat, alkalmas arra, hogy megnyugodjunk, de közben mégis megéljük az első szerepbe lépés, a szerepjáték örömét. A párokhoz segítő céllal érkező vezetőként mindenhol abban segítek, hogy minél egyszerűbb, mindennaposabb szituációk szülessenek (különösen a pedagógusok szeretik „túljátszani” a feladatot). A résztvevők létszámától függően (ez akár teljes osztállyal is játszható foglalkozás) minél több párjelenetet igyekszünk megnézni, megbeszéljük, kiemeljük a jó ötleteket.

Majd – remélhetőleg több különböző példát is láttunk erre az előbbieken – azt vizsgáljuk meg, vajon a „vigyázz” szónak *hány* érvényes *jelentése* lehet a magyar nyelvben. Az ősmagyar eredetű igénknek több jelentését is el tudjuk különíteni: a két leggyakoribb a fenyegető (vigyázz, nem mondom még egyszer!), és az óvó-védő (vigyázz, ha lelépsz az úttestre) jelentésárnyalat, de a figyel (ide vigyázz!, vigyázz a szavamra!) és a messzebb húzódás (vigyázz melőlem, mert véletlenül megüthetlek), sőt a felügyel (vigyázz az osztályra, amíg visszaérek) jelentésváltozatok is előfordulhatnak a jelenetek során.<sup>30</sup> Ha nem így sikerül, akkor próbáljunk együtt gondolkodni a lehetőségeken.

Most azt javasoljuk: tegyük fel, hogy a szó, amellyel eddig dolgoztunk, egy vers címe is. 5-6 fős csoportokban gondolkodjunk el azon, miről is szólhatna ez a mű. Milyen műfajú lehet, milyen hangulatú, van-e története, szereplői. A csoportban zajló megbeszélés eredményeként a csoportok határozzák meg közösen a saját, kigondolt versük *öt kulcsszavát*, és ezt találtassák ki a többi csoporttal. (Itt a közismert *Activity játék* bármelyik formája játszható: lehet mutogatni, körülírni, rajzolni, esetleg váltogatni is a munkaformákat.)

A szavak kitalálása után megpróbálunk azokból következtetni a csoport „versére” – és ők *igen, nem, is, nem jellemző* szavakkal irányíthatják a többi csoport próbálkozásait. Fontos a játéknak ebben a szakaszában, hogy a ma-

<sup>30</sup> <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Vigyaz>

gyar irodalom iránt érdeklődő, verselemzésben jártas pedagógusok, egyetemisták itt ismerős terepre érkeznek – azt kell használniuk, amiben otthon vannak, ezért ez a feladat biztonságérzetet is ad a résztvevőknek.

Mint láttuk, az első feladattal a csoport összemelegítése, a feszültségoldás, a ráhangolás volt a célunk. Emellett igyekeztünk a vers iránti kíváncsiságot felkelteni, bizonyos elemekre tudatosan ráirányítani a figyelmet. Most továbblépünk: elkezdjük kiépíteni a kapcsolatot a művel úgy, hogy ne a tanár, hanem az érdeklődés hajtsa a résztvevőket a valódi versszöveg felé. És a vers részleteivel dolgozunk most.

Itt elmondjuk, hogy egy valós verssel ismerkedünk most meg, szerzője Kosztolányi Dezső. (A később megismerendő versszöveg értékét megemeli a szerző ismerete.)

Ismét 5-6 fős csoportokban dolgozunk (egymást nem ismerő résztvevőkkel érdemes új csoportokat alakítani), és ismét *jeleneteket* kérünk, amelyek az általunk még nem ismert *Vigyázz* című versből elevenítenek meg pillanatokat. A jelenetek tartalma tetszőleges, megjeleníthet történetet, hangulatot, érzéseket, gondolatokat stb., de csak egy mondat hangozhat el benne – ez akár egyszer, akár többször is. Ezeket a mondatokat cédulákon a résztvevők húzzák, szövegüket a csoportok kezébe adjuk. (Az általam válogatott mondatlehetőségek: „Ez a nagy pillanat”. „Rád néz”. „Légy méltó”. „Most történhet valami”. „Nézz rá”. „Légy őszinte, tiszta, bátor”. „Adj példát”. „Ne hazudj”.)

Ezek a mondatok a vers lényegét érintik, sok közöttük a felszólítás. Így a jelenetek ritkán fordulnak jelentéktelen, poénos történetke bemutatásába, sok feldolgozás választja a szimbolikus tartalmú megfogalmazást.

Itt már valódi elemzőmunka folyik – egyelőre csak sorokkal, de a jelenetek ezeknek a soroknak a mélységét ábrázolhatják, és ez valódi kihívás a résztvevők felé. Ezért még gyakorlatlan résztvevők esetében is szép jelenetek szülehetnek.

A megismert sorokat érdemes együtt is megnéznünk (kivetíteni, vagy egymás alá kitűzni – a sorrend még nem fontos), arról beszélgetve, hogy ezek a sorok mit mutatnak meg nekünk a versegészből. Most már érdemi információk fognak elhangzani, formai és tartalmi elemek is szóba kerülhetnek. Fontos, hogy ne véleményezzük a megszólalásokat – a verselemző gondolatokat amúgy sem minősítjük soha, hiszen egy-egy mű kapcsán többféle, különböző értelmezés is érvényes lehet.

Itt az ideje, hogy megismerkedjünk a *szöveggel*. Én hiszek a tanári felolvasás erejében és figyelemösszpontosító hatásában. De természetesen választhatunk más utat is a néma olvasástól a diákfelolvasásokon át a művészi tolmácsolásokig. Fontos, hogy a versszöveg a résztvevők számára is hozzáférhető legyen, kivetítőn, kötetekben, fénymásolatokon stb.

Tapasztalatom szerint itt nagyon sok megszólalásra számíthatunk. Az így megközelített vershez közel érzik magukat a résztvevők, élmény számukra a

versről való gondolkodás, szinte alig kérdezzük. Biztosan előkerül a jól ismert Kosztolányi-versektől eltérő formai szegénység (rímek hiánya, sorhosszúság váltakozása, puritán megfogalmazásmód), ha visszagondolunk az írás elején idézett Lackfi-sorokra, ez rendkívül izgalmas következtetésekre vezethet a teljes életmű vizsgálatában), de ugyanakkor a gazdag képi világ megjelenése (mely pontokon használ képes megfogalmazásokat a szerző? Miért ott? Mi ezekkel a célja?), és ebből szinte egyenesen érkezünk el a tartalomhoz (Miről szól? A találkozásról? Egy konkrétól? Múltbéli találkozások tapasztalatai hogyan válnak az általánosítás talajává? Hol és mitől érezzük általánosítónak a megfogalmazásokat?)

Érdeemes elidőzni a 'találkozás – teremtés' párhuzamnál. Jó megközelítés itt megpróbálni megkeresni a metafora közös jegyét akár verbális, de akár nonverbális úton is, megjelenítéssel. Térjünk ki a szerkezetre, arányokra is (állóképek, szoborcsoportok, sőt rajzok, ritmusok, akár grafikonok stb. sem idegenek itt az elemzésben). Törekedjünk a pontos szövegértésre (a múltól eltávolodó szabad asszociációk visszavezetésére a legjobb kérdés: mivel támasztanád alá ezt a gondolatot a versszövegből?).

Célunk itt a Fűzfa Balázs-írásban megfogalmazottak megközelítése: a felelősség, a tudatosítás fontossága, a remény.

A foglalkozásból kifelé indulva egy *fantáziajátékot* ajánlunk a résztvevőknek: mutassák be nekünk két szereplő konkrét, valóságos első találkozását. A szerepeket, a jövőt pedig húzott cédulák tartalmazzák (pl. leendő házastárs, életre szóló barát, a nagy szakmai rivális, művészi partner, a legnagyobb szerelem, aki majd egyszer megmenti a másik életét). A konkrét és az általános szint találkozik így ebben a már kedves, humoros pillanatok is felvonultató játékban.

És ha úgy érezzük, egy kicsi *rituális játékkal* zárhatjuk az együttlétünket: a csoporttagok egymástól búcsúzva személyes elköszönésükben ezzel köszönnek el: „Ne félj!”

A foglalkozás itt végződik, ez az írás még nem. Egy személyes vallomással tartozom még: nekem ez a vers teljességgel arról (is) szól, ami számomra a drámapedagógia lényege.

Az én öt kulcsszavam ebből a versből:

- találkozás
- pillanat
- teremtés
- ne félj!
- vigyázz!

Hiszen a tanításunk alapja a résztvevők, csoportok találkozása egymással, és az éppen vizsgált szerepekkel, helyzettel, műalkotással, problémával, ezek hatása egymásra és az egymásból építkezés. Munkánkban tudatosan elért és átélt pillanatokra törekszünk, amelyek közelebb vihetik a résztvevőket a mű és a világ mélyebb megértéséhez. Az egyéni és csoportos alkotómunka, a jele-



netek, karakterek formálása mindig teremtés, amelyben nagyon fontos, hogy a résztvevők vigyázzanak egymásra és önmagukra, testi és lelki értelemben is.

Mindehhez azonban kell egy tudatos bátorság, a részvétel bátorsága tanártól és diáktól egyaránt: ne félj!

#### 4.1.2 Weöres Sándor versei – verstani kalandozások

„Weöres Sándor úgy volt költő, hogy közben filozófus is volt, nyelvész, fordító, csodagyerek és garabonciás diák.” (FÚZFA, 2008:171)

Weöres-  
versekről

Weöres Sándort olvasni könnyű és gyönyörű. Verseit érteni, vagy akár egy-egy értelmezéslehetőséget felvillantani némely művéhez már nem egyszerű vállalkozás. Mégis nagyon szeretem Weörest tanítani a középiskolában. És paradox módon éppen azokat a verseit, ahol maga a költészet a játék tárgya, hiszen arról ad módot beszélgetni, hogy a megszokott versértelmezési sémák mellett hányféle különböző módon közelíthetjük meg még a verseket. Jó lenne, ha erre magyarórákon időt tudnánk szakítani korosztálytól függetlenül. Érzékszerveinkkel, ritmusérzékünkkel, képlátásunkkal, fantáziánkkal, érzéseinkkel különböző mélységű megértési síkokon tudnánk érzékelni nemcsak a szövegeket, de az értelmezés útjait is. Azonban az érettségi szorításában Weörest nemigen részletezzük, és végképp nem játszunk az általa nagy szeretettel felkínált játéklehetőségekkel.

Pedig megérné.

Vers és szöveg

„(...) szoktam néha úgy írni verseket, hogy **a vers keletkezésében való részvételemet minimálisra redukálom**, s a vers létrejöttét úgyszólván a poézis hatalmaira bízom. Ez a következő módszerrel szokott történni: rögtönzők néhány sornyi értelmetlen szöveget, például:

hobu mohu tollubu mehei télán

litulu kavui vovun

pendumnu litto kohul bo

haunbum ive ivon igede

Mikor ez az értelmetlen szöveg elkészült: elkezdem a felsorakoztatott értelmetlen szavakat ízlelgetni, hogy melyiknek milyen fogalmak felelhetnek meg leginkább. Például »hobu«-nak megfelelhet: sötét, homályos, nyugodt, nyugodni, nyugvás, gúzs, szűk, fal, kuckó, odú, pince, barlang, guggolni, zsugorodni, száradni. »Mohu«-nak: sötét, oldott, kígyó, kékeszöld, páfrány, kanyarogni, mocsár, békanyál, tespedni. »Tollubu«-nak: lengő, lengeni, remegni, lobogni, vihar, zuhatag, sisak, madár, szárny, létra. »Mehei«-nek: sok, keverék, átmenet, padló, bürü, szürke. »Télán«-nak: éles, nyílt, nyitott, szabad, forogni, felső, csúcs, kard, penge, tör. - »Litulu«-nak: fuvola, énekesmadár, lila, rózsaszín, édes, gyengéd, lejteni, játszani, halom, hullámszín, változni.

»Kavui«-nak: szöglet, szögletes, emelet, érdes, szökőkút, szökellni, friss, harapni. »Vovun«-nak: vörhenyes, barna, domború, hegynyereg, hágó, domb, horpadás, homorú. (...)

Mármost mindegyik értelmetlen szó egy csomó értelmet kapott: tehát elkezdtem »megfejtteni« és »magyarra lefordítani« a szöveget. Persze nemcsak egyféle megfejtése van az ilyen szövegnek, hanem legalább százféle és mind más-más. Például a fenti szöveg egyik rögtönzött »fordítása«:

Kétszeres sötétség lobog és forog a sokféleségben:

fuvolahangként szökell a magasba  
és dobhangként süllyed a barlang borújába,  
érc-kopárság a tiszta csillag-nyáj alatt.

Másik »fordítás«:

Gúzsbakötve kanyarog a viharban a por,  
vörhenyesen hullámszik és szökken,  
majd a mélység delejes görcse összegöngyölti,  
és ágasbogasan és mégis szelíden eltisztul a tánca.

Így csinálhatnék további »fordításokat« is, egyre lazábban alkalmazkodva a megadott értelmezési lehetőséghez; például ha egy helyen a »nappal« szót találok, de alkalmasabb volna az »éj« vagy a »hajnal«, vagy bármi más, hát azt veszem; hiszen a felvonultatott fogalomsor nem arra szolgál, hogy görcsösen ragaszkodjak hozzá, hanem hogy impulzust adjon. – Aztán következik a létrejött nyers szövegek megformálása, ahol már egyáltalán nem ragaszkodom azokhoz a fogalmakhoz, melyekből elindultam. (...)» *Kenyeres Zoltán kiemelése egy Fülep Lajosnak írt Weöres-levélből* (KENYERES, 1983:56)

Mit szólunk a költő fenti kitárulkozó magyarázatához?

Mit gondolunk, versek-e az így létrejött szövegek? A *vitához* érdemes megismernednünk szakavatott mesterek véleményével:

„... el kellett gondolkodnom azon, nem jutott-e zsákutcába az a művészet, amely nemcsak tömegekhez, hanem íme, kiválasztottakhoz se szól, költészet-e a szónak akár legmodernebb értelmében az az alkotás, amelynek egyetlen értője maga a költő.” (KARDOS, 1946:799)

„Weöres lírájában ott ég az újkori kísérletezőkedv, amely századunk szürrealizmusát is létrehozta”. (BORI, 1965:69) „... éppen Weöres Sándor versvilága az, amelyben ezek a szürrealistának nevezhető jegyek hiánytalanul, szintézis-ként vannak adva: költői »prae-állapotok«, »aranykor-vágyak«, ugyanakkor az »objektív« művészre jellemző distancionális formakezelés, a végletesen szubjektívnek egy végletesen »objektív«, a szerepjátszás változatait reveláló jellege az, ami Weöres Sándor költői »irányát« jellemzi.” (BORI, 1970:233)



„... az új alkotómódot és verstechnikát kikovácsoló fordulat legfőbb vonása nem a szélsőség, hanem az egyensúly volt: (...) Az értelem nélküli hangcsoport a formálás során ahelyett, hogy még szétbontottabbá, szabálytalanabbá és korlátlanabbá vált volna, visszafelé, az értelem és tartalom felé mozdult el, a formálással értelmet és tartalmat kapott.” (KENYERES, 1983:62)

Az idézetek segítségével beszélgethetünk a Weöres-szövegről (akár csoportok is képviselhetnék egyes elemzők nézőpontjait) – a módszerről és a műalkotásról, formáról és tartalomról.

„Fordítsunk!”

De választhatunk más utat is.

Mi lenne, ha „felhasználnánk” a Weöres által kínált receptet? Van négy sorunk, és azok szavaihoz megannyi lehetséges jelentés. Válogassunk és *érveljünk!* Melyik a legigazabb „fordítás”, és miért?

Reméljük, az érvelések majd vitákba fordulnak, ekkor megtanulhatunk sok mindent a saját álláspont érvényes képviseléséről, a belátásról, konszenzusról, kompromisszumról.

De a következő játék továbblép ennél: kiscsoportban (3–4 főnél nagyobb létszámban a feladat nem elvégezhető) keressünk *saját szófordításokat*, és abból *építsük fel* a saját első két sorunkat!

A megszületett eredményeket vizsgáljuk tovább! Igazoljuk pl., hogy a „költeményrészlet” dal! Márpedig ha dal, akkor van vershelyzete, versideje, értékrendje, költői énje, esetleg szereplői is, hangulata szerint alműfajokba is sorolható. Ezeket is építsük a versünk mögé, a fantáziajátékot minden esetben érvényes indoklással ellátva! A csoportok zárófeladata egy *szimbolikus állókép*, mely a „vers” értelmezését foglalja össze.

Miért jó játék ez? Magam tanárként nagyon fontos oktatási-nevelési célnak tartom, hogy a műalkotások megközelítése a diákjaimnak ne kínos, kellemetlen, bemagolt, mindig ugyanúgy történő, unalmas kötelessége legyen, ehelyett kíváncsiságuk vezesse őket egyre közelebb az alkotásokhoz. Értsék meg, és tegyék magukévá azt a gondolatot, hogy a műalkotás **befogadásának mélysége és élményszerűsége** nagyrészt a **befogadó aktív tevékenységén múlik**. A befogadás élménye a befektetett munka eredménye is.

A fent leírt játék során a tanulók az alábbi tevékenységeket végezték: használták a fantáziájukat, asszociációkat végeztek több érzékszervi területüket, értelmüket és érzelmeiket felhasználva, érvényes érveket gyűjtöttek, és ezeket képviselték akár vitákban is, és munkájuk eredményét szimbolikus formába ültették át. Eközben fejlődött kreativitásuk, beszédképességük, kooperációs és konszenzuskereső képességük, érvelő- és vitaképességük, képi látás- és kifejezőmódjuk, bővült a szókincsük.

Tananyagként megismerték/átismételték és aktívan, tehát értően használták a versritmust, a rímelést, a hangsúlyok zenéjét, a dal műfajának és almű-

fajainak jellemzőit, a vershelyzet, a költői én, a szereplő, a versidő, a szó- és szöveghangulat, versbeli értékmegjelenítések fogalmát, tartalmát.

És nem melleleg játszottak, folyamatosan és közösségben tevékenykedtek, megismerték és értékelték egymás munkáját, és megmutathatták társaiknak saját eredményeiket.

Nézzünk egy másik halandzsaverset, szintén egy dalt, a címe *Táncdal*,<sup>31</sup> 1942-ben írott vers, amely az *Elysium*-kötetben látott először napvilágot 1946-ban. Ez Weöres hatodik verseskötete, ekkora már megírta a *Theomachia* című drámai költeményt, A *Bolond Istók* című elbeszélő költeményt prózában, és a *Teljesség felé* című gondolatfüzért.

*Táncdal*

Kenyeres Zoltán szerint „a *Táncdal* és a hozzá hasonló halandzsaversek a tiszta zenei hangzás kísérletei voltak: (...) Itt az ellenállhatatlanul erős ritmus zabolázta meg az értelmetlen hangcsoportot; ezek a dalok azonban csak a felszínen érintkeztek a szürrealista spontaneitással, a gyökerük távolabbra nyúlt, és hagyományukat a folklóron és a szekták rítusnyelvén át egészen a kora keresztény glosszolóliáig nyomon lehet követni. De már az **effajta értelmetlen ritmikus hangcsoport is képes értelmes asszociációkat kelteni.**” (KENYERES, 1983:62–63)

A vers feldolgozásakor induljunk ki a tanulmány utolsó mondatából.

Kezdjük a foglalkozást azzal, hogy Weöres egy másik (a második) verseskötetének (*A kő és az ember*) címével játszunk kicsit. A feladat *csoportokban alkotott jelenet*, amely lehet némajátékos és szöveges is (haladó csoportjaim nagyon szeretik a némajáték sűrű szövetű „nyelvét”), legyen eleje, közepe, vége és két szereplője, a kő és az ember.

A jelenetek megbeszélése után megkérdezzük, mit jelenthet a **halandzsavers** kifejezés. Milyen jellemzői lehetnek? Majd ismerkedjünk meg a versszöveggel! Állapítsunk meg róla minél több formai sajátosságot! Dolgozzunk csoportokban, és versenyezzünk, ki tud több érvényes verstani, hangtani, ritmikai, alakzatok szintjén megjelenő jellemzőt gyűjteni. Szokásos „ország, város”-módon ellenőrizve a csapatok munkáját, minden csapat számára ismertté válik minden ötlet.

Ezek megbeszélése után itt is érdemes megfogalmazni, és bizonyítani is minél több sajátossággal, hogy az olvasott vers dal, hiszen ennek a továbbiakban nagy jelentősége lesz.

A kötetcímmel való játék nagy valószínűséggel egy ősi, rítusokkal teli, természetközeli világ felé terelte a gondolatokat. Ideillő tehát a feladat, amelyben a csoportoktól azt kérjük, *szóaltassák meg a szöveget* mint munkadalt, altatót, bordalt vagy mulatódalt, kesergőt, könyörgést. Minden csoport választhat, de különböző műfajú dalokon dolgozik.

Az *előadáshoz* testhangszerek (azaz taps, combunk ütögetése, ciccegés, cupogás stb.), ritmushangszerek, dallam, szóló és csoportos ének, esetleg moz-

<sup>31</sup> [http://www.amadinda.com/pdf/LigetiGyorgy-SIPPAL\\_DOBBAL\\_NADIHEGEDUVEL\\_versek.pdf](http://www.amadinda.com/pdf/LigetiGyorgy-SIPPAL_DOBBAL_NADIHEGEDUVEL_versek.pdf)

gásos vagy táncos elemek, lépések is használhatók. A szöveg felhasználható időbeli elcsúszással (kánonban), esetleg több szólamban (magas, mély hangok, akkordok stb.) Az egyidejű beszélők/éneklők/kántálók száma is tetszőleges.

Egymás előadásainak megtekintése után a néző csoportoktól várjuk az elhangzott dalok lényegi *fordítását*, esetleg egy-egy szó pontos *jelentését* is.

Ha van kedve a csoportoknak, még *otthoni munkát* is kérhetünk ehhez a vershez kapcsolódva, melyet a következő alkalommal meg is hallgathatunk: ha tantermünk jól hangszigetelt, vagy távol van a többi osztály termétől.

Mit tanultunk most? Talán itt a tananyag a legkönnyebben felismerhető: a dal műfajának és néhány alműfajának tartalmi és formai jegyeit jártuk körül, gyakorlatban felhasználva a tanultakat, és megközelítettünk egy igen érdekes, de nehezen elemezhető művet is. Megismertük és megértettük a hazai landsavers lényegét.

A verstani ismereteket összekapcsoltuk zenei és mozgásos készségekkel is – az előadással pedig összművészeti alkotást hoztunk létre – vagy annak paródiáját, ami jelen esetben nincs olyan távol a céljainktól, mint diákjaink hiszik.

Eközben edződött a résztvevők figyelme, összpontosító és együttműködő képessége, beszéd-, esetleg zenei és ritmusérzéke és játékbátorsága.

*Valse triste*

Weöres Sándort nem lepte volna meg a fenti foglalkozás. A „spiritual song”-ot mint a dzsesszmuzsika őseit ajánlotta egyik levelében debreceni költőtársának figyelmeibe. (KENYERES, 1983)

A fent említett *A kő és az ember* kötetben jelent meg először a most következő vers, tehát fiatalon írta Weöres, 1932 és 35 között keletkezhetett. Később az *Első szimfónia* harmadik tételeként is besorolásra került, *A négy évszak* alcímet viselő versegyüttesben az őszt kifejezve. Itt Weöres bonyolult zenei formákkal kísérletezik. A vers címe *Valse triste* (szó szerinti fordításban *Szomorú keringő*).<sup>32</sup>

Amikor a vers elkészült, Weöres megmutatta Kodálynak, megzenésítésre ajánlva a művet. De Kodály (aki már több Weöres-versre is írt kórusművet, pl. *Öregek*) nem volt híve annak, hogy németes muzsika terjedjen az ifjúság körében. Harminc évig nem is akadt senki, aki ezt a csupa dallam verset megzenésítette volna (KENYERES, 1983:37).

**Valcer?** Weöres így számolt be zenei kísérletéről:

„A *Valse triste* zenei értelemben rondó. Az »A« elem benne három, három, kettő tagolású ritmus. *Hüvös és öreg az este, remeg a venyige teste*. A »B« elem egy szótaggal rövidebb. *Ködben a templom dombja, villog a torony gombja*. Vagyis három, kettő, kettő metszés. Az »A« elemben megírt dolgok aztán mindig visszatérnek a három, kettő, kettőben némileg más szöveggel. Például ahol az »A«-ban az van: *az ember szíve kivásik, egyik nyár akár a másik* – ez a »B«-ben így jelenik meg: *az ember szíve vásik, egyik nyár mint a másik*” (CZIGÁNY, 1967).

<sup>32</sup> <https://litera.hu/irodalom/elso-kozles/a-het-verse-weores-sandor-valse-triste.html>

Az órát előzetes feladattal érdemes indítani, *vers-*, illetve *idézetgyűjteményt* kérünk **őszi hangulatú versekből**. Még azt is megköthetjük, a három legjobban tetszőt kérjük. Az ilyen munkák előnye, hogy *olvasásra, válogatásra készítetnek* – és persze jó az *internethasználat* finomítására is: a megfelelő kulcsszavak beírásának tanulására.

Miután az óra elején megismerkedünk néhány, a tanulók által gyűjtött művel (az igényes *versfelolvasás* is tanítandó, ha nem szoknak hozzá, diákjainkat még 11–12. évfolyamon is a rémület kerülgeti ilyen helyzetben), és megpróbáljuk összegyűjteni a hallott versek közös jellemzőit. Valószínűleg megjelennek a következő gondolatok:

- az értékpusztulás, értékvesztés, illetve a nyár-ősz értékszembesítő megközelítése (pl. Berzsenyi: *Közelítő tél*),
- az ősz szépségének és az elmúlás fájdalomának kontrasztja (pl. Verlaine: *Őszi chanson*, Kosztolányi: *Őszi reggeli*),
- a játékoság és a halálfélelem előérzete (pl. Ady: *Párizsban járt az ősz*),
- az évszakováltozás, a körforgás végtelenségének az „utolsó” végességével való szembeállítás (pl. Babits: *Búcsú a nyárilaktól*),
- a létösszegzés, az idő múlásának megállíthatatlansága (pl. Szabó Lőrinc: *Ősz*, Rilke: *Őszi nap*).

A tematikai és hangulati bevezető után *csoportmunkában* kínáljuk *feldolgozásra* a következő *rímeket*: még, rég, nemrég, emlék. A sorrend szabadon változtatható, a négysorosok az erős szóhangulatnak és a bőséges asszociációs felhőnek köszönhetően hamar megszületnek.

Itt röviden érdemes felhívni a diákok figyelmét a megidézés szépségére: Weöres rímpárja már megtalálható Arany János egy kevésbé ismert versében, *A tetétleni halmon* című műben: „Vagy mintha ember hányta volna nemrég... / Ki gondolná, hogy százados nagy emlék!” és Babits *Kép egy falusi csárdában* című művében is: „S mi harcok anyja volt / nemrég, / ma csak egy lanyha holt / emlék” (VAS, 1981). Az **intertextualitás** funkciója pedig mindig a kapcsolódás, a „belegyökerezés” egy vers, egy költő, akár a magyar líra áramába, és az abból való továbbformálódás. Weöres, mint oly sok mindenben, ebben is nagy mester volt.

Most olvassuk el a verset, és *keressük meg* a vers **igéit**. Felfedezzük, hogy annak ellenére, hogy tájleíró, gondolati, létösszegző lírával dolgozunk, amelyre általában nominalitás jellemző, sok igét találunk a műben. Megnézzük, kik az alanyai ezeknek az igei állítmányoknak, és látjuk, hogy három kivétellel az igék cselekvői a természetből, az élővilágból vagy a körülvevő tárgyi világból valók, tehát megszemélyesítések: remeg-venyige, elhull-ének, átszalad-zápor, csörög-cserje (teste, kontya), csíp-este, kolompol-ősz (kolompja), megesik-kökény.

A kivételek egyben megmutatják a vers szereplőit is: a véneket, a lányokat, és az embert mint általános alanyt a versben. Mi történik tehát? Van-e a versnek cselekménye, története? Meg tudnánk-e fogalmazni *állóképben* néhány *vershelyzetet* – konkrétummá fordítva a költői képeket? „A költeményben egymásra vetítődnek a természet őszi képei egy konkrét este villanásai-val, emlékképek ködgomolyagát feledtetve törnek elő régesrégi hangulatok, szőlőfürtök, nyarak, piros lázak s vidám-szomorú dallamok rejtekükből...” (FÜZFA, 1997:83) A megszülető *képekhez címként* rendeljük hozzá a vers sorait, és fogalmazzuk meg, milyen érzéseket vált ki belőlünk a kép.

Ezután csoportokban olvassunk el néhány, ehhez a vershez kapcsolódó versértelmezést. A kérdések: egyetértünk-e a megfogalmazottakkal? Ha igen, elsősorban hol, melyik résszel? Tudnánk-e igazolni a szöveggel az olvasott állítást? Ha nem, mit gondolunk másképp? Érveljünk arról, miért nem érezzük igaznak az olvasottakat. Véleményünk támaszkodjon a versszövegre!

„Az elmúlás mély szomorúságát dallamos ritmus ellensúlyozza, a halálhangulatra, természetehervadásra telt, kerek mondatok és mozgalmas, még színekben is bővelkedő impresszionista képsor visszhangzik, s ebben a kontrasztban a teljessége elmúlásnak és megújulásnak. A forma tökéletes megmunkálása fölemeli a verset önmaga fölé, az ismerős őszi hangulat felett ott lebeg az állandóság szelleme, mely az ismétlődést ígéri.” (BATA, 1972:214)

„Weöres szavai, szóképei nemcsak érzékeltetik velünk a nyelv erejét, hanem minden lehetőséget ki is használnak a legvégsőig. Ezek a szókapcsolatok, szavak még éppen érthetőek, de már túlmutatnak a közvetlen valóságon. Ezért minden elmúlás-kép és borús hangulat ellenére is a mondott megbékélés derűje színezi lebegővé a szöveget. A költő különös érzékenységgel foglalta szavakba egy fiatal ember létösszegző gondolatait.” (FÜZFA, 2008:170)

Zárjuk a versmegközelítést két feladattal. Az egyik az **emlékek** fontosságának a versben is megjelenő megerősítése. „Amiről tudunk, amire emlékszünk, az létezik, él, amit elfelejtünk, ami kihull a lukas és fagyos emlékezésen, az meghal, szertefoszlik. Az emlékezés védekező fegyver az elmúlás ellen.” (FÜZFA, 2008:170)

*Gyűjtsünk emlékeket* a versszövegből és annak szabad asszociációiból, amelyekre a vers szereplőinek (a lányok, a vének és „az ember”) érdemes emlékezniük. Majd *keressünk* saját emlékeinkből két szép emléket: egy helyet, ahol jártunk egyszer, és nem szeretnénk elfelejteni, ezért felidézzük; és egy természeti képet, amely megragadott minket valamikor, ezért emlékeinkből elővarázsoljuk, és megnézzük részletesen. A gyakorlat emlékképei megoszthatók, ha egyes diákok igénylik, de nem szükséges elmondani, merre jártunk, és mit láttunk emlékeinkben.

A másik feladat már *otthoni munka*, hiszen a vers címe zenét kíván. Keresünk hozzá illőt, és a következő találkozáskor osszuk meg társainkkal.

„Weöres Sándor lírája a 20. századi ember léttapasztalatából születik, amelyben az elidegenedés, az elmagányosodás, az egészelvűség hiánya, a világháborúk pusztítása, a történelem értelmébe vetett hit elbizonytalanodása játszik fontos szerepet. Ezért keres választ arra a kérdésre, hogyan állítható vissza az emberélet korábban megélt teljessége. Célja egy olyan költészet megteremtése, amely a költészet ősi világához tér vissza (orpheuszi költészet): amelyben fontos szereppel bír az általános létkifejezés, **az »én« és a világ vágyott egységének megteremtése**, a változóban a kozmikus változatlanság felmutatása.”<sup>33</sup>

A létösszegzés a következő versünknek is fontos témája lesz. Ugyanakkor a fenti idézet szellemében az ember és a világ harmóniáját is központba állíthatjuk a versolvasáskor.

A témánk Weöres *Kockajáték*<sup>34</sup> című verse. 1979-ben az *Ének a határtalanról* című kötetben jelent meg. **Játékversnek**, formai tréfának tűnik, de nem csak az.

A verset *sorokra szétvágva* adjuk oda négy csoportunknak (minden csoportnak mind a négy sort), és eláruljuk, hogy a versben nincsenek nagybetűk és írásjelek, tehát a tagolást a költő rájuk, a befogadókra bízta. A négy csoportnak adunk egy *szereplőt*, aki a vers költői énje szerepébe bújik. Nekem ezek jutottak eszembe (de a sor bővíthető, változtatható): csavargó, hajós, utazó, szélhámos, munkakerülő, halász, filozófus. A *fantáziafeladat* az alak, illetve a négy sor ismeretében (de nem azokat illusztrálva!) *megrajzolni a szereplő életútját 4–5 állóképben*: milyen események történtek vele, melyek azok a helyzetek, melyeket felidézve ezt mondhatja a figura: „Ez volt teljes életem.”

A jelenetek indoklásául kérjük a csoportoktól a saját szereplőjükre vonatkozó, a kapott verssorokból felépített versszakot is, melyben szükséges a megfelelő *írásképek kitétele*, sőt, *utaló- és kötőszavakkal* is kiegészíthető a versszöveg. (Ha szerencsénk van, az eredeti vers több versszaka is „megszületik” ekkor.) Ez a pontja a foglalkozásnak ismét lehetőséget ad egy kitérőre: ezúttal a mondat-elemzés felé. És mivel a versszakokban izgalmas, néha többszörösen összetett mondatokat hoztunk létre, itt az ideje egy részletes vizsgálódásnak ezen a téren.

Visszatérve a szereplők élettörténeteikhez, minden esetben két kérdésre keresünk választ. Az egyik: miért volt jó a tengerparton ülni? Mi olyat kapott meg ott a szereplőnk, amelyet máshol nem tudott elérni? A másik: milyen érzés volt, amikor a habok játszottak vele? Jó? Rossz? Félelmetes? Vagy éppen becsapták őt, felültették, és dühében használja ezt az igét?

Mindkét kérdésünkre *egy-egy rövid jelenettel* válaszolnak a csoportok, melyekben nem feladat felhasználni a versszöveget, még a képet sem, ha az számukra szimbólumként működik. De a jelenetek válaszolják meg a feltett kérdéseket.

A következő játékunk is fantáziajáték. A kérdés: valóban teljes volt-e a felvázolt „teljes élet”? Mivel elégedett a szereplőnk, mit nem sikerült élete során

<sup>33</sup> [https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_12/lecke\\_03\\_046](https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12/lecke_03_046)

<sup>34</sup> [https://www.magyarulbabelben.net/works/hu/We%C3%B6res\\_S%C3%A1ndor-1913/Kockaj%C3%A1t%C3%A9k?interfaceLang=en](https://www.magyarulbabelben.net/works/hu/We%C3%B6res_S%C3%A1ndor-1913/Kockaj%C3%A1t%C3%A9k?interfaceLang=en)



elérnie? Most a csoport tagjai mindannyian az általuk vizsgált alak szerepébe lépnek. Közösen egy összefüggő, *improvizált belső monológot* alkotnak, amelynek továbbgördülését a többi csoport tagjai kérdésekkel segíthetik. A célunk, hogy végiggondoljuk, hogy a szereplő mit tehet még, milyen lehetőségei vannak, mit lenne jó még tennie, hogy élete teljesebbé váljon.

Ez a játék lehetőséget adhat több nagyon fontos gondolattal való szembe-sülésre: felfedezhetjük, hogy az élethelyzetek mennyiben külső és mennyiben belső tényezők által meghatározottak. Megérthetjük, hogy a **minőségi élet elérésének számtalan útja van**. Átgondolhatjuk, milyen sok minden jelenthet teljességet az élet számtalan területén.

A monológok után ismerkedjünk meg Weöres eredeti versszövegével! Engedjük el kitalált szereplőinket, és vizsgálódásunk középpontjába mindannyian egy szereplőt helyezünk: a költői ént. Mit gondol ő a fenti kérdésekről?

Válaszaink alapján tehát térjünk át a versértelmezésre: mi az, amit velünk, befogadókkal meg akar osztani a költő? Mi ez a vers? Ars poetica? Panaszdal? Filozófiai líra? Hány réteget találjuk a megfogalmazott szövegnek?

A tanulás területei itt is könnyen tetten érhetők, a konkrét irodalomesztétikai tudás mellett azonban ott egy újabb fontos elem: a **formai játék** ötletessége minden jó vers esetében **tartalmi mélységeket is rejt**. A készségfejlődés (kreativitás, együttműködés, improvizációs készség, szövegfeldolgozás stb.) mellett pedig – s nem utolsó sorban! – attitűdbeli változást is remélünk.

*Impromptu* Az *Impromptu*<sup>35</sup> című versnek a feldolgozásánál csak a **költői én** figurája az, amelyet megvizsgálunk. Az öt versszak mindegyike az ő alakjának teljesebb megismerését szolgálja, újabb és újabb „történeteket” tudunk meg az éle-téből, amelyek megismerésével egyre tisztábban megismerhetjük a személyi-ségét is. (Ha erről eddig nem esett volna sok szó, a **szerepvers** fogalmát is érdemes itt körüljárni, hiszen a költő, költői én, megalkotott szereplő fogal-mhármasság nem egyszerű megértenivaló.)

Elsőként nézzük meg az öt történetet. A kétsoros versszakokat tekintsük a *történetek kezdő- és zárómondatának*. A feladat a közben történetek megmutatása. Tehát: hogy jutunk el a versszakok első sorától a másodikig? Az öt rövid *szöveges jelenet* még közelebb visz majd a vizsgált karakterhez.

És most beszéljük meg: mi itt a probléma? Mi a baj a szereplőnkkel? Akár a táblára is gyűjthetjük a tulajdonságait, elkülönítve egymástól a segítő és a nehézséget jelentő jellemvonásokat. Mit csinál jól a szereplőnk, és hol, mi-ben hibázik?

Az elkészült (de később még kiegészíthető) táblakép segíthet a követke-ző kérdésünk megválaszolásában: a vers gondolati mélypontja a metaforikus „szívemben ezer sáska hegedül” sor. Szinte érezzük itt a versbeszélő indulatát.

---

<sup>35</sup> <http://wsc.blogger.hu/2013/09/20/weores-sandor-impromptu>



Miről van itt szó? Mit érez és gondol itt a szereplőnk, és miért érzi a fenti sorral megfogalmazott érzést, gondolja a fenti gondolatot?

Teljes csoportban végzett gyakorlatként Sándor Zsuzsa<sup>36</sup> nagyszerű feladatát alkalmazzuk a kérdés felfejtéséhez: *lélekállapot-szoborsorozat*ot várunk, melybe egyenként minden tanuló bekapcsolódik, a saját szobrának térbeli helyét és a bekapcsolódás idejét mindenki maga dönti el. (Ha a feladatmegoldás elég koncentrált, itt *színházi pillanat* születhet az órán. Ha úgy látjuk, készítsünk fényképet vagy felvételt, melyet utólag elemezhetünk, magyarázhatunk.) Ha az a célravezetőbb, a helyzeteket tartva alaposan nézzük meg egymást, és ennek alapján beszéljünk.

Az ezután következő feloldás tartalmazza az óra nevelési célját. Mit javaslunk a szereplőknek, mit tegyen (vagy mit tegyen másképp), hogy az utolsó sor elmondására ne kerüljön sor? Ezt a feladatot azért érdemes inkább írásban elvégezni, mert kimondani nehezebb ezeket a javaslatokat, és ettől akár felszínesebb vagy közhelyes tanácsokat kaphatunk. Leírva azonban picit több az idő az átgondolásra, és nagyobb súlya lesz a mondatoknak. Az összegyűjtött cédulákat felolvashatjuk a táblakép előtt, vagy leírva/szkennelve/fénymásolva is átadhatjuk a tanulóknak.

Ezek után ismét visszatérünk a vershez, és megbeszéljük a címét. A francia eredetű 'impromptu' szó rögtönzést jelent, főleg zenei értelemben, de helyszínen szerzett irodalmi alkotásokra is használják. Miért adhatta Weöres versének ezt a címet? Hol érhető itt tetten a rögtönzés? A válasz több szinten is érvényes lehet: a szereplő cselekedetei ugyanúgy rögtönzöttek, mint kapcsolatépítési próbálkozásai, de a vers egyszerű formája és ritmusossága is előke-  
rülhet a válaszok között.

#### 4.1.3 Sziveri János: *A Kos jegyében* – vers és költő

A vajdasági magyar irodalom jeles költője, Sziveri János nem tartozik a mindenki által ismert alkotók közé. 1990-ben halt meg, 36 évesen.

„Költőként azt vallotta, hogy »senki sem szabhatja meg, hogyan és mit írjon«. Oly mértékben hiányzott belőle a kompromisszumkészség, hogy kényszerhelyzetben inkább az önrombolást választotta” (HEINERMANN, 2004).

Muzslán született, majd az általános iskola elvégzése után Mosztárban kezdte el a pilótaképző katonai gimnáziumot. A katonai szigor elől menekülve a becskerekai polgári gimnáziumban folytatta tanulmányait, de azt sem fejezte be. Már fiatalon közzölték verseit a legjelentősebb vajdasági irodalmi folyóiratok, az Új Symposion, a Híd. Első kötete *Szabadgyakorlatok* címmel 1977-ben jelent meg. Verseiért jelentős irodalmi kitüntetést is kapott. Újság-

Sziveri Jánosról

<sup>36</sup> Sándor Zsuzsa, a budapesti Kölcsey Gimnázium drámatanára, play back színházzal, vitakultúrával, integrációval és diákszínházzal egyaránt foglalkozó kiváló szakember, 2020-ban hunyt el.

íróként dolgozott, majd 1980 és 83 között az Új Symposion című irodalmi lap főszerkesztője lett, de politikai okokból hamarosan menesztették. 1985-ben a Szabadkai Népszínház dramaturgjaként dolgozott. Bizonytalan körülmények között, rossz anyagi helyzetben élt, majd súlyos betegségét kezeltetni átköltözött Budapestre, és itt is halt meg.

Önéletrajzában ezt írja: „Tájélményem kizárólag a Bánság: szikes, agyagos sík, a Bega folyó, és gyermekkorom gyöngyszeme – Lukácsfalva, Vajdaság legnagyobb halastavával s nagyapám gyönyörű gyümölcsösével. Ha időnként visszamegyek oda, alig is találok már valamit az egykori szépből, nem maradt egyéb, csak a szikes, agyagos sík, és néhány emléktöredék a fejemben” (HEINERMANN, 2004).

Verseit sokszor maga szavalta. „Önreflexív alkotói közléseiben (...) folyamatosan ott van a megfelelő, még adekvátabb megnyilatkozási mód keresése, illetve annak regisztrálása, hogy az, ami létrejön, kevesebb, hiányosabb, csonkább, elégtelenebb, mint az alkotásra indító készítés. Mintha egy ilyen típusú elégedetlenséggel függene össze verseinek az előadása is.” (LADÁNYI, 2014) Ladányi István szerkesztésében 2014-ben Zentán, a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet által kiadott *Pasztorál* című versválogatása mellékleteként megjelent egy CD is, melyen saját verseit Sziveri János tolmácsolja. Az ezen található felvételt használjuk majd a foglalkozáson.

*Bábel* című kötetét még a költő szerkeszti, de már csak halála után jelenik meg, 1990-ben. Ennek a kötetnek első verse *A Kos jegyében*.<sup>37</sup> A testi szenvedés, a halállal való szembenézés és a számvetés költői hangja leegyszerűsödik, mégis megtartja humorát, iróniáját, játékosságát. A romlással, a széteséssel, a pusztulással a kései József Attila, illetve Radnóti Miklós költészetére emlékeztető módon a formafegyelem harmóniáját szegezi szembe – menedékként (THOMKA, 1991).

Sziveri költészete biztosan ismeretlen a középiskolások többségének. Ezért a versen keresztül a művész megismerése, megérettetése is feladatunk a továbbiakban.

Először egy rövid Sziveri-verset, *Vers*<sup>38</sup> címmel *olvasok fel/vetitek ki* a résztvevőknek.

A kérdésem csak ennyi: *Milyen?* A csoport egyéni, *szabad asszociációit* osztja meg egymással a vers kapcsán.

Ezután Sziveri önéletrajzát hívjuk segítségül. Írásából kiemeltem *négy mondatot* – mindegyik megfogalmazásnak *egy költői kép* az alapja. („Vadidegen testek csapódnak be életünkbe, és eltűnnek hirtelen, de úgy, hogy még véletlenül se mondhassuk: nyomtalanul!” „Az ottani kultúra kellős közepéből zuhantam a margóra.” „S történik mindez egy olyas vidéken, ahol mint ve-

<sup>37</sup> <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/93/heinermann.html>

<sup>38</sup> [http://adattar.vmmi.org/cikkek/10167/hid\\_1972\\_10\\_08\\_sziveri.pdf](http://adattar.vmmi.org/cikkek/10167/hid_1972_10_08_sziveri.pdf)

gyes saláta élnek egymás hegyén-hátán a népek.” „Még jó, hogy az embernek mindig akad egy koffere, melybe begyömöszöli holmiját, s meglép – az újabb kilátástalanságok felé.”<sup>39</sup>

Négy csoportban *négy jelenetet* kérek a mondatok alapján, amelyek nem tartalmazzák a kapott mondatot, de azokon alapulnak. A jelenetek megbeszélésekor, értelmezésekor elhangzanak a kapott mondatok is.

Ha minden csoport munkáját megismertük, a mondatokkal dolgozunk tovább: azt próbáljuk meg körbejárni a táblára készült *tulajdonsággyűjtéssel*, milyen ember lehet az, aki önéletrajzában ezeket írta le magáról.

A verset *három részre bontva* adom oda három csoportnak – a szerkezet könnyen követhetően tagolható a *múlt-jelen-jövő* állításaira, ezt használjuk mi is. Minden csoport csak a saját versrészletét ismeri egyelőre. Minden szövegrészletben több ellentét is található. Azt kérem tehát a csoportoktól, hogy a saját szövegrészletük alapján építsenek fel egy rövid *mozgásetűdöt* a szövegrészletekben talált *ellentétekre alapozva*. A mozgásetűd ritmusát és időtartamát a versszöveg határozza meg.

A három csoport már a vers eredeti sorrendjében mutatja meg a jeleneteit, amelyeket értelmezünk, és megismerjük az adott csoport, vagyis versrészlet ellentéteit is.

A jelenetek elemzésekor felvethetjük a József Attila- és Radnóti-párhuzamokat is, ezzel a fenyegetettség és a költői forma párhuzamaira is kitérve.

Zárásként pedig „színházi pillanatot” próbálunk létrehozni a költő „megidézésével”: A *három mozgásetűdöt* most *folyamatában*, a *költő szavalatára* nézzük-csináljuk végig. (Itt nehézséget a váltás jelenthet: ennek könnyen kivitelezhető technikája, hogy az érkező csoport az előző munkája alatt lassan „keretbe foglalja” a játékteret, majd a saját jelenetük indulásával belépnek a játéktérbe és dolgozni kezdenek, míg a végzett csoport ugyanígy – de gyorsabban – elhagyja azt.)

Ez a foglalkozás arra példa, milyen módon közelíthető meg egy ismeretlen alkotó ismeretlen verse úgy, hogy az információk teljes egészében a **tapasztalás folyamatából**, a megismerési tevékenységből származnak. Az életút megismertetésére sem lesz szükség ahhoz, hogy a résztvevők megérezzék a tragikus költői sors és a versek párhuzamát. (Ha szükségét érezzük, a foglalkozás után az életrajz kiosztható, de ezt is diákjainkra bízhatjuk – ha felkeltettük kíváncsiságukat, biztosan utána néznek a hívószavaknak.)

Ugyanakkor csak mozgásos munkához szokott, gyakorlott csoport számára jó a felkínált feladat. Nekik viszont igazi, szép kihívás.

„Sziveri nem volt politikus költő, csak érzékeny mindenre, a társadalom és közvetlen környezete valamennyi rezdülésére... szélherceggként hordozta

<sup>39</sup> Sziveri János önéletrajza a Ladányi István szerkesztésében megjelent *Pasztorál* kötetből (2014, Zenta).

magát a csorbuló világban; megmaradt szabad embernek, szabad gondolkodónak, független alkotónak.”

„Sokat tűnődtem, kapcsolatban van-e a betegsége az elszenvedett – a társaitól elszenvedett – bántságokkal, üldöztetésekkel, kifosztásokkal, taccsvonalra ültetéssel. Bizonyára igen. Élete utolsó szakaszában már csak kevesen nyitották rá az ajtót.” „... halála után hosszú volt a csönd körülötte, előbb csak a Kortárs Kiadó törődött az életművel, megjelentette a hátrahagyott, majd az összes verseket (*Sziveri János minden verse*, 1994) majd Reményi József Tamás szerkesztésében a Gondolat Kiadónál jelent meg a *Sziveri János művei* gyűjtemény, 2011-ben.

Manapság konferenciákat, szimpóziumokat rendeznek a tiszteletére, régtől fogva működik a Sziveri Kuratórium, amely minden évben Sziveri-díjat ítél oda annak a fiatal alkotónak, aki folytatja a Sziveri szellemiséget (de hát, mi is az a sziveri szellemiség, a tartáson, egyenes gerincen és az alkotás tökéletességének ígézetén kívül?), Veszprémben Sziveri Intézet alakult, (...) Sziveri-különszámokat jelentetnek meg folyóiratok, a fiatalok érdeklődni látszanak a már az elsüllyedéstől joggal félthetett életmű iránt. Sziveri kanonizálódni látszik. Ez pedig azt jelenti, hogy mindinkább kiveszik a köztudatból az a Sziveri-kép, amelyik leginkább lefedi őt magát, és a Sziveri-jelenséget. (...) Még élünk néhányan, akik tudjuk, akik még emlékezünk arra, milyen volt ő. Hogy kért sajtót, bort, pálinkát, hogy vett zakót vagy táskát magának. Fontos ez? Vagy már csak a mű a fontos? Azt hiszem, most, hogy emlékezünk, ne csak a műre, hanem az emberre is emlékezzünk! Az esendőre. Jel. Jelen. S ég” (ZALÁN, 2014).

## 4.2 *Epika*

Az epikus alkotásoknak van cselekménnyé alakítható története, amely nagyon fontos segítség a drámajátékos munkában. Vannak részletesen jellemzett karakterei, ábrázolt a közöttük kialakult és változó viszony, vannak helyszínei, ideje, feszültsége, s mindez nagyon jól felhasználható – ha a tanuló elolvasta a regényt.

Az olvasásról

Olvasóvá nevelni diákjainkat a magyartanár legfontosabb feladata.

Ez három különböző, egymásra épülő tennivalót jelent. Egyrészt segítenünk kell kialakítani a gyerekekben az **olvasás képességét**. Ez nemcsak a betűk ismeretét és összeolvasásuk technikáját jelenti. Az alakteremtés, a képteremtés, a fantázia működése az olvasás során mind megtanulandók. Ennek legjobb eszköze a *gyakorlás*, ehhez pedig olvasmányos, egyszerűbb nyelvezettű, izgalmas vagy szórakoztató művek szükségesek, amelyek kellemes perceket szereznek a tanulóknak, és általuk az olvasás nehéz és fárasztó fizikai folyamata készségszintre emelkedhet. Célunk, hogy a fiatalok úgy érezzék, megéri

a sok ráfordított idő és energia, mert örömet okoz nekik a könyv. Emellett nagyon fontos, hogy a felkínált műben megmutassuk azt, ami őket is közvetlenül érinti. **Kíváncsivá** kell **tenni** a fiatal a mű iránt, közel kell vinni hozzá a benne megjelenő problémákat. Valamint feladatunk az is, hogy a gyerekekben megszülessen az **olvasás igénye**, megismerjék és átéljék a művészet befogadásának élményét, és ennek vágya életük fontos részévé váljon. A három feladat közül egyik sem elhanyagolható, de a második elvégezhetetlen az első sikere nélkül, a harmadikhoz pedig mindkét korábban említett terület nélkülözhetetlen, hiszen a klasszikus irodalom nagy alkotásai másképp el sem juthatnak a diákokhoz, akik rosszul tűrik a kudarcot, és hamar feladják a reménytelen küzdelmet.

Olvasni jó. Nemcsak azért, mert az ismeretlen könyvben rejlő titok megismerése a felfedezés örömeivel jár, de amiatt is, mert az olvasás fejleszti a tanulóink helyesírását, beszédképességét, bővíti szókincsét, javítja szövegértési és fogalmazási készségét, hogy csak a legfontosabbakat említsük. És ne feledjük, hogy a *felolvasás* fontos közösségi élmény is lehet, hiszen ezáltal nemcsak a könyvre, hanem az egymásra irányuló figyelem is tanulható-tanítható.

#### 4.2.1 Szabó Magda: *Abigél* – a regény megközelítési lehetőségei

Hatosztályos gimnáziumban tanítok. A hetedik osztály bevezető témaköre az **iskola**, a **beilleszkedés**, az **osztályközösség**. Ez nagyon jó választás, hiszen a témakör azt dolgozza fel, amelyet az épp iskolát váltó, a gimnáziumi légkörrel és követelményekkel ismerkedő hetedikesek megélnék. Ennek irodalmi anyagában többek között regények is kerülnek olvasmányaink közé. Szabó Magda *Abigél* című regénye a bevezető versek, novellák után az első hosszabb olvasmányunk.

Mielőtt hozzálátnánk, az *olvasást előkészítendő* több játékos feladatot is érdemes kipróbálni, hiszen még nem ismerjük jól egymást, keveset tudunk egymásról.

Az első játékként *hangokat* kérnék a gyerekektől, lehet szó is, mondat is, de lehet csak felkiáltás, zaj keltése, fütty, vagy bármilyen egyéb hangzás. A kérdés: milyen hangot adott ki először, miután megtudta, hogy bekerült ebbe a gimnáziumba? Nálunk ebben a játékban az öröm hangjai szólalnak majd meg, hiszen nálunk sokszoros a túljelentkezés. (Figyelniük kell arra, hogy a kezdők ebben az életkorban két mellékvágányra szaladnak általában. Az egyik az öncélú bohóckodás – igen óvatosan nyúljunk ezekhez a tanult berögződésekhez, és próbáljuk lassan, nagyobb fájdalom nélkül lebontani. A másik a valódi gondolatokat elfedő közhelyek előkerülése, amely a megfelelő vágyásból fakad: ennél a feladatnál ez lehet az elvárás, tehát ezt csinálom, nem baj, ha előttem már többen eljátszották ugyanezt. Oktatásunk sajnos erre szocializál. Hosszú és nehéz munka meggyőzni diákjainkat arról, hogy tényleg rájuk vagyunk kíváncsiak, nem a „jó” megoldásra.) Ezután megfordítjuk a feladatot.

A témakörrel

Ráhangelés

Képzeld el, hogy egy diáknak, aki szereti az iskoláját, és jól érzi magát ott, hirtelen másik iskolába kell mennie. *Ő milyen hanggal* reagálna erre a hírre?

A játék után érdemes megbeszelnünk, akár *táblára is írunk* az érzelmek kettősségét: milyen örömteli és milyen félelemkeltő várakozás előzi meg az iskolaváltást?

Most azon gondolkodunk el, hogy milyen okok lehetnek azok, amelyek miatt szereplőnk elfogadná ezt a döntést? Itt a mindennapi tapasztalat jön elő, hiszen sokan költöznek más városba, országba a szülői munkavégzés miatt. Ha azt látjuk, van rá fogékonyság, esetleg megpróbálhatjuk itt az első *szerepbe lépést*: szülőként mit mondanának elkeseredett gyermeküknek? (Már ebben az életkorban érdemes elkezdni a szülő szerepébe lépő játékokat, ha elég jól működnek, könnyebb, empatikusabb, elfogadóbb lesz a leválási folyamat.)

Ez az a pont, ahol elkezdünk beszélni a regényről. Eláruljuk, hogy pontosan ezt, a szülői magyarázatot nem kapja meg a regény főszereplője, csak a tényt közlik vele, hogy váltania kell, egy távoli város bentlakásos iskolájába jár majd ezután. Az információ rendszerint megdöbbeníti a gyerekeket, és felmerül bennük két kérdés: miért járt el így a szülő? Hogy reagál erre a gyerek? Kell ennél izgalmasabb „felvonásvég” (Molnár Ferencsel szólva), hogy gyerekeink olvasni kezdjenek? Hiszen most már érdekli őket mindaz, ami történhet a regényben.

Olvasás alatt

Az olvasás folyamatában két témakörrel jó beszélgetni, az egyik a II. világháború időszakának **történelme**. Erről nagyon keveset tudnak a hetedikesek, tehát mindenképpen szóba kell kerülnön, mielőtt eljutunk az olvasásban a zsidó lányok dokumentumainak ellopásáig, hiszen nem fogják érteni, mi is történik ekkor. (Itt a helye Radnóti verseinek, az *Istenhegyi kertnek*, az *Első* és a *Második eclogának*.) Érdemes tisztáznunk a „katonai” és a „polgári” „ellenálló” fogalmát is, illetve ennek akkori veszélyeit.

Ha *összegyűjtjük* a történelmi utalásokat a regény szövegéből, csoportmunkában is feldolgozhatjuk ezeket. Sok ilyet találunk, pedig a cselekményben a történelemábrázolás hangsúlyozottan háttérbe szorul. Pl.: „Marszell és Gina nemzete két ellentétes oldalon harcol, nem lakhatik a házukban tovább egy francia lány”, „... tudni fogod, hogy azért haltam meg, mert ki akartam szabadítani az országot egy olyan háborúból, aminek nem lesznek hősi halottai, csak áldozatai”, „apád az elsők közt volt, akiket a németek 19-én letartóztattak”, „a hadügyminisztérium kémelhárító osztálya megbízásából egy csinos hadnagy udvarolni kezd, és szépeket mond neki annak érdekében, hogy közelebb férközzék Vitay tábornokhoz” stb. A feladat a mondatokban megtalálni a történelmi tényeket, összefüggéseket, és ebből *összeállítani* a regény cselekményének ideje alatt történt események *idővonalát*.

Sokkal több segítségre nincs szükség, szerencsére Szabó Magda (aki remek gyermek- és ifjúsági regényíró is, pl. *Tündér Lala*, *Bárány Boldizsár*) érti a gye-



rekek nyelvét, krimiszerűen izgalmas, mozgalmas regényt, szeretnivaló szereplőket, gyerekfejjel és -szívvel is átélhető konfliktusokat kínál olvasóinak.

Az olvasás utáni első játék *állóképek mutatása* a regényből, amelyeket a többiek kitalálnak. A játéknak két fontos haszna közül az egyik az olvasmány elolvasásának és megértésének ellenőrzése, és, ha szükséges bizonyos pontokon, az értelmezése. (Barátságosabb megoldásnak tartom ezt a tartalomellenőrző röpdolgozatnál.) A másik az állókép technikájának elsajátítása: annak megértése, hogy a képek sűrítenek, a regény egyes pontjainak megmutatása (pl. Gina szomorúan ül egyedül) nem visz előre, hiszen így nem kitalálható, hol járunk a cselekményben. **A jó állókép hosszabb cselekményt tömörít magába**, és bár valószerű, mégis **többrétegű, utal az előzményekre, a folytatásra**, és nemcsak a cselekményt, hanem az érzelmeket, **viszonyulásokat és viszonyokat is ábrázolja**. Tehát a jó állóképhez megfelelő jelenetet érdemes választani. A sikeres állóképek eredményeként könnyedén megtaníthatjuk a több szálon futó, csomópontos regényépítkezés jellegzetességeit, úgy, hogy semmit nem „magyaráztunk el” belőle. Ugyanígy megtehetjük a keletkezési idő, cselekmény ideje, időtartam fogalmak rögzítését, és tisztázhatjuk a szereplők rendjét, elkülöníthetjük a fő-, mellék- és epizód szereplőket anélkül, hogy úgy tünne, most irodalomesztétikát tanulunk.

Ezután *tapintós érzékelő játékot* játszunk. Az előzetes kérésem, hogy gyűjtsek össze azokat a tárgyakat, amelyeket Gina nem akar leadni, magánál szeretne tartani. A feladat megoldása után kézenfekvő a kérdés: miért? Miért ezek a tárgyak azok, amelyekhez Gina ragaszkodik? A válasz a már Weöres Sándornál is megtalált fogalom: az **emlék**. A tárgy több, mint tárgy, hiszen megőriz valamit az elvesztett múltból. Azt kérem tehát a tanulóktól, *hozzanak nekik is* egy olyan tárgyat, amelyik számukra jelentéssel bíró emlék. (Mivel ezekkel a tárgyakkal játszani fogunk, fontos előre megbeszélni, hogy csak olyan tárgyat hozzanak, amelynek történetét szívesen megosztják társaikkal.) A foglalkozás során ezeket a tárgyakat egy közös zsákba tesszük, egyenként *kitapogatjuk*, és *szavakkal leírjuk*: milyen. Ez is fontos gyakorlat: minden diákunk beszédhelyzetbe kerül, így a gyerekek figyelmének középpontjába. Ezt sok diák szereti, de sokaknak kellemetlen helyzet. Azonban ennél a feladatnál nem a diák, hanem az általa fogott és leírt tárgy van a beszélgetés középpontjában, és beszélnie is könnyebb, hiszen a tárgyról kell beszéljen, anyagáról, méretéről, felületének tapintásáról, hőmérsékletéről stb. A kitalált tárgyakat aztán megnézzük, és *találgatunk*, milyen történetet, emléket idézhet fel. Ha valahol kitaláljuk a tárgy alapján az igazságot, a tárgy tulajdonosa felkiált: Pontosan! Ha csak közelítünk a megoldáshoz, vagy másfelé járunk, nem szóval meg. Ez remek *ismerkedő játék* is, hiszen ne felejtjük el, egy most formálódó osztállyal dolgozunk.

*Rövid írásos feladatot* adnék ennek az órának a végén: a kérdésem, változik-e a tárgyak szerepe Gina számára a regény folyamán? Hogyan? Ez

Karakter-  
vizsgálat



az esszé Gina **karaktervált**zását vizsgálja, amely a regény nagyon fontos eleme. Mitől és hol válik Gina felnőtté? Miért veszítik el jelentőségüket számára a korábbi tárgyai? „Gina felnőtté válásának lényege abban áll, hogy a gyermek önző perspektíváját (...) képes az önfeláldozás, a másokért élés felnőtt nézőpontjára cserélni.” „Külső szemlélő (így az intézmény hallgatói és munkatársai) számára valóban úgy tűnhetett: Gina végre »tökéletesen beilleszkedett«. Csakhogy (...) e megkésett »szocializáció« immár az új perspektíva diktálta mimikri-gesztus a kislány részéről” (SOLTÉSZ, 2017). A tárgyakhoz kötődően könnyebb megérteni a regény fő vonulatát, és könnyebb elfogadni, hogy – minden látszat ellenére – a mű nem végződik „happy end”-del.

#### Kapcsolatok

A következő feladatok a regény **kapcsolatrendszerét** vizsgálják, először Gina és osztálytársai, tanárai viszonyát. A *házi feladat* erre az órára: keressünk a regényben olyan részleteket, ahol Ginát megbántják, és olyan részleteket, ahol örül.

(Itt írom le, bár nem a regényelemzés témaköréhez tartozik, de a párkapcsolati kudarc témájából érdemes lehet egy drámaórát is tartani: ez a fiatal lány ugyanis nem egyszerűen egy szerelmi csalódást él át: fel kell dolgoznia, hogy valaki eszközként akarta őt felhasználni, ezért udvarolt neki. Ez súlyos, az éppen kibontakozó személyiséget is érintő trauma, mely nehezen feldolgozható élmény. Ezért jó, ha más alkalommal erről is szó kerül a beszélgetéseinkben.)

A gyűjteményeket *némajátékként* mutatjuk meg társainknak, majd ezek alapján azonosítjuk, mi történt itt, és mi volt az ok az öröme vagy mi bántotta Ginát a jelenetben. Ezután *csoportos jeleneteket* kérnek: hogy tudnánk a gyűjtött jelenetek *kimenetelét megváltoztatni*, ha Gina vagy a többiek másképp beszélnének vagy cselekednének? Jó megoldás egyszerre a regénynek egy részletével dolgozni, és ahhoz alternatívákat megfogalmazni. Természetesen egy jelenet megvitatása után tovább léphetünk egy következőhöz. Ez már nehezebb feladat, nem baj, ha nem mindig eléggé igényes a jelenet kivitelezése, hiszen tanulunk: regényt elemezni és játszani is. Munkánkban nem az előadás minősége, hanem a vizsgált probléma alternatívái vannak a középpontban, a játékkedv és a játékbátorság megérkezése, később a játékos előadói képességek fejlődése csak „mellékes hozadék”.

Ha áttérünk Gina és apja viszonyának vizsgálatára, egyúttal módunk van egy lényeges irodalmi fogalom, az **elbeszélői jelenlét** vizsgálatára is. Azt, hogy az elbeszélő szerepbe lép, ismerjük már Móricz *Hét krajcárjából*, és a kívülálló, mindentudó elbeszélővel is volt már találkozásunk a *János vitéz*, a *Toldi* kapcsán. Itt mit tudnánk elmondani az elbeszélőről? Vizsgálatunk tárgya most a regény egyik kulcsjelenete, a Hajda úr cukrászdájában történt találkozás apa és lánya közt. Mi történik ott? Játsszuk el *jelenetben* emlékezetből, akár többször is, hogy minél pontosabbak legyünk. Ezután nézzük meg együtt a szöveget! Nagyon érdekes, hogy nem a párbeszédet, hanem a szereplők gondolatait halljuk itt elsősorban. Felfedezhetjük a belső monológokat, amelyek-

kel az elbeszélő kívülállóként a **szereplők gondolatait hangosítja ki**, így, bár nem véleményez, mégis érzelmi és gondolati síkon egyszerre kommunikál a befogadóval. A belső monológ-technikát a cselekmény is megalapozza: apa és lánya, az egymásra kívül és belül is nagyon hasonló két ember tökéletesen olvas egymás gondolataiban: „a tábornok, míg a szabad jelzésre vártak, levette a kezét a kormányról, és hosszan, komolyan az arcába nézett. „Most neki is eszébe jutott Edit és Alice, és hogy nem engedett elbúcsúzni – gondolta a kislány.” „Megtörtént – gondolta a tábornok, és nézte a lányát –, ahogy sejtettem, megtörtént. Vége a gyerekkornak, felnőttél, szegénykém.”

Ezzel a játékkal a mű sok pontjának pontos értelmezését segíthetjük elő. Különböző szereplők általunk alkotott *belső monológjaival* értelmezhetünk helyzeteket, viselkedéseket, irányíthatjuk a figyelmet egyes részletekre.

A regény egészének vizsgálatát kéri a következő *otthoni gyűjtőmunka*: gyűjtünk a regényből **titkokat!** Beszéljük meg azt is, ki előtt titok az adott titok, ki ismeri a titok nyitját. A titkok hálója a teljes regényszöveget átfogó szerkezeti elem az Abigélben, így a gyűjtemény a regényszerkezethez is szolgál adalékokkal. Ráadásul fontos pontja ez a műelemzésnek, mert tapasztalataim szerint a regény végének megértése nem egyszerű, emiatt többekben hiányérzet marad az olvasás után. Pedig a regényzárás pontos értelmezése nagyon fontos.

A gyűjtött titkokat tartalmazó *jeleneteket is belső hangokkal* érdemes megnéznünk, és így kideríteni, ki mit nem tud vagy ért félre az adott ponton. Itt idézetekkel dolgozunk, az elhangzott idézet közben vagy utána pedig egyes szám első személyben mondjuk el az adott szereplő belső gondolatait, majd azt is, hol és mikor jön rá arra, hogy miben tévedett.

Pl.: **Gina:** „Hiszen szeretni fogom, akárkit hozol ide, a te ízlésed, választásod nem tévedhet, hogy volna nekem idegen vagy gyűlöletes, akit te szeretsz.”

**Gina:** „Abigél csak egy másik hőst választhat férjéül, nem egy esetlen, érzélgős tanárt.”

**Zsuzsanna:** „Én nem árulom el Abigélt, ebben bizonyos lehet.”

**Gina:** „Hogy nem fél, hogy Kőnig elárulja őt is, Mrázt is meg mindenkit? Hiszen ha rákiáltanak, összeesik és sír, amilyen félénk.”

**Zsuzsanna:** „Nem baj, Micike.”

**Gina:** „Időérzéke ugyan nincs, mert Kőnig egy perce se volt még a házban, mikor már jöttek a katonák, és arról szó se volt, hogy együtt jött volna a prefektával, de ez mindegy.”

És a regény zárásához érve: tudjuk, hogy a történet 1944 márciusában végződik. A feladat olyan *szövegek keresése*, amelyek nem a cselekmény ideje alatt játszódnak. Pl.: „hisz pontosan egy év múlt el, mire megint ott ült Kis Mari és Torma között a régi padban. Volt, akit nem látott már soha többé, bálványukat és kedvencüket, Kalmárt, akit behívtak pár nap múlva, és aki a Kárpátokban esett el; és nem látta többé a nagy Aradit sem, mert a nagy Aradi, aki

Titkok

Előreutalások

olyan délcegen vitte az iskola lobogóját, elpusztult még azon a nyáron a bombázásban; de nem találkozott Erzsébet testvérrel se soha, aki olyan jó karácsonyi vacsorát főzött nekik, mert Erzsébet bennégett a Matula keleti szárnyában, mikor a könyvtárat próbálta menteni.” , „Akkor látta az apját utoljára.”

Mit tudunk meg az előreutalásokból? Mi a céljuk? Lényeges, hogy diákjaink megértsék, ennek a regénynek nincs boldog lezárása. A helyzet valós történelem által szorított keretei kimozdítják a regény addig felrakott értékrendjét, a Matula nem ellenséges közeg, Abigél csodatévő ereje véges. Mit gondolunk, kivel mi történt a következő évben? És három év múlva? A csoportok szereplőt választanak, és *két jelenetet* készítenek el az életéből fantáziajátékkal, egyet a közeljövő, egyet a távolabbi jövő világában. (Értelemszerűen nem választható pl. Kalmár, Aradi vagy Erzsébet testvér alakja, de ezt nem is kell mondanunk.) Írásban, otthoni munkában pedig Gina 50 évvel későbbi *naplóját* idézzük fel, hogyan mesél unokáinak dédapjukról és saját gimnáziumi éveiről.

Mint a fent leírtakból is látható, elolvasott szöveg esetében nagyon sok olyan feladatot adok, amely a **könyv ismételt kézbevétele**t, a szövegben való keresgélést kíván. Ezzel nemcsak jobban „összeszoktatom” a diákokat a könyvvel mint információhordozóval, de egyre nagyobb szövegértési biztonságot, az ismert textusban való eligazodás örömét is megerősítem.

Ez a feldolgozás kettős célt teljesít. Egyrészt beavatja a résztvevőket a regényelemzés vizsgálendő területeibe, folyamatába, másrészt sok olyan drámajátékos eszközt kipróbálunk, amelyekkel a szöveg megközelíthető. Közben pedig fejlődik diákjaink olvasási és játékkészsége is.

#### 4.2.2 Kosztolányi Dezső: *Esti Kornél*, Tizennyolcadik fejezet – a többszintű szöveg

Az Esti Kornél novellafüzér 1933-ban keletkezett, három évvel Kosztolányi halála előtt. A műben a szerző művészi és filozófiai gondolkodásának összefoglalása, a széttartó, töredékes szöveg egysége egyes novellák mint **tartópil-lérek** működésével jön létre – egyben megerősítve a szövegfragmentumok egymáshoz kapcsolódásának jogosultságát.

„Egyet azonban kikötök. Össze ne csirizeld holmi bárgyú mesével. Maradjon minden annak, ami egy költőhöz illik: töredéknek.” (*Első fejezet, melyben az író bemutatja és leleplezi Esti Kornélt, e könyv egyetlen hőstét.*)

A későmodernség korában az irodalomban új esztétikai minőségként jelenik meg a szerves műalkotáségsz és a széttartó, esetleges történetformálás közti feszültség, mely az *Esti Kornél*-kötetnek is sajátja. Az ok-okozati összefüggések fellazulnak: „A szél füttyét hallgattam, s eszembe jutott Kornél. Ellenállhatatlan vágyat éreztem, hogy mielőbb lássam őt.” (*Első fejezet, melyben az író bemutatja és leleplezi Esti Kornélt, e könyv egyetlen hőstét.*)

Esti Kornél másodlagos elbeszélőként egyrészt többlettudásával, élettapasztalatával, másrészt resignált kételkedésével nyeri el a jogot a kötet laza szerkezetének összefogására.

„Történeteit részint gyorsírási jegyzeteim alapján, részint emlékezetemből papírra vettem, s utasítása szerint rendeztem. Így jött létre ez a könyv.” (*Első fejezet, melyben az író bemutatja és leleplezi Esti Kornélt, e könyv egyetlen hőjét.*)

A különálló történetek egy regényként való értelmezéséhez a pilléreként működő novellák (ilyenek pl. az idézett *Első* és az elemzett *Tizennyolcadik fejezet, melyben egy közönséges villamosútról ad megrázó leírást, s elbúcsúzkodik az olvasótól*) szolgálnak, nemcsak a történetük, de allegorikus értelmezhetőségük miatt is. Azonban a novellák értelmezésére is visszahat a kötetben elfoglalt helyük – ezért a *Tizennyolcadik fejezet*ben megjelenő **toposz**, az **utazás-életút** közismert allegóriája további jelentésrétegeket kap: a világ nem áttekinthető, nincs benne rend, a történések véletlenszerűek és kiszámíthatatlanok.

A főhős (a megalkotott kalandor Esti Kornél-figura) magányos, egyszerre külső és belső látásmóddal is rendelkező, és ezt verbalizáló alak, aki bár személyiségében nem változik az út folyamán, de az ő utazáshoz való attitűdje igen. Utazása egyben a szocializáció, a társadalomba való beilleszkedés allegóriája is, de tovább is lép ezen. A személyiség megőrzése és elvesztése, a kapcsolatépítés kudarcra ítéltége éppúgy megjelenik itt, mint az élet, mint a halál felé vezető út metaforája, és ezzel a korábbi küzdelem értelmének megkérdőjelezése.

A novella elsődleges elbeszélője a háttérbe húzódik, egyetlen megszólalása: „– szolt Esti Kornél.” A **másodlagos elbeszélő**, Esti Kornél egyes szám első személyben éli meg és mondja el a történetet. Hangneme is többretegű, kontrasztos – pátosz, ironia és köznapi hangvétel keveredik a monológban.

A kötetből a *Második fejezet*et már ismerik a diákok (az iskola, a beilleszkedés témaköréhez kapcsolódva olvastuk el, amint Esti Kornél „*megismerkedik az emberi társadalommal*”), az *Első fejezet*et a novellafűzér egészének megértése miatt érdemes elolvasni.

A *Tizennyolcadik fejezet* megismerése előtt a **címmel** játszunk, illetve annak két kifejezésével: olyan *mondatokat* próbálunk *alkotni*, amelyekben a „közönséges” (’hétköznapi’ jelentésben) és a „megrázó” szó együtt, egy dologra vonatkoztatva van jelen.

Majd rövid *jeleneteket* kérek, amelynek helyszíne és cselekménye egy villamosút, és szerkezetében a felszállás – állás – találkozás – leülés – leszállás cselekménysor van jelen.

A jelenetek megbeszélése után elgondolkodunk arról, a villamosútnak milyen metaforikus jelentéstartalmai lehetnek, megkeresve a megfogalmazott metaforák közös jegyét is.

Ezek után arról beszélgethetünk, ha a villamosút toposz, a fent megadott szerkezeti elemek milyen jelentésekkel rendelkezhetnek.

Felkészítő  
játékok

Olvasás közben

Ekkor kerül sor a novella megismerésére, akár felolvasás, akár önálló olvasás stb. útján. A kérdés: miközben olvassuk, folyamatosan (akár a lapszélre) jegyzeteljünk, milyen a szöveg hangulata, stílusa, érzelmi szintje, hőfoka. Jelöljük a szövegben a hiányokat is: milyen információkat nem kapunk meg, hol marad bennünk hiányérzet a szöveget olvasva. Ezzel két elemet is felismertünk, a **töredékes szerkesztés** jelenlétét, és a **stilisztikai rétegzettséget**.

Az elolvasás utáni beszélgetésben a fenti tapasztalatok összefoglalása mellett a felkészítő játékokra is visszautalunk.

Értelmező játékok

Először a cselekmény szintjén vizsgálva a művet arról próbálunk meg gondolkodni, honnan érkezett Esti Kornél, és hová indulhatott, amikor a villamosutat választotta. Felismerjük, hogy a konkrét jelentés szintjén nehezen megválaszolhatóak ezek a kérdések, sok a hiány, a bizonytalanság az információkban, sőt, helyenként maga a megfogalmazásmód bizonytalanít el abban, jól értjük-e a történetet. Pont ezek irányítják befogadói figyelmünket az alternatív értelmezési síkok felé.

Megbeszéljük azt is, hogy Esti az őt körülvevő tömeg ellenére magányosan járja végig útját. *Ötleteket gyűjtünk*, hol lehettek volna a főhősnek az út során érvényes találkozásai, és ezek hogyan hatottak volna a cselekményegészre. Megpróbálunk *alternatív jeleneteket* alkotni, majd a megbeszélés során arra keressük a választ: miben más a főhős viselkedése a fantáziajelenetekben, mint a novella cselekményében. A játék után a főhős novellabeli **jellemvonásainak** összegyűjtése már szinte magától értetődő.

Majd egy furcsa kísérlettel kínáljuk meg a résztvevőket: próbáljuk meg a novella egyes jeleneteit (pl. a kalauzzal való találkozást) *dialógusok* formájában visszaadni. Ha egy ilyen (egész rövid, akár egy-két megszólalásból álló) szöveg létrejön, próbáljuk meg azt különböző **hangnemek**ben megszólaltatni, és figyeljük, hogyan változik a jelenet tartalmilag. Gondolkodjunk el, melyik hangnemű dialógus áll legközelebb a vizsgált szövegrészhez. Miért? A fenti játék a realista, illetve metaforikus nyelvhasználat közötti különbséget mutatja meg úgy, hogy mindkét szövegforma érvényességét egyaránt megjeleníti, láthatóvá téve az elbeszélő **egyidejű külső és belső nézőpontját**. Ez véleményem szerint az irodalmi szöveggel való munka egyik legfontosabb eleme.

Majd három csoportban, *monológként* vizsgálva a szöveget, gyűjtőmunkát végzünk, az egyik csoport a harc, a csatázás kifejezéseit, a másik az elbeszélő személyes állapotára vonatkozó kifejezéseket, a harmadik a bölcselkedő megszólalásokat gyűjti össze a szövegből (legegyszerűbben aláhúzással). Megnézzük, melyik témához a novella mely részeiből sikerült részleteket találni. Majd a csoportok csak a saját témájuk szerint *szerkesztik/olvassák össze monológyszerűen* a novellarészleteket. Milyen módon változik így a főszereplőről alkotott képünk? És változik-e az adott szempontú monológok folyamán a főhős? Itt a konkrét szöveg vizsgálata már értelmező gondolatokhoz vezet: közel vihet minket a társadalomba egyre inkább betagozódó, és egyben beszűkülő és

ezzel egyre kevésbé rokonszenves Esti Kornélhoz, akinek egyre hiteltelenebbnek érezzük küzdelmét.

Itt – amikor szoros kapcsolatban kell dolgoznunk a szöveggel – vizsgáljuk meg a kulcskérdést: tisztában van-e Esti azzal, hogy a villamosról le kell majd szállnia? A novella mely részében világos számára ez a tudat? Végig ennek tudatában cselekszik? Miért száll fel a villamosra? Hol érzi, hogy megérkezett? Helyes-e ez az érzése?

„Mindez lehetővé teszi, hogy a fejezetet a hiteles életről szóló példázatként olvassuk. A villamos utasaként Esti nem tekint az utazáson túlra, azaz nem vesz tudomást a halálról: hiteltelen életet él. A halállal szemben azonban az ilyen hiteltelen élet értelmét veszti, törekvései kisszerűvé, eredményei korlátozott érvényűvé válnak. Ezt a korlátozottságot, az értékeknek ezt a viszonylagosságát ragadja meg a szöveg (...) ironikus jellege (s így nyer funkciót az is, hogy az utazás előrehaladtával egyre szaporodnak az ironikus mozzanatok). Hiteles élet csakis a halál tudatában, a halált szem előtt tartva képzelhető el – a novella zárlatát, Esti rejtélyes mosolyát úgy is érthetjük, hogy a főhős ehhez az igazsághoz talált vissza a végállomásra érkezve.”<sup>40</sup>

Az elemzésnek ennél a pontjánál érkezünk el a lényeg meglátásához, nagy szavakkal szólva itt „az élet értelméről” fogunk beszélgetni. Mire és mennyi időt szánunk vagy vesztegetünk életünkéből, mennyi időt hagyunk „fontos dolgainkra”, észrevesszük-e az elénk villanó lehetőségeket, vagy sietünk tovább, elszalasztva azokat.

Itt – egyszerűen a romantikára vágyódó közakarát nyomására – szinte mindig sor kerül a kék szemű nővel való kapcsolat fantáziajátékkal való átformálására. A *jelenetváltozatok* elkészítése előtt egy fontos kérésem van: a jelenetek őrizték meg a szöveg rétegzett értelmezési síkjait. Ez nagyon nehéz feladat, hiszen a **konkrét cselekményszál** mellett (villamoson történő találkozás) a jelenetnek értelmezhetőnek kell lennie a **szocializáció, karrierépítés**, társadalomba történő **betagozódás**, sőt az **életút-metafora** szintjén is. A diákok azonban képesek arra, hogy a jelenetüket ezek szerint a szempontok szerint építsék fel, és a személyes tapasztalat eredményeként a továbbiakban közeli ismerősként üdvözlik a több szinten is értelmezhető olvasmányokat.

„Beléptem.

Egy üres ágyat láttam, megvetve, gyúrt ágyneműkkel, meg egy pislákoló villanykörtét az éjjeliszekrényen. Azt hittem, kiszaladt valahova. Leültem a díványra, hogy megvárjam.

Akkor vettem észre, hogy ott van velem szemben, a tükör előtt ül. Fölugrottam. Ő is fölugrott.

– Szervusz.” (*Első fejezet, melyben az író bemutatja és leleplezi Esti Kornélt, e könyv egyetlen hőstét*)

<sup>40</sup> [https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_11/lecke\\_03\\_015](https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_11/lecke_03_015)



Ha még nem ismerjük az alteregó<sup>41</sup> fogalmát, most megtaníthatjuk ezt a kifejezést. Szöveganyagában ehhez az első fejezet több segítséget ad, de a vizsgált novellában is szólnunk kell a **kettős elbeszélőről**, valamint az elbeszélő és Esti hasonló és ellentétes vonásairól.

Először a fenti idézetet gondoljuk végig. Mit keres és mit/kit lát az elbeszélő a jelenetben? Kicsoda ebben az értelmezésben Esti figurája?

„Egy fiatal ember ment a sötét utcán, feltűrt gallerral.” Ez én vagyok, idézőjelek közt, én vagyok az én útirajzom, regényes életrajzom (melyben arról is számot adok, hogy a hős hányszor halt meg álmában), maradok töredék. Füzér.”<sup>42</sup> (ESTERHÁZY, 2010:9)

Ugyanakkor az elbeszélő és Esti azonossága mellett az ellentétességre is számtalan bizonyítékunk van, szintén az *Első fejezet*ből: „...testvérem és ellentétem. Mindenben egy és mindenben más. Én gyűjtöttem, te szórtál, én megnősültem, te aggregény maradtál, én imádom a népemem, nyelvemet, csak itthon lélegzem és élek, de te világsavargó, nemzetek fölött röpülsz, szabadon, és az örök forradalmat vijjogod. Szükségem van rád.” (*Első fejezet, melyben az író bemutatja és leleplezi Esti Kornélt, e könyv egyetlen hőseit*)

Mi hát Kosztolányi célja a kettős elbeszélő szerepeltetésével? Mennyivel lesz gazdagabb, rétegzettebb így a létrejött szöveg? És mit veszít így el olvasás közben a befogadó?

„Az Esti az borongós alkonyat, lilás esthajnal, boldog óra, az Esti az lebu-kó napfény, az Esti az lenge szellő és csöndes beszélgetés, baráti borozás és magányos ima, az Esti az egy név, amely ugyan már foglalt, de amely épp azt állítja incselkedve magáról, hogy ő üres, hogy betöltendő, hogy még (mindig még!) meghatározatlan, légy a végtelen, mondja. Nevezetek Esti Kornélnak.” (ESTERHÁZY, 2010:18)

Az Esterházy-szövegrészletek segítenek abban, hogy ezt a rétegzettséget meglássuk, sőt, tovább is gondoljuk mint az **intertextualitás** egy fajtáját.

Ennyi szövegvizsgálat után játszunk egy kicsit, ezúttal a megismert alteregó fogalommal. Ha alteregókat alkotnánk magunknak, ki milyen *alteregót talál-na ki* magának? Miért?

És milyen lenne a Te Esti Kornél-alteregód? Miben lenne azonos és miben ellentétes Veled?

Jellemzéséhez próbáljuk mintául venni a legutóbbi Esterházy-idézetet, és *megfogalmazni*, milyen a Te Esti Kornél-alakod. A létrehozott mondatszöveg

---

<sup>41</sup> alteregó (latin: másik én) hasonmás, az irodalomban olyan fiktív személyiséget, szereplőt jelöl, aki a szerző megnyilvánulásait, gondolatait tükrözi. <https://idegen-szavak-szotara.hu/alteregó-jelentése>

<sup>42</sup> Esterházy Péter *Esti* című regényében is vállaltan alteregóként használja Esti Kornél figuráját, intertextualizálva ezzel Kosztolányi művét, de szerzői technikáját, világlátását is (regény: műfaji megnevezés, töredékesség, széttartó szerkezet, apró szövegrészekből összeálló laza szerkezetű füzér, melyeket szerzőjük történeteknek nevez, de ez sok szövegre nem jellemző, bár mindegyik címmel ellátott írás, pl.: „NYITÁNYKOLLEKCIÓ Első, Esti Kornél, ez lesz az első két szó, gondolta Esti Kornél, és leírta, Esti Kornél.” (ESTERHÁZY, 2010:29)



persze lehet önellentmondó, nyelvtani szerkezete hibás, képszerű, de fejezze ki, amit gondolsz! Izgalmas  **kreatívírás**-feladat is ez, pedig még mindig az elemzés van gondolkodásunk középpontjában.

„Már túljártam életem felén, amikor egy szeles tavaszi napon eszembe jutott Esti Kornél, jutott Esti Kornél eszébe (írtam egy szeles tavaszi napon).” (ESTERHÁZY, 2010:19)

Zárásként ismét egy *fantáziajátékot* ajánlok, a saját villamosút bemutatását. A feladat hasonló a nyitófeladathoz, az állomások is ugyanazok. Ez azonban a jövő villamosútja, és a saját jövőendő, elképzelt életútba ad betekintést nekünk. A játék során nemcsak egymásról tudunk meg többet, de készségi szinten gyakoroljuk a metaforikus megfogalmazásmódot, a többszintű szövegalkotást is.

### 4.3 Dráma

A drámák drámajátékos megközelítésével van a legkönnyebb dolgunk.

A dráma mint pedagógia az oktatás során helyzetek, kérdések körüljárásánál a színház eszköztárát használja. A dráma mint az irodalmi műnemek egyike, azoknak a szövegeknek a gyűjtőneve, amelyeket a szerző legtöbb esetben színpadra szánt. Ezért olyan művészi, szerkezeti és dramaturgiai építőköveket használt megalkotásukkor, amelyek segítik színpadi működését, hatását.

Ilyen építőkö a **drámai szöveg** is. Rendkívül sűrű, sokrétegű, ugyanakkor eleven is, hiszen élőbeszéd formájában írta meg alkotója. Drámák megközelítése esetén ezért nagy segítségünkre van a drámai szöveg, vagyis a **dialógus** és a **monológ**.

„Ki az? Nem úgy; te állj s felelj: ki vagy?”<sup>43</sup> Micsoda feszültség, rémület és bizonytalanság süt ezekből a sorokból! „Asszonyom, ön meghúzta a vészféket! Mindig meg szoktam húzni.”<sup>44</sup> Váratlan, meghökkentő, groteszk helyzet. „Menjünk innét! Nem mehetünk. Miért? Godot-ra várunk. Persze.”<sup>45</sup> Sűrű, az egész drámát összefoglaló konkrét és metaforikus dialógus, az út toposz konkretizálása és elemelése egyszerre.

A drámai szövegek kihívást jelentenek, és egyben játékra is invitálnak: kiváló anyagai lehetnek drámajátékos tevékenységeknek, folytathatók improvizációval, gondolkodhatunk azon, mi is történhetett a párbeszéd előtt, hogy juthattunk ide, de a karakter kibontásánál is sokat segíthet a helyzet, a beszédmód. Nagyon jó, hogy ezek a szövegek színpadra vihetők, eljátszhatók, és a színjátékos feldolgozás segítségével elsajátíthatók, átélhetők, megérthetők és megvizsgálhatók sok szempontból.

<sup>43</sup> Shakespeare: *Hamlet*, I. felv. 1. szín, <https://mek.oszk.hu/00400/00486/00486.htm>

<sup>44</sup> Dürrenmatt: Az öreg hölgy látogatása. (In: Dürrenmatt: *Drámák 1.* Európa K., Budapest. 1977:356)

<sup>45</sup> Beckett: Godot-ra várva. (In: *Samuel Beckett összes drámái*, Európa K., Budapest. 1998:12)

### 4.3.1 Szabó Borbála – Varró Dániel: *Líra és Epika* – művészi nyelvhasználatról színjátékkal

Szabó Borbála és Varró Dániel *Líra és Epika*<sup>46</sup> című sziporkázó mesedramáját a **színjáték** módszerével közelítjük meg. És bár ez kiskamasz diákjaim számára fergeteges szórakozási lehetőség, valójában egy igen összetett és nem könnyen rögzíthető, terjedelmes ismeretanyagot, a művészi nyelvhasználat eszköztárát, azaz a **költői képeket** (a metafora és a metonímia fajtáit), az **alakzatokat** (az ismétlést és alfajait, kihagyást, ellentétet stb.), a **zeneiség stíluseszközeit** (a hangszimbolikát, a különféle hangalakzatokat, így a rímek fajtáit is), az **összetett költői képeket** (az allegóriát és a szimbólumot) ismerjük fel, értjük meg és jegyezzük is meg a színjátékos tevékenység során.

A dráma szövegéből kiemelünk nagyon apró, 2–3–4 szereplős jeleneteket úgy, hogy belőlük a történetszál felépüljön, követhető legyen a mese. Annyi jelenetet választunk, hogy az osztály minden tagja kapjon szerepet (egy karaktert a különböző jelenetekben más-más diák kelt életre). A csoportok csak saját jelenetük szövegét kapják meg, és azzal dolgoznak nagy titokban, *projektmunkában*. (A projekt munka előnye, hogy a színpadi beszéd, mozgás, jelenlet gyakorlása mellett a diákok fejlődnek a többszintű kommunikációs helyzetekben, a közösségen belüli szervezőmunkában, javul problémamegoldó gondolkodásuk és önálló munkavégzésük.) A csoportok feladata a jelenet értelmezése, a karakterek jellemzése, a helyszín megjelenítése és a jelenet színpadra állítása, önálló, a tanár által segített munkával. Miközben készülnek az előadásra, *follyamatosan játszunk* a szövegrészekkel, karakterekkel: első feladat pl. a szereplőnevek közül különválogatni a Líria földjén, illetve az Epikumban lakókat, egyben természetesen megjegyezni neveiket. Aztán keresni hozzájuk illő mondatokat a szövegben, és megbeszélni, miért vicces néhány megfogalmazási mód (pl. „a fejetlenség lábra kap”), néhány rímpár („a füle eláll? Sújts reám, halál!”) és miben különbözik az epikumiak és a líriaiak beszéde.

Közben lépésről lépésre haladunk a **színpadi munkával**: megértjük és *saját szöveggel megjelenítjük* a helyzeteket, eljátsszuk jeleneteinket *némajátékkal*, a többiek pedig *szinkronizálják* azokat, kitaláljuk és összegyűjtjük a kellékeket, a jelmezeket, tanuljuk a szöveget, *gyakorlunk*.

Közel az előadáshoz egy kitöltendő táblázatot adunk: ezen megtalálhatóak a megtanulandó képek, alakzatok, rímfajták és stíluseszközök, megbeszéljük, és csoportmunkában *példákat* gyűjtünk ezekre saját jelenetünk – immár memorizált – szövegéből.

Majd eljön az előadás napja: nagy izgalom és érdeklődés követi a mesét és az előadást (a gyerekek örömmel fedezik fel eddig hallgatagnak ismert osz-

<sup>46</sup> Szabó Borbála – Varró Dániel (2017): *Líra és Epika*. Pozsonyi Pagonyi Kft., Budapest.

tálytársaik kiváló játékkedvét és humorát, nincs gyerek, akit a szöveg ne ragadna magával).

Az előadás után játékos *csoportversenyt* hirdetünk (nálunk az azonos karaktert megjelenítő diákok kerültek egy csoportba, így különböző jelenetek szövegét tudták, és eltérően kitöltött táblázatokkal rendelkeztek), melyben minél több példát gyűjtünk, azonosítunk a lapon szereplő táblázathoz, indoklással együtt. Csak néhány belőlük ízelítőül: „...én imádom! Mint csengést a sorvég, mint sört a dán, mint heringet a norvég”, „olyan rózsásan, olyan selymesen nézett rád”, „Líria győzött le”, „amikor a lélek lába csetlik, olyankor a nyelv is megbicsaklik”, „zengő sütőtök!”, „azt fundálta ki a két ország koronája”, „a víg rímeket elnyeli a bú-zsák, mert fegyverek közt hallgatnak a múzsák.” stb.

Ugye, nem könnyű feladat? Színjátékkal, memorizált és előadásban hallott szöveggel könnyebb.

## 5. Vizuális művészetek – kapcsolatok, kapcsolódások

„A művészetek (...) ősidők óta velejárói az embernek és hú tolmácsai mindenkori vágyainak, világszemléletének, törekvéseinek, örömeinek és szenvedéseinek. (...) híven tükrözik a kort, az emberek belső életét, lelkületét. Azonban a szellemieken túl természetüknél fogva hozzá vannak kötve bizonyos **anyagok**hoz. Építészet, iparművészet, szobrászat, festészet anyag nélkül el sem képzelhető. Az anyag megmunkálása tehát egyik alapvető, fontos sajátága a művészetnek.” (...) A művészet talán legrégebbi, 20–50 000 éves emlékei, a barlangrajzok keletkezésétől fogva máig egy percre sem szűnt meg az ember művészeti tevékenysége (LYKA, 1977:13–14).

„Ma már (...) egyre világosabban látjuk, hogy a műalkotás nem tárgy, vagy éppen szép tárgy, hanem inkább **szöveg** módjára fogható fel (...) »olvasni« kell őket, természetüknek megfelelő módon (BERGER, 1977:11).

A színházi látvány az előadások meghatározó része. A képi megfogalmazásmód a drámai kifejezés fontos területe. A színház a mindenkori jelenben létező művészet, a vizuális művészetek alkotásai akár évezredekig is élvezhetőek. De mindkettő ábrázolásának középpontjában sokszor a **pillanat**, a pillanat megragadására törekvés szándéka áll.

Ha megnézzük Michelangelo *Dávid*-szobrát, tetten érhetjük a szoborban meglévő feszültséget. Az összpontosító figyelmet, az izmok megfeszülés előtti pillanatait – mindezt egy hatalmas márványtömbbe faragva, mozdulatlanul.

A pillanat rögzítésére való törekvés teszi alkalmassá egyes vizuális művészeti alkotásokat a drámajátékos megközelítésre.

## 5.1 Festmények, szobrok, fotók – az örök pillanat

**Előtte, utána** Hogy jutottunk ehhez a pillanathoz, és mi lesz ezután – ezek a kérdések mindig feltehetőek, szemlélve a műveket. Gondoljunk Picasso *Vasaló nő* vagy Rodin *Gondolkodó* című alkotására. Akár teljes *történetek bonthatóak ki* ezekre támaszkodva, problémákat, feszültségeket, elhatározásokat, akár sikereket vagy kudarcokat is körüljárhatunk így.

**Karakterek** Ugyanilyen izgalmas, ha nem történetet keresünk ezekben az alkotásokban, hanem a figyelmünk középpontjába maga az ábrázolt *karakter* kerül. Nézzük meg néhány **szobor testtartását!** Magyartanárként különösen érdekelnek az írókról, költőkről készített alkotások. Gondoljunk Babits szobrára, mely a szekszárdi szülőházából kialakított múzeum kertjében található (Farkas Pál alkotása).<sup>47</sup> Milyen? Mit gondol most? Milyennek látod őt így? Mit mondanál neki, mit kérdeznél tőle? És persze: melyik verse, versrészlete jut eszedbe a szoborról? Hasonlóan gyönyörű, sokatmondó alkotások készültek pl. Adyról, József Attiláról, Radnótiról, Weöres Sándorról. Találkozunk velük!

A feladat másik változata festményekhez, **portrékhoz** kapcsolódik. Nézzük meg pl. Dürer *Önarcképét*, Vermeer *Leány gyöngy fülbevalóval*, Franz Hals *Cigánylány*, vagy Frida Kahlo *Önarckép bársony ruhában* című festményeit! Először beszéljünk arról, hogy az ábrázolás vajon mikor készülhetett, és erre milyen jelek utalnak a képen. Azután figyeljük meg jól az ábrázolt alakokat. Írjuk le szavakkal benyomásainkat, de már szerepből, *egy járókelő szemével*: találkoztam valakivel, aki... Előnye az így megfogalmazott feladatnak, hogy azonnal feljogosít a vélemények megfogalmazására is: pl. *először megijedtem tőle*, vagy: *nagyon kellemes embernek tűnik*, stb. Majd képzeljük el, hogy nem egy portrét látunk. Ha az ábrázolt alak egy többalakos kép egy figurája lenne, mit ábrázolna a kép? Próbáljuk *állóképben* megfogalmazni a kitalált festményt, és a kép többi szereplője nevében is *mondjunk véleményt* a vizsgált szereplőről. Végül lépünk a *portrék szerepébe*, és beszéljünk magunkról.

Ki vagy? Kik a szüleid? Hol élsz? Kikkel szoktál találkozni? Dolgozol-e és mit? Mit szeretsz a világodban, és mi bánt? Milyen terveid, vágyaid vannak? Mit csináltál ma? Mit gondolsz az életedről?

A feladat nemcsak közelebb visz minket a portrék műfajához, de beszéd- és kommunikációs fejlesztésnek is kitűnő.

Ha a történelmi, közéleti alakok, politikusok szobrait vizsgáljuk, a játék történelemórán is sokat segíthet, közel hozhatja a karaktereket a diákokhoz.

**Asszociációk** Ha **nonfiguratív alkotásokhoz** fordulunk, más kérdésekkel próbálunk meg közelebb kerülni hozzájuk. Ha pl. Joan Miró, Barcsay Jenő, Keserű Ilona festményeiből kiinduló foglalkozást tervezünk, megpróbálhatjuk azokat *in-*

---

<sup>47</sup> <https://szallas.hu/programok/babits-mihaly-emlekhaz-szekszard-p4346>

*formációhordozóként* (pl. plakátként, szórólapként) értelmezni, és azon tűnődni, vajon mire akarja felhívni a figyelmet. Vizsgálhatjuk a ritmusát, belső építkezését, szerkezetét is – tapasztalatainkat akár *rajzzal*, akár *zörejekkel* is kifejezhetjük. Kérhetünk pl. a *festményben* mint konkrét vagy szimbolikus térben történő *jelenetet*. Kik, miért és hogy kerültek ide, és mi történik itt velük? Megpróbálhatjuk *némajátékos* vagy *mozgásos etűdben* megfogalmazni a hangulatát. Majd megkísérelhetünk az ábrázolt nonfiguratív *elemek szerepébe* lépni, és egymással kapcsolatot létesíteni – mi az, ami itt és most fontos nekünk, foglalkoztat minket?

Újabb forrást találhatunk a  **fotók** – akár művészi fényképek (pl. Korniss Péter, Keleti Éva képei), akár régi családi képek (pl. a Fortepan<sup>48</sup> képei) – gyűjteményében. Ezekkel a képekkel is sok játéklehetőség adódik: *elképzeljük*, hogy a szereplők életében valamiért fontos pillanatot örökített meg. Mi lehetett az? *Idézzük fel jelenetben!* Képzeljük el, hogy ez a kép terhelő bizonyíték valakire a képen. Mi történhetett? *Játsszuk el! Írjunk történetet* a képen látható szereplőről! Legyen benne egy váratlan fordulat! Képzeljük el, hogy a képen látható szereplők idegenek, de úgy kell tenniük, mintha jól ismernék egymást. Mi lehet ennek az oka? *Mutassuk meg!* Vagy *lépjünk* annak/azoknak a *szerepébe*, akié/akiké a kép. Miért tetted el? Mire akarsz emlékezni általa? A feladatok tetszés szerint bővíthetők, és a résztvevők is kiváló ötletekkel gazdagíthatják feladataink körét.

Fotók, plakátok

A **plakátok** (a művészi plakátok, pl. az ARC plakátjai) könnyen megközelelhetőek, hiszen megszólítanak bennünket, „beszélnek” hozzánk. Miről? *Hangosítsuk ki* a mondataikat. Akár bonyolódjunk *vitába* velük! A plakátok másik fajtái (a színházi és filmplakátok) az adott művészi feldolgozás jellegzetességeit is viselik. Milyen értelmezési és megvalósítási különbség lehet két azonos művet feldolgozó (pl. Örkény: *Tóték*) előadás között, ha az egyik plakátja két óriási katonacsizmát, a másiké rengeteg dobozt ábrázol? Az értelmezési alternatívák, a különböző megfogalmazási lehetőségek, a nem egyetlen megfejtést rejtő gondolatiság jól taníthatók így.

Játékeszközeink lehetnek az **iparművészet** izgalmas és gyönyörű **tárgyai** is: pl. csészek, vázák, legyezők. Játékainkban *kellékként* remek atmoszférateremtő erővel rendelkeznek, „hívótárgy”-ként funkcionálnak a játszott jelenségekben. Ráadásul több tárgyat nem is könnyű használni, már egy elegáns csészertartás is komoly feladat, hát még a legyező használata! (Kereshetünk akár a régi társasági etiketről szóló könyveket is, melyekben részletes „legyezőnyelvet” is találhatunk, amely igényli a kipróbálást.)

Iparművészet

<sup>48</sup> www.fortepan.hu

## 5.2 Díszletek, jelmezek, maszkok játékaik – kié?

A díszletek, jelmezek, maszkok a vizuális művészettel és a színházművészettel is egyaránt érintkeznek, sokszor rendelkeznek vizuális művészeti értékkel, ugyanakkor funkcionálisan is tökéletesen megfelelnek céljuknak. A drámajátéknak azért kiváló alapanyagai, mert erős a konnotatív jelentéstartalmuk: megidézik a karaktert, akihez tartoznak, pl. nem egyszerűen egy piros köpenyt látok, hanem királyi palástot.

**Díszletek** Örömrökre ma már több kiváló díszlet- és jelmeztervező rajzaiból, terveiből készült kötet, az interneten is található ilyen anyagot. Én a következő feladathoz a *Magyar opera- és balettszenika*<sup>49</sup> könyvet szoktam használni, de a választás természetesen szabad.

Nézzünk **díszletterveket!** Te mit csinálnál ebben a térben? Szerinted mire alkalmas? Milyen hangulatot áraszt? Honnan érkeznel meg ide? Hol szeretnél lenni benne leginkább? Miért? Mit gondolsz, milyen előadáshoz tervezheték? Ne a címet mondd, hanem jellemezd az elképzelt előadást. *Játsszunk a térben!* Mi történhet itt? Csoportmunkában készítsünk minél több lehetőséget!

Persze magunk is megpróbálkozhatunk *tértervezéssel*. Itt is különböző játéklehetőségeink vannak. Az egyik, hogy olyan tér tervezését kérjük, amelynek ebben a formában nincs pontos leírása a drámában (pl. tervezzünk egy teret – akár egy-két mozgatható elemmel –, melyben a teljes *Hamlet* vagy *Az ember tragédiája* című előadás eljátszható). Másik lehetőség ennek pont az ellenkezője: hogy oldanánk meg a nagyon pontosan leírt terek megtervezését? Az abszurd drámairódalom bővelkedik ilyen pontosan meghatározott terekben (pl. tervezzük meg a *Godot-ra várva* vagy a *Tangó* terét!)

**Jelmezek** A **jelmezek, maszkok** esetében is dolgozhatunk tervekkel, rajzokkal, fényképekkel. De mennyivel izgalmasabb ebben az esetben, ha valóban *használhatjuk* magát a *tárgyat!* Egyetlen sétatálcát átalakítja a közös munkát, megindítja a résztvevők fantáziáját, mozdulatokat, járást keresnek hozzá, innen már csak egy lépés a karakterteremtés, majd a szituáció.

Közös kedvencünk diákjaimmal a *kalapos játék*. Kell hozzá egy nagy kosár kalap, egy szék és egy asztalka a térben. Válasszunk tetszés szerint egy fejedőt, és teremtsük meg „alá” viselőjét! Gondoljuk végig gesztusait, járásmódját, azt, hogyan viseli a kalapját. Majd egy improvizációs jelenetben a kalapos személy érkezzon meg egy cukrászdába, várjon ott valakire pár percet, majd távozzon. (A jelenet legizgalmasabb része a várakozás. Mivel töltjük ki ezt az időt?)

Különösen a lányok kedvelik a *jelmezes játékokat*, de a beöltözés a fiúk számára is tartogat kihívást. Hogy vonulsz le egy lépcsőn uszályos ruhában?

<sup>49</sup> Keresztury Dezső – Staud Géza – Fülöp Zoltán (1975): *Magyar opera- és balettszenika*. Magvető K., Budapest.



Hogy jársz, hogy táncolsz sarkantyúban? (Ezek a játékok egyébként uszály és sarkantyú nélkül is kivitelezhetők – úgy sokkal több nevetést váltanak ki.)

Maszkokkal elsősorban színháztörténeti tanulmányaink során találkozunk. De a rögzített mimika ilyen kifejezése mai diákjainknak is örömteli feladat. Tehát *tervezzünk maszkokat!* Tétélezzük fel, hogy a *Csongor és Tünde* előadását maszkban kívánjuk eljátszani. Tervezzük meg a szereplők maszkjait! Majd vessük össze terveinket, és indokoljuk meg, miért olyanra terveztük, amilyenre.

Maszkok

### 5.3 Bábjáték – élő tárgyak

A legszorosabb kapcsolat a színház és a vizuális művészetek között minden bizonnyal a bábjáték esetében fedezhető fel.

„A bábszínház »mintha«-világa (...) két lényeges elemre épül. Az egyik az **élettelen anyag élővé változása**, a másik a használt anyagok, a belőlük készült objektumok **hordozta**, megnövekedett **asszociációs lehetőségek** száma és terjedelme, jelentésegyüttesének kibővülése” (SZENTIRMAI, 1998:40–42). A bábszínházi bábuk sűrített formában, élesen sarkítottan egy karaktert jelenítenek meg, ezért sosem egyenlőek pusztán önmagukkal. A bábszínházban a tulajdonságok látvánnyá alakítása, vizualizálása során a cél ismeretében és szolgálatában alakítjuk az anyagot, színt, formát. Figyelmen kívül hagyhatjuk a fizika törvényeit. Ezért a báb egyidejűleg funkcionál jelként, metaforaként és szimbólumként (SZENTIRMAI, 1998).

A bábjáték tevékenységei a közhiedelemmel ellentétben nem megoldhatatlan feladatok, ráadásul, amint a diákok ráéreznek a báb kifejezési lehetőségeinek gazdagságára, nagy örömmel merülnek alá ezekben.

A bábjáték tanítását sok szakember tárgyanimációval indítja. Az én tapasztalatom szerint azonban, ha a diákok még nem találkoztak bábbal, nemigen tudnak/mernek a tárggyal élőként bánni. Ezért én inkább kézbe adott különböző **bábokkal** kezdem az ismerkedést. Maradandó élmény megfogni, megérezni az anyagukat, megpróbálni mozgatni őket. A felfedezés örömet adjuk ezzel a diákoknak, miközben mesélünk is, a báb történetéről, legendáiról, ismert bábtípusokról, a bábfajtákról.

A báb

Ezután nagyon egyszerű eszközökkel ismerkedünk. *Zoknibábbal dolgozunk*, és kitaláljuk, társunk kezében mi rejtőzik. Majd párnahuzatból *zsákbábot készítünk* (csak madzaggal és befőttes gumival formálva, hogy játék után hazavihessük). Hurkapálcika két végére zsineget kötünk, a zsinegek végére pedig pamut-pompomot, és kész a pulikutya. Tud szaglászni, leülni, lefeküdni, még a társunk cipőjére is felmászik. Ezek a feladatok a bábjáték cselekvéseinek jelentéséhez közelítenek minket, megértjük működését.



Ezután próbálkozunk élettelen tárgyak animálásával, *tárgybábokkal*, pl. egy engedetlen toll nehezíti munkánkat, vagy egy könyv, amelyik nem engedi, hogy kinyissuk. Itt már megismertük, megértettük ezt a nyelvet is, tehát működnek a játékok.

**Bábkészítés** A **bábkészítés** ennek a területnek nagyon izgalmas része. Ekkor szoktunk a papírzsebkendő lehetőségeinek rejtelseibe belenézni. A feladat egy *élőlény létrehozása*, a zsebkendő mellett tollat, csatot, hajgumit, valamint saját ujjainkat is felhasználhatjuk a munkához. Az elkészült figuráktól először azt kérem, „éljenek”: lélegezzenek, végezzenek apró mozgásokat, figyeljenek a környezetükre. Majd keressenek maguknak párt a csoportban! A *páros jelenet* némajátékos, a kérés: legyen eleje-közepe-vége. A papírzsebkendő sajátosága, hogy sérülékeny, könnyen szakad. Ez a bábok használatának egy újabb fontos sajátosságára hívja fel a figyelmet: a tényleges anyag és a jelölt szimbólum közötti anyagszerű kapcsolatra. Erről beszéljünk is (hiszen biztosan lesz a jelenetek közt olyan, amelyik használja ezt az elemet). Gyönyörű diákpéldánk született erre egyszer, a Daidalosz és Ikarosz történetét árnyjátékkal feldolgozó etűdben az Ikarosz-báb valóságosan elégett.

**Bábhasználat** Majd *megszóllaltatjuk* bábjainkat – először tanárparódia formájában. A szöveg mintája Karinthy, a *Röhög az egész osztály* tanáralakját fogalmazzuk meg bábos kifejezéssel: ujjunkra rajzolt arccal, bajusszal stb. A szöveg improvizált, a többiek az osztályt alakítják – valós szerepben. A *jelenet* groteszk komikumát erősíti a méretkülönbség, valamint az ujjbáb mozgásának és a kéz valós gesztusainak keverése is.

A bábbal való foglalkozások idején jó lenne bábelőadást, ennek hiányában bábelőadásról készült felvételeket is megnézni – a sokféle kreatív bábszínházi megoldást nagy örömmel nézik a tanulók. A következő feladat előtt mutassunk a bunraku-bábról készült felvételeket is, mert *óriást* fogunk most készíteni, amelynek *három mozgatója* van. A törzs – melyet ruhafogasból, székéből, akár egy vastagabb botból hozunk létre – végtagjait és fejét kendőkből, sálakból készítjük el. Az óriás veszélyes, de kijátszható, két ujjbáb sikeresen küzd meg vele. A hármas bábmozgatás nehéz, komoly összmunkát kíván még ilyen egyszerű formánál is. A jelenetet csak nagy egymásra figyeléssel és koncentrációval tudjuk megoldani. Fontos megértenünk, és itt tudjuk megbeszélni azt is, hogy a **bábszínház nem gyerekszínház**. Az óriás lehet pl. az érettségi vizsga, vagy a betegség metaforája is játékunkban. A jelenetek akkor lesznek hitelesek, ha a játékosok saját problémáiról beszélnek.

**Bábjelenet** Mindezeknek a játékoknak egy *önálló projektfeladatra* való felkészülés a célja: minden diák készít egy *bábos etűdöt* általa választott bábfajta alkalmazásával, a jelenetben akár emberek is részt vehetnek. A feladat lehet zenével alá-

festett némajátékos vagy szöveges jelenet, a történet is lehet önállóan kigondolt vagy adaptáció. A felkészülésre hosszabb idő szükséges, hiszen sokan maguk is készítik bábjaikat. A jelenetben az etűd készítőjének hívására többen is részt vehetnek, de a más etűdjében való szereplés nem váltja ki a saját munkát.

Minden túlzás nélkül mondhatom, hogy óriási élmény ezeknek az etűdöknek a megtekintése mindannyiunk számára. Az ötletes, jól átgondolt, világos jelhasználat, a pontos, fegyelmezett munka mellett jó látni diákjaink biztos mozgását az irodalom, a képzőművészet, a zene, a mozgás és a színház által egyaránt körülölelt, mégis saját nyelvvel rendelkező területen.

## 6. Zene – utak a titok felé

„Nincs két művészeti ág, mely karakterében és megnyilvánulási formáiban jobban eltérne egymástól, mint a zene és a színház. A zene szinte megfoghatatlan, szubtilis közege, a maga elvont, nagyon nehezen tárgyiasítható üzeneteivel, matematikus belső rendjével, még a legmesterségesebb formáiban is úgy hat, mint egy természeti törvény. Befogadásakor nehezen működik bármiféle tudati szűrő: még a legkiműveltebb ítések sem dekódolhatják a zene hallgatásakor fellépő elementáris hatást azonnal, vagy ha mégis ezt teszik, akkor éppen saját élményüket negligálják, és a műegészt vesztik el menthetetlenül. Ezzel szemben a színház nézője folyamatosan »fordít«: természetesen itt is érzéki élmények vezetnek a remélt katarzishoz, de ha (a zenei befogadáshoz hasonlóan) önkéntelenül kikapcsolnánk tudatunk működését, akkor a befogadás már a színházi expozíciónál elakadna: nem tudnánk, ki kicsoda, hol és mikor játszódik az előttünk játszódó történet, és lemaradnánk arról, hogy mi hajtja a szereplőket a végkifejlet felé. (...) **A színház** (de gondolhatunk filmre is) menthetetlenül ágyazódik bele abba a valóságba, amelyből tapasztalatainkat merítjük, vagyis: természeténél fogva éppen **olyan mértékben konkrét, amennyiben a zene elvont**” (PAP, 2017:135).

Nem véletlen tehát, hogy diákjaink, akik a drámajátékos tevékenységekben már valamelyes biztonsággal rendelkeznek, megrémülnek, ha zenével (különösen, ha komolyzenével) kínáljuk meg őket. Mechanikusan előtörő válaszaik, amelyek a zene „nem értésére”, a hozzá való viszonyulás nehézségeire vonatkoznak, egyfajta védekezést jeleznek, és ez a fal nehezen áttörhető. Hosszú folyamat annak elfogadtatása, hogy a zene „nyelve”: a ritmus, a hangszerek hangja, a dallamívek, a zenei szerkezet is egyfajta **kommunikáció**, ezért játékainkban jól használható. Pap Gábor dramatikus zenei gyakorlatai<sup>50</sup> a diákok személyes hangkeltésén alapulnak, én most a zeneművekhez való drámajátékos közelítés próbálkozásaira mutatok példákat.

<sup>50</sup> A témáról olvashatunk az *Iskolakultúra* 2017. 1–12. számában, Pap Gábor: *Az integráció egy lehetséges formája a művészetoktatásban: Dramatikus zenei gyakorlatok* címmel.

## 6.1 Chopin: Minute Waltz Op. 64 No. 1, vagy Debussy: Kis néger – zene és mozgás

„A hang egyszerű természeti jelenség, a zene ezzel szemben az ember tudatos tevékenységének eredménye. Minden zene a **ritmus, hangmagasság, dinamika és hangszín** alapelemeiből épül.” (ROWLEY, 1981:9) Ezek érzékelése, megfigyelése, értelmezése a fő célunk a következőkben. Chopin<sup>51</sup> Minute Waltz Op. 64 No. 1<sup>52</sup> és Debussy<sup>53</sup> Kis néger<sup>54</sup> című alkotásait sokszor zongoraszólóként adják elő. A különböző stílusban, különböző zeneszerzők által alkotott két zenemű közös jellemzője, hogy mindkettő rendkívül rövid (a művészek játéktempójától függő előadásaik általában 2 perc alatt maradnak), és világosan elkülönülő részekre oszthatók, a tagoláshoz nem szükséges zenei képzettség.

A rövid zeneművet meghallgatjuk, majd a már megszokott kérdést járjuk körül: milyen? Megbeszéljük. Lassú vagy gyors? Dinamikus vagy nyugodt? Változatos vagy ismétlődő a dallamvilága? A zene meghallgatása milyen gondolatokat, érzéseket váltott ki belőled? Mit gondolsz, miről szolt? (Itt emléteném, hogy ennél a feladatnál nem segít a mű címének ismerete, mert nagyon leszűkíti a fantázia útkeresését.)

Rajzold le!

Majd azt kérném, *rajzoljuk le* a zenét a táblára egy vonallal, lineárisan. A képzeletbeli függvényünk vízszintes vonala a zene idejét jelenti, a függőleges vonal szabadon választható. A sok változatot összehasonlítva és megbeszélve felismerjük, hogy akár a tempót, akár a dinamikát, akár a hangerőt jelzi a függőleges tengely, valami hasonló vonalvezetés születik majd. Ennek a játéknak célja a zenéhez való közelebb kerülés, az arról való gondolkodás elindítása. A mondatok gyakran kezdődnek így a megbeszéléseken: „itt a zene olyan, mintha...”. Ez azt jelzi, megjelenik a **kutatási szándék**, ez pedig leggyakrabban az ismerttel való összevetésből indul ki.

Helyzetek

Ezután *helyzeteket gondolunk ki*, amelyekben ez a zene elhangozhat. Itt a kérdés, mi történik éppen? Anélkül, hogy ezt külön kérnénk, erre gyakran mozgásos módon válaszolnak a diákok, akár csak kézzel, akár testmozgással összekapcsolva a választ. A **zene mozgásra hív**, értelmezési tartományait néha egyszerűbb mozgással, mint szavakkal kifejezni. (Ez a gyakorlat csak jó csoportlétkörben működik, előbb nem érdemes próbálkozni vele.) Figyeljünk arra, hogy ne illusztráljuk a zenét, hanem a zenéből indítsuk a történetet.

<sup>51</sup> Frédéric Chopin (1810–1849) lengyel zeneszerző és zongoraművész. 1831-től haláláig Párizsban élt. Főleg zongorára komponált műveket. A romantika korszakában alkot, de műveire a klasszikus szabályosság is jellemző.

<sup>52</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=hKILwVH\\_MdM](https://www.youtube.com/watch?v=hKILwVH_MdM), a felvételen Lang Lang zongorázik.

<sup>53</sup> Claude Debussy (1862–1918) francia impresszionista zeneszerző. Zenéjének ihletője lehet az irodalom, a képzőművészet, ábrázolásában a pillanat, a különböző érzékszervek benyomásai (fények, illatok), aszociációi jelennek meg.

<sup>54</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=P3NCYpdIJo8>, a felvételen Ichiro Kaneko zongorázik.

A következő játékkunk *csoportos némajátékos, mozgásos jelenet*. Címeiket adok, amelyeket a zene segítségével töltünk meg tartalommal. Az etűd cselekménye (ha lesz ilyen), szerkezete, szereplőválasztása, helyszíne a csoport döntésén alapul. A játék módja is, hiszen születhetnek mozgásos, csak kézmozgásos, akár tárgymozgásos etűdök is. A címekkel igyekszem elindítani, de nem megkötni a fantáziát (pl.: Kulcs, Versengés, Esőben, Kártyavár, Hullámvasút), a címek nemcsak konkrét jelentésükben, de átvitt értelmezésben is használhatók.

Címekkel

A jelenetekre történő felkészülés ideje alatt nagyon sokszor meghallgatjuk a zenét, így a dallam később már ismerős lesz mindenki számára, sajátjukká válik, közelivé. A foglalkozás végén (amely ebben az esetben belefér a 45 perces tanóra keretei közé is) sokan fogalmazzák meg, milyen jó volt a zene. A dallam ismertté vált, érzéseket mozgatót, közel került hozzájuk. Ez öröm – minden résztvevőnek.

(A hasonló módon feldolgozható zeneművek tárháza nagy, Bartók *Mikrokozmosz*ának több darabján át – a *Perpetuum Mobile*-t nagyon kedvelem erre a célra – egészen Muszorgszkij *Egy kiállítás képei*-nek részleteiig.)

## 6.2 Lengyel Menyhért – Bartók Béla: A csodálatos mandarin – történet és zene

Bartók Béla<sup>55</sup> *A Csodálatos mandarin* című színpadi művének alapjául Lengyel Menyhértnek<sup>56</sup> a *Nyugat* című folyóiratban 1917-ben megjelent azonos című pantomime grotesque-je<sup>57</sup> szolgált. Bartók Béla 1924-ben készült el az erre a szövegre írt táncjáték zenéjével. Számomra ez a történet a **táncművészet magyarországi történetével** is szorosan összefonódik. Ezért itt a mű balett- és táncjátékos feldolgozásairól is beszélgetni szoktunk.

Először Lengyel Menyhért *műfaj-meghatározása* a beszélgetésünk tárgya. A két fogalom külön-külön valószínűleg ismerős diákjainknak, ezért megpróbálunk elgondolkodni, mit jelenthet egy kifejezésben. Majd tisztázzuk a „mandarin” szó jelentését is.

Szöveggel

Ezek után megnézzük Lengyel Menyhért művének *szereposztását*. Figyeljük a számok rendjét: 1–3–3, egy becenév, hat személytelen típus. Egy nő, hat férfi. Miről szólhat a történet? És mit jelenthet ez a **hármás szám varázsa** köré épült metaforikus rend a műben? Érdekes elgondolkodni azon is, kik is lehetnek azok a csavargók? Lehet köztük hatalmi hierarchia?

<sup>55</sup> Bartók Béla (1881–1945) zeneszerző, zongoraművész, népzenekutató, a 20. század egyik legnagyobb magyar zeneszerzője. 1940-ben a háború elől az Egyesült Államokba menekült, és ott is halt meg.

<sup>56</sup> Lengyel Menyhért (1880–1974) író, drámaíró, újságíró. Az I. világháború alatt Svájcban, utána az Egyesült Államokban élt, filmforgatókönyveket is írt. 1960-tól Rómában élt, 1974-ben települt haza.

<sup>57</sup> <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00213/06504.htm>

Zenével Ezek után *meghallgatjuk* Bartók *nyitányát*. A kérdés: hol járunk? A **helyszín** a zene alapján jól felismerhető: „Távoli világosságból, a lámpák felrezgő fényéből, a sajátságos és zűrzavaros kiáltásokból egy roppant város élete és zaja verődik be a szobába.”

A zenehallgatást követően fel is fedezhetjük azokat a hangzásokat, melyek segítettek a helyszín felismerésében, az „ott vagyunk” érzés kiváltásában.

Az első jelenet azonban zárt térben, az előbb említett szobában játszódik. Kiosztjuk a résztvevők között a Lengyel Menyhért-szöveg I. jelenetének leírását. A *cselekményt pontosan követő játékot* várok most, amelyből minél több kiderül a **karakterekről**.

Ezek után meghallgatjuk az adott jelenet zenei megfogalmazását. A kérdés: olyanok-e a karakterek a zenei ábrázolásban, mint a játékban megmutattuk? Hasonló és eltérő motívumokat is gyűjthetünk a beszélgetés során.

Most két további karakteren gondolkodunk: milyen lehet az öreg gavallér és a kis diák? Hogy kerülnek a történetbe? (A helyes válasz ott a már olvasott I. jelenet végén.) Milyen a mozgásuk? Az öltözkük? Az anyagi helyzetük? Miért reagálnak Mimi hívására? Milyen gondolatokkal érkeznek? *Jelenítsük meg* érkezésüket!

Ezzel térünk át a *különböző előadások* megismerésére. Több feldolgozás részleteit is megnézzük, megbeszéljük az I. jelenetet, majd az öreg és a kis diák jeleneteit. Megbeszéljük a feldolgozások nagyon eltérő értelmezéseinek zenei gyökereit és koreográfiájuk eszköztárát.

Zárásként *meghallgatjuk* a Mandarin érkezésének nagyon erős és szuggesztív zenei motívumát. Azt kérdezem, vajon hogyan lehetne ezt a furcsa, misztikus érkezést *megvalósítani a színpadon*? *Megbeszéljük-elképzeljük* az ötleteket, majd megnézzük a táncelőadások változatait.

Rendszerint nem nézzük tovább az előadás-felvételeket, nem jutunk el a három halálig és a mű befejezéséig. Ennek leginkább az idő szorítása az oka. De ily módon bepillanthatunk egy történetbe, amelyet a bartóki zene pontosan követ, mégis olyan erővel kelt életre, hogy azóta is mindig újra és újra megihletti a koreográfusokat.

### 6.3 Bertolt Brecht – Kurt Weill-songok – az elidegenítés dalai

Énekelni jó! A **dalok szerepe az emberiség életében** nagyon jelentős. A munkadaloktól a szórakozás vagy a bánat dalaiig együtt élnek az emberi életút eseményeivel. A születés, az udvarlás – a fiú- és lánycsúfolók –, a szerelem, a vágyódás, a távollét, az elválás, a házasság, a család, a betegség, a vigalom és a búsulás, végül a siratás mind dalokkal körülvett szakaszai életünknek. Keressünk példákat az általunk ismert népdalkincsből a felsorolt élethelyzetekben énekelhető da-

lokra! Miért énekelünk ekkor? Mi a szerepe a daloknak az egyén, és mi a közösség életében? Miben segíthet az ének?

Tanulmányaink alapján *keressünk* olyan *színházi korszakokat*, amelyekben a színpadi tevékenységnek része volt a dal! Gondolkodásunk eredményeként megállapíthatjuk, hogy alig van olyan időszak, ahol ne játszott volna fontos szerepet az éneklés a színpadi folyamatokban.

A *zenés színházi műfajok megismerése* is része az érettségi vizsga anyagának. Beszéljük meg a különbséget az opera, az operett és a musical között, és különítsük el ezektől a műfajoktól a prózai előadások betétdalait.

Mikor fakad dalra a színész egy népszínműben? Egy zenés bohózatban? Gyűjtünk ezekre példát, és *indokoljuk meg a dal helyét* dramaturgiai szempontból!

„Az, ami rég nem változott, változtathatatlanak látszik. Mindenfelé bukkanunk olyasmire, ami túl magától értetődő ahhoz, semhogy fáradoznunk kellene a megértésén. Az emberek azt látják adott emberi tapasztalatnak, amit egymás közt tapasztalnak. (...) Ahhoz, hogy (az ember) ezt a sok adott dolgot éppannyira kétségbevonhatónak is lássa, ki kellene fejlesztenie (egy) idegen pillantást (...) Ezt a nehéz, de termékeny pillantást kell előcsalni a színháznak azokkal a képmásokkal, amelyeket az emberi együttéléstről készít.” (BRECHT, 1969:424)

A **brechti epikus színház** a színháztörténeti tananyag fontos része közép- és emelt szinten is. Brecht drámaírói és elméleti munkái, izgalmas és újszerű gondolkodása rendszerint kedvelt a fiatalok körében, írásai jól olvashatók és olvastathatók. Lehetőség van itt *projekt munkára, előadáselemzésekre, összevetésekre* a realista színházi hagyománnyal stb. Érdemes megbeszélni a drámai és az epikus színházat szembeállító táblázatát (BRECHT, 1969:89–90), akár megpróbálni a *szétdarabolt táblázatot összerakni*, közben magyarázva, mi miért ott jó, ahova illesztjük.

Remek játéklehetőséget ad az *elidegenítő effektusok használata* bármilyen *situációs játékban*. Pl. családi veszekedések kiszólásokkal, eltévedéses játékok táblákkal, és iskolai helyzetek szavalókórusokkal alátámasztva remek mulatságot és sok nevetést, valamint a V-effetek megjegyzését eredményezik.

A songok is V-effetek. Miért? Miben tér el a megbeszélt színpadi daloktól Brecht és Weill zenei dramaturgiája? Mi a funkciója a daloknak Brechtnél?

Ezeket a songokat nehéz énekelni – főleg a kíséret miatt, zenészeink nagy feladata „kapaszkodókat” adni az énekeseknek, akiknek a zenei kíséret inkább nehezíti, mint könnyíti a dolgát. Nagy figyelmet és nagy hangterjedelmet igényelnek, gyakran szükséges transzponálnunk, hogy elénekelhessük ezeket. Mégis azt gondolom, fontos ezekkel a songokkal dolgozni. Izgalmas kihívás már a *megtanulásuk* is (szerencsére sok diák zongorázik, így tudnak segíteni a felkészülésben). Érdekes megvizsgálni azt is, *milyen dramaturgiai helyzetekben*

Dal a színpadon

Az epikus színház

V-effetek

Songok



szólalnak meg a drámákban. Mivel középszinten a *Koldusopera* kötelezően megismerendő dráma, ezért legtöbbször ennek zenei anyagából válogatok.

Ismerkedésül ezzel e zenei formával hallgassuk meg a *Salamon-dalt*, mely a *Koldusopera* mellett a *Kurácsi mama és gyermekei-ben* is megtalálható. Jó beszélgetés lehet a két dráma ismeretében, hol miért éneklük el? Milyen tartalmi és gondolati indokokat tudunk összegyűjteni? A *Salamon-dal* meghallgatása után *jellemezzük* ezt a zenei formát minél részletesebben. Mitől mondhatjuk dalnak? Miben szokatlan? A verkliszzerű<sup>58</sup> hangzás a kíséretben milyen célt szolgál, és milyen hatása van?

Ezek után a *Koldusopera* nyitódalát, a *Cápa-dalt* hallgatjuk meg és *meg is tanuljuk* (ez nem túl nehéz dallam, az ismétlődő versszakok azonosak). Megbeszéljük, mi ez? Egy életút állomásai – büntettek sora. Bicska Maxi<sup>59</sup> bemutatása, jellemzése. Mit tudunk meg róla? Ki beszél? A drámából tudjuk: egy vásári énekes. De miért?

Ha már tudjuk énekelni, *helyezzük* különféle *színpadi helyzetekbe*. Hogyan adnánk elő, ha ez egy szórakoztató céllal előadott dal lenne egy kabaróban? Ha egy rikkancs kiabálná szét az árult újságban megírt történetet? Ha egy szörnyülködő szomszéd mint titkot osztaná meg velünk a pletykát?

Majd csináljunk belőle *kétszemélyes jelenetet*. Az egyik szereplő az énekes, a másik Bicska Maxi. Miről szólna így a dal, és mi történne a jelenetben? Az így született szituációkban mindig van történet, titok és feszültség. Ezek fontos ismervei ennek a dalnak is – megbeszélhetjük, vajon mitől érezzük ezt a zenében.

*A csoportos éneklésből* így szinte észrevétlenül eljutunk a *szólóénekgig*.

Következő feladatként *duettek*et kérek hosszabb felkészülési idővel a résztvevőktől, mégpedig fiú-fiú és lány-lány duettet, szintén a *Koldusopera* dalai közül, az *Ágyú-dalt* a fiúktól és a *Féltékenységi duettet* a lányoktól. Megbeszéljük mindkét dal dramaturgiai helyét a drámában és a szereplők karakterét, de semmilyen más megkötést nem adok. A jelenetek bemutatása természetesen nem közönség előtt zajlik, ilyen jellegű „házi” színpadi feladataik gyakran vannak a diákoknak. A felkészülési idő kb. kéthetes (ha vannak zongoristáink, ők segítik a páros munkákat, de dolgozhatunk feljátszott alappal is).

Nem célunk, hogy hibátlanul elénekelj, tökéletes produkciókat várjunk. De remek ötletek, megoldásrészletek születhetnek, és a munkafolyamat során a résztvevők szoros kapcsolatba kerülnek nemcsak a dallal, hanem a brechti színházzal is.

---

<sup>58</sup> Verkli, vagy kintorna: régi eredetű mechanikus hangszer, az oldalán lévő kar tekerésével a játékos egyszerre táplálja a fújtatókat, és működtet egy kis fémszögecskével ellátott, forgó hengert (verkli) vagy lyukszalagot (kintorna), s a szögecské vagy lyukak közvetítésével, szelepeken továbbítódik a levegő a síprendszerhez. A szögecske vagy lyuk elhelyezkedése dönti el, hogy melyik síp szólal meg, és mikor <https://hu.wikipedia.org/wiki/Verkli>.

<sup>59</sup> A *Koldusopera* főszereplőjének neve fordításonként eltér. Az eredeti német Mackie Messer angol fordítása Mack the Knife, magyarul Penge Mackie (Vas István fordítása) vagy Bicska Maxi (Blum Tamás fordítása).



## 7. Film – átfedések

A *Művészetek* műveltségi terület négy tantárgya közül a rajz/vizuális kultúra és az ének-zene nagyon régóta részei a curriculumnak. Jelenlétük a tantervekben természetes, nem megkerülhető, hiszen már apáink, nagyapáink iskolájában is volt rajz- és énekóra. A dráma (és tánc vagy színház) nevű és a mozgóképkultúra és médiaismeretnek nevezett tárgyak azonban újabbak, és még mindig arról szólnak küzdelmeik, hogy benne maradhassanak a mindig óraszűkében gondolkodó tantervekben.

Pedig a fenti két tárgy a **mai kultúra alapja**, hiszen a diákok mindennapos fogyasztói a hozzájuk kapcsolódó művészeti ág alkotásainak. Mindkét terület művészettörténete az alaptudás része, és nemcsak a műveltséget, hanem a befogadói gondolkodásmódot is nagyban fejlesztik.

A narratív játékfilm és a színház dramaturgiai elemei között több átfedést is találunk. Legtöbbször ugyanazt a **befogadói alaphelyzetet** használják: a tétlen, mozdulatlan néző kukucskáló helyzetben figyeli az elé tárt eseménysort. Egy színházi előadás és egy játékfilm meghatározott **szerkezeti és időbeli kompozíciós** rendben épül fel, és **jelenetekből** áll. A vizualitás és a hanghatások a színházi és a játékfilmes kommunikáció központi elemei, **jelek**ként működnek, és ezeknek a jeleknek az értelmezése is adhat művészi élményt a befogadónak. A színházi és filmes cselekmények egyaránt építenek a **nézői tehetetlenségre**: hiába van birtokunkban valamely ismeret, nem áll módunkban befolyásolni az események menetét (pl. nem tudunk szólni Romeónak, hogy ne igya ki a mérget, hiszen Júlia mindjárt felébred, tehetetlenül kell végignéznünk végzetét.)

Különbség a két művészeti terület között, hogy míg a filmben közvetett, audiovizuális kommunikáció zajlik a befogadóval, addig a színház minden esetben jelen idejű, „itt és most” helyzetben születik, kommunikációja, bár legtöbbször egyirányú, mégis közvetlen, emberi jelenléttel történik. **A színház nyelve – ha stilizál is – valóságos, míg a film – ha realiztikus is – technikailag közvetített ábrázolás.** Ezzel összefüggésben a film szabadabban tudja kezelni a játék terét és megszervezni a cselekmény idejét. A képkivágások változtatásával és a kameramozgással a színpadi ábrázolásnál közelebből és távolabbról is ráláthat az eseményekre. A vágások és a képsorok más manipulációi pedig lehetővé tesznek a fizika törvényeinek ellentmondó előre- és hátraugrásokat, gyorsítást-lassítást, vagy visszafelé lejátszott mozgásokat is.

A film az objektív külső akciók mellett képes mentális képeket is mutatni, álmokat, hipotéziseket, vágyakat megjeleníteni, bizonyos szereplők nézőpontját kifejezni, tehát jóval tágabb eszköztára van a szubjektív tartalmak kifejezésére.

A szerepek és szereplők, a szöveg, a történet és a jelenetek megléte, a hanghatások és a vizualitás jelentős szerepe segíthet minket abban, hogy dráma-

játékkal is meg tudjuk közelíteni a filmalkotásokat. A filmek megtekintése előtt zajló és az azokat feldolgozó-elemző játékok során a diákok rendszerint jobban megértik az ábrázolt helyzeteket, átlátják a rendezői értelmezéseket és dekódolják a különböző megfogalmazásokat.

### *7.1 Zeffirelli: Romeo és Júlia, Bernstein: West Side Story, Baz Luhrmann: Romeo+Julia – az adaptáció lehetőségei*

Első példánk össze is kapcsolja a két művészeti ágat, hiszen dráma a kiindulópontja a feldolgozásra kerülő filmeknek: Shakespeare tragédiája, a *Romeo és Júlia*. A műről és többféle szempontú drámajátékos feldolgozási lehetőségeiről részletesen írtam már (Еск, 2000, 2015), ezért itt ezt a részt átugorva csak a filmes feldolgozások tanítására fogok koncentrálni.

A fenti három, egymástól erősen különböző alkotás előnye, hogy mindegyik **érvényes módon dolgozza fel a drámát**, és világos, karakteres **értelmezéssel** rendelkeznek. Mindegyik vállaltan a reneszánsz drámából építkezik, erősen megfogalmazza az azzal való kapcsolatrendszerét, és a cselekmény menetén sem változtat.

Zeffirelli<sup>60</sup> filmje törekszik leginkább az angol reneszánsz tragédia felidezésére. Terétül legtöbbször a reneszánsz idején épült itáliai utcák és épületek szolgálnak, a Romeot játszó színész 17, a Juliát játszó színésznő 15 éves a forgatás idején.

A Leonard Bernstein<sup>61</sup> által szerzett *West Side Story*<sup>62</sup> című musical áthelyezi az eredeti történetet az 1950-es évek New York-i Upper West Side-jára. a két szembenálló család viszályát pedig két utcai banda harcává teszi: a Shark-ok Puerto Rico-i bevándorlók, míg a Jet-ek a helyi fehérek. A családi konfliktus is élesebb: Tony, aki a Jet-ek volt tagja, a bandavezér legjobb barátja, a Shark-ok vezérének hűgába, Mariába szeret bele. Az így aktualizált történet sikerét a kiváló zenének és koreográfiának is köszönheti.

Baz Luhrmann *Romeo+Julia*<sup>63</sup> című filmje is áthelyezi a helyszínt, ezúttal a Los Angeles-i Verona Beach-re, kortárs környezetbe. Az eredeti tragédián több helyen változtat, elhagy szövegeket és bele is told a shakespeare-i drámába, va-

---

<sup>60</sup> Franco Zeffirelli: *Romeo és Júlia*, olasz–amerikai film, 1968. Zene: Nino Rota, operatőr: Pasqualino De Santis, jelmez: Danilo Dorati. Szereplők: Leonard Whiting, Olivia Hussey, Michael York, John McEnery. (1969-ben a film Golden Globe-díjat nyert, és megkapta az operatőri és a jelmeztervezői Oscar-díjat is ugyanebben az évben.)

<sup>61</sup> Leonard Bernstein (1918–1990) amerikai zeneszerző, karmester, zongoraművész. A New York-i Filharmonikusok vezetője volt.

<sup>62</sup> *West Side Story*: Arthur Laurents könyve alapján, zene: Leonard Bernstein, szöveg: Stephen Sondheim. 1957-ben mutatták be a Broadway-n (koreográfus-rendező: Jerome Robbins). A filmváltozat 1961-ben készült el, rendezője Jerome Robbins, főszereplők: Nathalie Wood és Richard Beymer. 1962-ben 10 Oscar-díjat nyert.

<sup>63</sup> Baz Luhrmann: *Romeo+Julia*: amerikai film, 1996. Zene: Neelle Hooper, Craig Armstrong, operatőr: Donald McAlpine, főszereplők: Claire Danes és Leonardo DiCaprio.

*lamint jellemükben és néha szerepükben is módosítja a karaktereket (pl. Escalus itt Prince kapitány, a helyi rendőrfőnök).*

A három alkotás mindegyikében jól megfigyelhetők a shakespeare-i műhöz való **kapcsolódások**, de a vállalt **különbözősége** is, ezért alkalmasak a vizsgálódásra.

A játékokat még a filmek megtekintése előtt, de a dráma ismeretében kezdjük. Elsőként a színházi előzmények tanulásakor megismert „képmutogató táblák” készítését várom a diákoktól: ha a Romeo és Júlia történetét akarnánk elmesélni ilyen tábla segítségével, mely pontokról készítenénk rá rajzokat? Csoportokban dolgozunk, a csoportok egy táblát készítenek (akár egy A4-es papírlap is megfelelhet erre, de szebb, ha nagyobb kartonlapra dolgozunk filctollakkal), és max. 10 mondatban *bemutatják* (a táblájukat felhasználva) a történetet.

Kulcsjelenetek

Ez a játék a képekben, jelenetekben való gondolkodást alapozza meg, és a figyelmet a vizualitásra, képkompozícióra tereli, amelyre a továbbiakban nagy szükségünk lesz.

Majd a bemutatott táblákat összevetve megnézzük, vannak-e olyan rajzaink, amelyek a mű azonos pontjait dolgozzák fel, és megnézzük, vannak-e nézőpontbeli, vagy kompozíciós különbségek az ábrázolásokban.

Kis szerencsével összegyűjthetjük így a dráma kulcsjeleneteit, amelyek vizsgálata majd a filmfeldolgozások tárgya is lesz.

Ezek után *összevetjük a filmek nyitó képsorait*. Megfogalmazzuk, hol, hogyan és milyen céllal használják a **prológust** (jó alkalom ez kitérnünk a shakespeare-i színház szövegszínházi sajátosságaira), és megnézzük, hol különül el, és hol folyik egybe a prológus az első jelenettel. Megbeszéljük, milyen információkat hordoznak a befogadók számára a feliratok alatt és mellett megjelenő képkockák.

Nyitóképek

Majd újraolvassuk a dráma I. felvonás 1. színének legelejét, a két, majd három szolga párbeszédét Benvolio szövegéig. Megint csoportokban dolgozunk, és az első kérdés az, hány szereplőre van a csoportoknak szüksége ahhoz, hogy hatásos színpadi jelenet jöjjön létre. Megvizsgáljuk a szöveget is: milyen? Miről és hogyan, miért beszél a két karakter? Hol vannak, és miért vannak ott? Milyen fajta humorral találkozunk itt, és ennek mi a szerepe? Van-e a szövegnek feszültsége? Ez hol érzékelhető?

I./1. szín

A megbeszélés után a csoportoktól *némajátékos vagy mozgásos jeleneteket* kérek, amelyek képesek érzékeltetni ezt a kezdeti feszültséget. Megbeszéljük, milyen helyzet, gesztus, távolság, mozdulat, esetleg tárgy segített ebben.

Ekkor nézzük meg a három, ezt a jelenetet ábrázoló részt a filmből. A beszélgetés kérdései ugyanazok: milyen? Mivel érzékeltetik a feszültséget? Milyen tárgyak, vagy más jelek kerülnek középpontba a részletekben? A beszélgetés során tisztázzuk, hogy most a dráma epizód szereplőit láttuk. Miért őket? Mit jelenthet ez, és mire következtethetünk ebből? Mi az oka a gyűlölködésnek?

Majd egy *fantáziajátékot* kérek, szintén csoportokban: egy osztályban két erős klikk köré csoportosulnak a diákok, mindennaposak a feszültségek. Rövid *jelenetekben* mutassunk erre példákat! A jelenetekben a *gondolatkihangsúlyozás* technikájával is megnézhetjük, melyik szereplő mit gondol és érez az adott helyzetben. A mondatok meghallgatása-megbeszélése során vizsgáljuk a szereplők érzelmeit és szándékait is.

Egy lyukasórán aztán elszabadulnak az indulatok. Hogyan? Miért? A feladat a *jelenet felépítése* addig a pontig, amikor már nyílt összeütközésre kerül sor, ott *megállítva* a jelenetet. (A feladat megoldható némajátékos, mozgásos jelenetépítéssel is, ha csoportunk fogékony erre a kifejezőmódra. Hogyan lesz az egyénekből csoport, szembenálló csoport és összeütközés?)

A kérdés most: miért fogok nekimenni a másiknak? Mi kellene ahhoz, hogy ezt ne tegyem? Mi az én szerepem a konfliktus megerősödésében? Mit tudnék tenni ellene? Majd gondolkodunk arról, milyen csoportok viselkedésében láthatunk ma a fentiekkel párhuzamos viselkedéselemeket.

Erkélyjelenet

A **II. felvonás 2. színe** (az erkélyjelenet) talán a legismertebb jelenet a műben, amelyet a filmek kapcsán most egyetlen kérdés köré építve vizsgálunk: „Júlia: De hogyha észrevesznek itt, megölnék.” (Kosztolányi Dezső fordításában, de a szöveget bármelyik fordításban megnézhetjük). A kérdés, miért mondja ezt Júlia? Nézzük meg a mondat helyét a szövegkörnyezetben és a szereplő lelkiállapotában. Miért válaszol erre Romeo képpel: „Ő, több veszély van a te két szememben?” Fontos-e ebben a jelenetben a Dajka meg nem jelenő szerepe? Miért, miért nem? *Jelenítsük meg a helyzetet* némajátékosan a fentiek tudatában.

Ha megnézzük a három erkélyjelenetet a filmekből, nagyon különböző megoldásokat láthatunk. *Beszéljük meg* a fenti kérdéseket mindhárom film esetében! Hol milyen rendezői ötlet látható? Milyen vágásokkal dolgozik a rendező, mikor mit/kit láthatunk a képeken? A jelenetnek a rendezések alapján milyen szerepe van a filmek egészét tekintve?

A megbeszélések után *kortárs* veszélyes és veszélytelen „*erkélyjeleneteket*” keresünk mindennapi életünkben, és rövid jeleneteket készítünk belőlük, majd megbeszéljük a párhuzamokat és az esetleges megoldásokat a veszély elkerülésére.

A fenti játéksor a film több kulcsjelenetével is végigvihető, a kulcsjeleneteket valószínűleg a képmutogató tábláink már tartalmazzák, csak vissza kell utalnunk rájuk. Izgalmas összevetéseket tehetünk még a **báljelenet, az esküvő, a kettős párbaj, Romeo betörése a kriptába, a kriptajelenet** stb. esetében. Vizsgálódásaink a szövegrészletek alapján történjenek, így filmdramaturgiai következtetéseket is le tudunk vonni belőlük.

Szereplő-  
választások

A következő kérdéskörünk a **szereposztás**. Csoportjainknak karaktereket adunk, akik a dráma alapján adnak nekünk jellemzéseket, arra is kitérve, mely pontokon van lehetőségük a (színházi és film-) rendezőknek döntések

meghozatalára az adott karakterrel kapcsolatban. Majd arra kérem a csoportokat, keressenek olyan jeleneteket a három filmből, amelyekben jól megmutatkozik a vizsgált karakter filmbeli jelleme. Közösen megbeszéljük, miért ilyen? Hogyan hat ránk, befogadókra a karakterábrázolás? Mennyire fontos az adott karakter az adott filmben?

A filmben ábrázolt karakter vonásaival *jelenetet* is készítünk, akár a filmtől elszakadva, a célunk a figura alaposabb megismerése. Majd a filmekben megjelenített karaktereket *összevetjük* a drámában olvasott karakterrel, és megnézzük az eltéréseket. Végiggondoljuk, van-e olyan pont a történetben, ahol a filmbeli karakter szerintünk nem lesz hiteles, majd megnézzük a filmbeli megoldását az adott jelenetnek.

Érdekes eredményekre juthatunk még, ha összevetjük a három filmben a (kar)**hatalom** szerepét, a **média** (nyilvánosság) jelenlétét, és a **társadalom** bemutatását. Keressünk ezeket ábrázoló jeleneteket! Majd beszéljük meg a **címeket** tartalmi, képi és címként való működésük szempontjaiból! Mit jelentenek?

Utolsóként a filmek választott **tereit** elemezzük és próbálunk okokat találni a döntésekre. Majd *tereket keresünk* egy esetleges mai, kortárs Romeo és Júlia-történet helyszínének. (Esetleges filmes vagy színházi tapasztalatok megbeszélésének is itt a helye.) Ezeket *állóképsorozattal*, vagy „*story-board*” rajzolásával mutatjuk be.

Ezután megbeszéljük, miért alkalmas ez a dráma minderre. A Jan Kott-tól származó idézet, melyet a *Hamlet* kapcsán írt le, sok szempontból igaz lehet a *Romeo és Júliára* is: „A *Hamlet* olyan, mint a szivacs. Ha nem stilizálva, muzeálishan játsszák, nyomban magába szívja az adott kort, mindenestül.” (KOTT, 1970:79)

## 7.2 Hitchcock: Hátsó ablak – a jel és jelentése

Alfred Hitchcock<sup>64</sup> *Hátsó ablak*<sup>65</sup> című filmje nemcsak filmtörténeti jelentőségű alkotás, de a **befogadói jelenlét** egyik legizgalmasabb elemzése is, mely filmben is, színházban is hasonló.

A főszereplő fotós ugyanis balesetéből kifolyólag átmenetileg mozgáskorlátozott helyzetben unatkozik lakásában. Unalmában New York-i lakásának hátsó ablakából báméskodik, és követi a bérház lakóinak az udvar felé zajló életét. A látott információkból történeteket épít, amelyek jellemzik a lakókat, vagy informálnak tetteikről. Ez a technikája a filmbefogadásnak is: **a néző az elé vetített egymást követő jeleket történetté alakítja**, a megértés folyamata egyben a dekódolás folyamata is. Lisa sokszor idézett mondata: „Mondd el,

<sup>64</sup> Alfred Hitchcock (1899–1989) angol filmrendező és forgatókönyvíró. Először Angliában, majd a '40-es évek elejétől Hollywoodban rendez.

<sup>65</sup> Hitchcock: *Rear Window* 1954. amerikai bűnügyi film, Cornell Woolrich novellája alapján, szereplők: James Stewart és Grace Kelly.

További  
szempontok

Terek

Voyeur

mit láttál, és hogy szerinted ez mit jelent!” valójában a film befogadásának mechanizmusáról is szól.

Jeff szórakozásáról a megfigyelt lakók természetesen nem tudnak, és a két női szereplő számára is ellenszenves ez a leselkedés (Stella: „New York államban a kukucsálókat hat hónap dologházzal büntetik.”), azonban mégis magával ragadja őket a Jeff által kitalált történet, és partnereivé válnak a tevékenységben. A kifejezés: voyeur (kukkoló) így egyaránt vonatkozik a fotósra, később a női szereplőkre, de ránk, a film nézőire is.

(Vessük össze ezt a fogalmat a „kukucsáló színház” fogalmával! Sőt, a „nézői” tehetetlenség jelen helyzetben megjelenő, szó szerint érthető mivoltával is!)

Nyitóképek

A nyitóképek ebben a filmben nagyon informatívak. Az első néhány percben a kamera mozgása a tekintet haladását követi. Ebben a rövid részletben semmi szöveges közlés nincs, mégis nagyon sok fontos információt megtudunk a film szereplőiről, a múlt történéseiről, napszokról és időjárásról, valamint Jeff nevét és foglalkozását, még barátnőjéről is néhány fontos információt.

Elsőként tehát *ezt a rövid részletet nézzük meg* a filmből, majd arra kérem a résztvevőket, hogy *foglaljuk össze* néhány mondatban, mit tudtunk meg a bevezető képsorokból. Ennek megbeszélése előtt azonban még egy feladatot kérek írásban: *gyűjtsük össze*, milyen képi információk alapozták meg véleményünket. A két feladatot együtt beszéljük meg.

Ennek mintájára játszhatunk is: keressünk egy ismert kitalált alakot, és egy *állókép*ben mutassuk be, de helyzete, testtartása, a körülötte lévő tárgyak stb. segítsenek abban, hogy meg tudjuk ismerni távolabbi és közelebbi múltját, esetleg terveit, véleményét is. (Ez a gyakorlat nagyon alkalmas olvasmány-ellenőrzésre is: a feladat kitalálni az állóképekből a szereplőt, és megindokolni, milyen jelekből ismertük őt fel.)

Ugyancsak jó feladat lehet, ha a *szomszédokról* próbálunk meg a kapott információk alapján minél részletesebb képet nyújtani, akár *megjelenített pillanatokban*, minden gondolatunkat indokolva a látottakkal. Majd találgathatunk arról is, közülük ki lesz fontosabb, ki kevésbé fontos szereplő a továbbiakban. Ez a játék megalapozza majd későbbi beszélgetéseinket.

A fenti feladatok rámutathatnak arra, hogy egy-egy vizuális vagy akusztikus jel gyakran több információt adhat át egy-egy párbeszédnél. A film gerincét adó gyilkosságot sem látjuk, csak a Jeffet aggasztó jelekből következtethetünk rá. Stellával, Lisával és a nyomozó baráttal együtt befogadóként döntési helyzetben vagyunk: elfogadjuk-e Jeff gyanúját. Mivel a film cselekménye egy nyomozás folyamata, az **információk lassan, egyenként** érkeznek, nem tudjuk, melyik sejtés helyes és mi Jeff fantáziájának szüleménye, így a feszültség egyre nő.

Suspense

A suspense is egyike a film feszültségteremtő eszközeinek. Hitchcock előszeretettel alkalmazza ezt a technikát. Lényege, hogy a filmben a néző (mintha beavatott lenne) információt szerez egy veszélyhelyzetről, a szereplőt



fenyegető csapdáról, azonban az adott szereplő ennek nincs tudatában. Itt is a nézői tehetetlenség érhető tetten, hiszen nem tudunk közbeavatkozni, bár látjuk a veszély közeledtét (ebben a filmben ráadásul Jeffel együtt.)

A filmrészlet (Lisa a gyilkos lakásában kutat, miközben a férfi hazaér, és ezt Jeff is jól látja, de mozgásképtelensége miatt nem tudja Lisát figyelmeztetni) megtekintése és a fogalom tisztázása után először olvasmányélményekben kutakodunk, hol találkoztunk már hasonló helyzetekkel. Majd – már csak a fogalom pontos megértése miatt is – *suspense-t tartalmazó jeleneteket* kérünk, ahol a tréfa, csíny, vagy csak bohóckodás komolyra fordulása a néző előtt már rég világos, a szereplők azonban még semmit sem vesznek észre. A jelenet végkifejlete nem fordul szükségszerűen tragédiába, de a szereplők veszélyfelismerésével zárul.

Majd azt kérem, *gyűjtsünk emblémákat*, ismert jeleket, amelyek egy céget, márkát, intézményt stb. jelentenek. Ne csupán vizuális, de pl. hangjelekben is gondolkodjunk. A gyűjteményünk alapján beszéljünk arról, mi szükség van ezekre a jelekre a jeladó, illetve a befogadó részéről, hogyan és miben könnyítik meg a két fél közti kommunikációt.

Cameo

Majd  *kreatív alkotófeladatban* azt kérném, ha jellel szignálni akarnád egy alkotásodat bármilyen művészeti ágban, mit tennél? Folytatva a feladatot, hogy szignálhat egy színházi rendező, egy filmrendező?

Ezután megnézzük néhányat Hitchcock cameoiból,<sup>66</sup> a korábbi beszélgetésünket kitágítva az alkotói személyiség jegyeire is.

A film alapjául szolgáló elbeszélésben a ház többi lakójának története csak elenyésző mértékben része a történetnek. Hitchcocknál azonban nagyon fontos szerepet kapnak a szomszédok. Ő maga így beszélt a forgatókönyvbeli történet feldúsításáról: „Az udvar másik oldalán ott van minden fajtája, egész kis katalógusa az emberi magatartásformáknak. (...) az egy sor minidráma (...) egy egész kis világ tükörképe.” (TRUFFAULT, 1996:124)

Szomszédok

Truffaut szerint az összes filmben szereplő történet, dráma közös pontja a szerelem (vagy szeretet), legyen itt szó szeretethiányos emberekről vagy éppen kutyaszeretőkről. (ARADI, 2013)

Ebből következően tehát a film **több szál**on fut. A film elején még nem is egyértelmű, melyik család élete játszik majd kiemelt szerepet, kiknek a történetébe látunk bele részletesebben. Az izgalmas, egyedi, mégis általános érvényű jellemzőkkel rendelkező személyiségek, viszonyok, külső és belső konfliktusok, néhány vonással felrajzolt életutak remek lehetőségeket adnak a drámajátékos feldolgozásokra. Végigkövethetjük a filmben felvázolt történetüket *állókép-sorozatokkal, fantáziajátékkal* megnézhetjük ezek *előzményeit*,

<sup>66</sup> Cameo: latin 'cammeus' faragott, angol 'cameo', olasz 'cammeo' faragott ékkő jelentésből származó kifejezés: ismert személyiség rövid, pár másodperces megjelenése egy filmben. <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Cameo>



a különböző szereplők korábbi örömeit, csalódásait, kapcsolatait, reményeit. *Tovább is gondolhatjuk* sorsukat egy-egy *jövőbeli jelenettel*. Személyiségükről részletesebb információt kérhetünk a film cselekményeinek *szerepbeli kommentálásával*, véleményük kifejeztetésével is.

Azzal, hogy a film cselekménye nem merül ki a nyomozás és a szomszédok életének figyelésével, Jeff magánélete mint a legjelentősebb mellékszál ábrázolásával a főszereplőink élete is a ház lakóinak egyik életútjaként helyeződik el a közösségben. Jefferies kapcsolata Lisával, kettőjük konfliktusos viszonyának megmutatása segítségével válik Jeff karaktere teljes, többoldalú személyiséggé. (Kovács, 2002:62) Ezt a kapcsolatot is megvizsgálhatjuk *többféle jelenettel*, megnézhetjük pl. *Lisa családját*, életkörülményeit, megismerkedhetünk *barátaival*, kedves tevékenységeivel, érdeklődésével. Feleleveníthetjük *Jeff néhány korábbi sikeres útját*, akár *fotóit is „bemutathatjuk” állóképekkel*. *Elképzelhetjük és bemutathatjuk* megismerkedésük történetét. A fantáziajátékok után *játszhatunk a kapcsolat további sorsáról* is, itt fantáziánkat már meghatározzák a karakterekről szóló „valós” (filmbeli) információk...

Ez a játék a személyes sorsok vizsgálata mellett az **'50-es évek Amerikájának társadalmi kérdéseire** vezet minket. Beszélgethetünk erről, összevetethetjük a korabeli európai és magyar valósággal, kereshetünk azonos vagy más országbeli irodalmi, zenei vagy képzőművészeti, filmes alkotást ebből az időszakból, és sok kultúrtörténeti ismerettel gazdagodhatunk.

Red Herring

Levezetésként érdekes lehet beszélgetnünk a (szintén Hitchcock filmjei nyomán elhíresült) Red Herring ('vörös hering') módszeréről. Ez a filmekben azt a nyomot jelöli, ami érthető és megmagyarázható, mégis téves irányba visz. Célja, hogy a néző figyelmének elterelésével még váratlanabban érje őt a későbbi hatás. *A Hátsó ablak* erre a jelenségre kevésbé jó példa, de pl. Hitchcock egy másik filmjében, a *Psycho*-ban nagyon fontos elem.

Ennek a technikának a megismerése után egy, már a thrillertől eltávolodó zárójáttal fejezzük be a Hitchcock-kal ismerkedő foglalkozást: olyan *jelenettel* zárhatunk, ahol látszólag másról van szó, a jelenet lényege csak jóval később derül ki, pl. az egyik szereplő jelentős kölcsönt szándékozik kérni beszélgetőtársától, de nem akar ajtóstul rontani a házba...

A fenti játékok elsősorban a filmek tartalom felőli megközelítéseit helyezik előtérbe, de a beszélgetések során több helyen is előkerülhetnek formai sajátosságok is. Céljuk, hogy megfigyeljük az **adaptáció kötöttségeit és szabadságát, érvényességét**, értelmezzük a filmes jelek jelentéslehetőségeit. Talán így közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy diákjaink ne csak nézzék, de lássák is a filmet, vegyék észre bennük a rendezői döntéseket és szándékokat.

## 8. Színházismeret a közoktatásban – elmélet és gyakorlat találkozása

A színház, színjáték a drámapedagógia „nyelve”. Drámajátékaink mindig színházi eszköztár felhasználásával valósulnak meg, beszéljünk dialógusról, jelenetről, szituációról, feszültségről, konfliktusról, sűrítésről, karakterről, viszonyokról, vagy akár színházi vizualitásról, zenéről vagy mozgásról, mindig színházi eszközökhöz nyúlunk munkánk során. Ez az eszköztár színes és bő-séges, a legtöbb művészeti ág megjelenik benne, ezért is nevezzük a színház-művészetet összművészetnek.

Azonban a **színházművészet mint tananyag** nem jelenik meg a közoktatásban. Egyes területeit az irodalom, más részeit az ének-zene vagy a vizuális kultúra érinti, de egységes művészetelméleti, művészettörténeti ismereteket (ahogy ez a zeneművészetrel, zenetörténettel vagy a képző- és iparművészeti ismeretekkel a szaktárgyakban megtörténik) a középiskolai oktatásban nem tanítunk, nem is tehetnénk ezt meg abban a csekély óraszámban, amelyet a dráma tantárgy oktatására az alaptantervek kijelölnek. Ezért nagy jelentőségű, hogy a Nat 2020-ban a *Dráma és színház* tantárgyi elnevezés kerülhetett be a dokumentumba, azonban az óraszámok most sem adnak lehetőséget érdemi ismeretátadásra. Az érettségi vizsga anyagában ugyanakkor nagy mennyiségű színház-történeti, színházelméleti ismeret jelenik meg, mind elméleti, mind gyakorlati szinten (pl. monológok, improvizáció stb.) Az egyetemi szak elnevezése is magába foglalja mindkét területet, jelezve, hogy az ezen a szakon végzett tanárok képesek a színházismeret oktatására is. Ám az egyetemen és a közoktatás drámaóráin a tevékenység minden esetben **gyakorlati**, és ez jól is van így. A színházismeret anyaga viszont **elméleti** tudnivalókat tartalmaz.

Ezt a paradoxont én saját gyakorlatomban azzal próbálom meg feloldani, hogy az **elméleti ismeretanyagot drámajátékos gyakorlatokkal** próbálom meg közel vinni a diákjaimhoz, majd a gyakorlati megtapasztalás és az in-duk-tív megértési folyamat után játékokkal körüljárni a tanultakat a rögzítés érdekében. Ennek részletes bemutatása külön könyvet érdemelne, ezért itt csak példákat mutatok a felhasználható lehetőségek tárházából.

### 8.1 Példa a színház-történet tanítására: a *commedia dell'arte*

A *commedia dell'arte* témaköre csak az emelt szintű érettségi vizsgakövetel-mény része, sok ismeretanyag pontos rögzítését kívánja meg a diákoktól. Ezért választottam ezt az anyagrészt példaként.

Először internetes vagy szakirodalmi *búvárkodásra* invitálom a diákokat, hogy kiderítsük a kifejezés *jelentését*. Ehhez két előzetes információt adok meg, az egyik, hogy a kifejezés két tagjának jelentése a reneszánsz idején nem

A fogalom

volt azonos a mai értelemben használatossal, másrészt azt, hogy az olasz 'dell' jelentése '-nak a/-nek a' értelmű.

A kutakodásra max. 5 perc áll rendelkezésre, az eredményt megbeszéljük. A mai 'komédia'='vígjáték' jelentés helyett a szó a 15–18. században olyan vulgáris (azaz nem latin, hanem nemzeti nyelvű) irodalmi alkotást jelentett, amelynek a főszereplője nem hal meg a mű végén (lásd: Dante: *Divina Commedia*). A ma 'művészet' értelemben használt 'arte' alak pedig 'hozzáértést, jártasságot, mesterségbeli tudást' jelentett, tehát a kifejezést 'hozzáértők műve' értelmezésben tudjuk leginkább visszaadni. Érdeemes pár szót beszélni itt a szóalakok változásáról is, és megállapítani, hogy nincs a tartalom ellenére a mai értelmezések használata sem, hiszen az előadott művek vígjátékok, és művészetként értékelték a kortárs és jelen színháztörténetben egyaránt.

Az itáliai  
reneszánsz

Ezután megpróbálhatjuk *mozgósítani a meglévő ismereteket* a reneszánsz Itáliájáról. Az irodalom-, történelem-, ének- és a rajzórán szerzett tudást úgyis nagyon ritkán van módunk találkozatni egymással, érdemes összehozni a külön-külön tanultakat. Itt jó megoldás a *közös kérdés-felelet*, hiszen mindenkihez más tárgy áll közelebb, másra emlékszik a tanultakból. Ha szükséges, segíthetünk kérdésekkel, de bízunk benne, megy a játék a beavatkozásunk nélkül is. Jó lenne tisztázni itt a humanizmus értékeit (a középkori gondolkodással szembeállítva), Itália megosztottságát, a fontosabb városállamokat, és a reneszánsz legfontosabb korszakait, alkotóit.

Rátérve a színjátszásra, visszaemlékszünk a már tanultakra, a középkori világi színjátszásra, a csepűrágók vásári bolondozásaira, melyért nemegyszer életükkel fizettek. Elgondolkodunk azon, hogy a közvetlen életveszély elmúltá és a tevékenység elfogadottá válása milyen változásokat hozhatott a játékosok életében. Itt megjelenik majd a **társulat** létszámának kibővülése, az utazások könnyebb lebonyolítása, de a **karakterek rögzülése** is, hiszen mindenki olyan figurát alakít, amelyhez megvannak a szükséges eszközei, a jelmezek, kellékek, sőt a nyelvi panelek is. Innen már nagyon egyszerű az út a szereplőtípusok kialakulásáig, táblázatban ötletelünk, milyen típusokra lehetett szükség egy nagyon egyszerű vígjátéki séma létrehozásához, és az adott típus milyen jellemvonásokkal rendelkezhetett.

Maszkok,  
típusok

Itt négy csoportnak adunk egy-egy **maszkot**, négy különbözőt. Először azt *beszéljük meg* közösen, miben hasonlít és miben különbözik ez a maszk az antikvitás színházában látott (pl. vázafestményekről, reliefekről ismert) maszkoktól. Megbeszéljük, miért választottak könnyebb és jobban kezelhető marhabőr álarcot a reneszánsz idején, és a száj szabadon hagyásának oka is világossá lesz, összevetve az antik színház akusztikai lehetőségeit egy zsúfolt vásári forgatag hangzavarával.

Majd csoportokban elgondolkodunk azon, hogy a kapott maszk milyen típus maszkja lehetett, figyelembe véve a maszk karaktervonalait, jellegét.

A csoportoktól nemcsak a típus megnevezését várjuk, hanem a maszk „*használatát*” is: jellegzetes *gesztust*, *testtartást*, *járásmódot* és *szavajárást* kigondolva a maszk karakteréhez.

Megismerve egymás gondolatait, ötleteit és indoklását rövid *jelenetvázakat* adunk, melyekben a különböző csoportok tagjai saját típusukat játsszák majd. Pl.: Brighella–Arlecchino–Pantalone: Pantalone elküldi Arlecchino-t, hogy vegyen az árustól dohányt, Brighella azonban kicsalja Arlecchinótól a kapott pénzt. Arlecchino tehát dohány nélkül megy haza, de meggyőzi Pantalonét, hogy már elszívta azt a dohányt, amiért elküldte őt. Vagy: Arlecchino–Brighella–Dottore: Arlecchinonak fáj a foga, ezért Brighella elrángatja a félfő Arlecchinot a Dottoréhoz, aki jó pénzért Arlecchino különféle bajait diagnosztizálja, de a fogfájáson nem segít. Igyekszünk minél több hasonló *kisjelenetet* adni, hogy minél többen játszhassanak. A jelenetek bemutatása után megbeszéljük, miben **könnyítheti meg** a színész dolgát a maszk, és a jellegzetes, ismétlődő *gesztus*, *szófordulat*! Milyen fontos funkciója van ezenkívül az előadásban ezeknek az elemeknek?

Ezután, ha van kedvük a résztvevőknek,  *kreatív feladat* következik: *tervezzünk* csoportokban Capitano-maszkot! A rajzolt vagy papírmaszkból kialakított és színezett alkotások jellemző vonásait indokoljuk is a megbeszélés során. Ha van hozzá kedv, ezzel a maszkkal is *eljátszhatjuk a testtartás-geztus-szavajárás* kört, sőt, egy-két ötletes *jelenetben* használhatjuk is munkánkat.

Ennek befejeztével *rögzítjük* a típusok legfontosabb karaktervonásait és viszonyaikat táblázatunkban. A táblázat elmentendő/lefotózandó/rögzítendő, hogy további tanulmányaink során elő tudjuk venni, ha szükséges. De információit a diákok már elsajátították a játékok során.

A következőkben nagy *közös munkába* fogunk. Hét csoportban dolgozunk, mindegyik csoport egy rövid cselekményvázlatot kap, egy vígjáték egy részletét. A feladat a sorszámmal ellátott rövid vázak alapján – *csoportmunkában, jelenetenként* – *bemutatni* a jeleneteket. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a játékok előzetesen csak a karakterek, a térhasználat, a hangsúlyok stb. terén egyeztessenek, az elhangzó szöveg rögtönzés legyen.

Cselekményváz

Jelenetvázlat:

1. Egy fiúruhába bújt lány (aki egy nemrég leszúrt férfi nevét és ruháit veszi fel) felfogad egy szolgát az utcán (Beatrice–Truffaldino)
2. Egy lány egy meghalt férfi ruhájában beállít egy kereskedőhöz (aki korábban annak a férfinak ígérte a lányát, akit a lány most alakít). A kereskedő most – a férfi halálának hírére – hozzáadná a lányát ahhoz, akit az szeret, és aki szintén jelen van a házban, ám a fiúruhás lány ragaszkodik jogaihoz és a házassághoz (Beatrice–Pantalone–Clarice–Silvio)

3. A lány szolgálja a ház előtt vár a lányra, közben arra jön a lány szerelme, és – nem tudván, hogy már van gazdája – ő is felfogadja szolgájának (Truffaldino–Florindo)
4. A szolga – aki egyszerre két urat szolgál, akik nem tudnak egymásról – egyszerre szolgálja fel az ebédet mindkét urának, akik különböző helyiségekben étkeznek (Beatrice–Florindo–Truffaldino)
5. Egy fiúruhás lány párbajozik egy kereskedő lányának vőlegényével, hiszen a lányt annak a férfinak ígérték, akinek a ruháját viseli, majd négy szemközt leleplezi magát a lány előtt (Beatrice–Silvio–Clarice)
6. Egy egyszerre két urat szolgáló szolga összecseréli két gazdája bőröndjét, akik felismerik egymás ruháit és kérdőre vonják a szolgát, de ő mindkettőnek azt mondja, hogy a másik meghalt és ő örökölte a bőröndbeli ruhákat, erre mindkét gazda öngyilkos akar lenni, hiszen a másik bőrönd szerelmesük ruháit tartalmazza (Truffaldino–Beatrice–Florindo)
7. A két urat szolgáló szolga gazdái véletlenül találkoznak, és nagyon megörülnek, hiszen ezelőtt halottnak hitték egymást. Felelősségre vonják a szolgát azért, mert egyszerre kettejüket szolgálta, és a halálhírük terjesztéséért is, mire ő egy másik szolgát (Pasquale) hazudik, aki felelős mindenért és akinek ő csak falazott, hogy meg ne büntessék a cselekedt. (Carlo Goldoni *Két úr szolgálja* című vígjátéka alapján összeállított jelenetváz)

A jelenetek után megbeszéljük, sikerült-e összeállítani történetet a töredékekből, és azt is, milyen nehézségek állnak egy jelenetváz alapján játszó színész előtt, és milyen készségek fejlesztése segítheti őt munkájában.

Ezzel a játékkal megismertük a commedia dell'arte játékmódját, a canavacchio alapján **improvizációval** eljátszott jelenetsorokat, ahol a típusok, és azok eszköztára adják a játék (és a komikum) alapját.

Goldoni és Gozzi Carlo Goldoni *Két úr szolgálja* című drámáját, vagy annak egy részletét *elolvasva* nézzük meg, mely elemeket találjuk meg itt az eddig tanult commedia dell'arte-jegyek közül, illetve hol látjuk, hogy a 18. században élt szerző túllép a hagyományon. Erről néhány oldalt Goldoni emlékirataiban is olvashatunk.

Ezek után nézzük meg Gabnai Katalin *Színházak könyvéből* a *Két Carlo versengése*<sup>67</sup> című fejezetet! A kétféle játékmódot megismerve kinek adnánk igazat a vitában? *Érveljünk* Goldoni és Gozzi szerepében is! Mi szól egyikük, mi másikuk érvelése mellett?

Komikumforrások, lazzi Ezután ismét *kreatív feladatra* hívom a diákokat. Készítsünk tarka anyagdarabokból egy háttérfüggönyhöz hasonló eszközt! (Nem baj, ha nem minden érintkezésnél varrjuk össze.) Majd próbáljuk ki, milyen lehetőségeket rejt egy

<sup>67</sup> A két Carlo versengése 140–146. In: Gabnai Katalin (2012): *Színházak könyve*. Helikon K., Budapest.

ilyen színpadi kellék. Milyen vígjátéki helyzetek megjelenítésére alkalmas? Milyen **komikumforrásra** támaszkodhatunk alkalmazásánál?

Ezek a játékok adnak alkalmat arra, hogy beszéljünk a **szolgák központi szerepéről** ezekben a vígjátékokban, a szolgapár hasonló és ellentétes tulajdonságairól, és a színpadi jelenlétük megerősítésére (és nem utolsó sorban pénzkeresetre is) szolgáló lazzikról.

*Olvassuk el a Két úr szolgája című drámából Truffaldino monológiát:*<sup>68</sup>

Mit olvasunk itt? Egy változatos komikumforrásokra épülő jelenetet, melyben a színész megmutathatja rátermettségét, technikai tudását, humorát. A jelenet nem képez szerves egységet a drámával, de minden nehézség nélkül beleilleszthető oda, rövid, frappáns, személyes játékra alkalmat adó szíporka. Ezt nevezzük lazzinak. (Ezután a játész színész kalapozott is a borralaló reményében.)

*Csináljunk mi is lazzikat!* Először szolgál-páros lazzikat alkotunk, melyekben az egyik szereplő látszólag segíti, valójában akadályozza a másikat valamilyen feladat elvégzésében. Majd áttérünk az *egyéni feladatokra*: első játékunk a „*legyőz egy tárgy*” játéka, mely mindannyiunk számára ismerős helyzeteket kér némajátékban, amikor alulmaradunk egy tollal, cipzárral, kulccsal stb. szemben. Ezt követően szabad változatokban játszhatunk lazzikat, néhány a kedvencek közül:

- Valamilyen tevékenység közben zavar egy légy
- „Rövidzárlat”: egy beszéd megtartása közben elveszíted a fonalat
- Megpróbálsz kinyitni egy makacs ásványvizes üveget.

A jelenetek *improvizációk*, lehetnek szövegesek és némajátékosak is, és már nem fontos, hogy kötődjenek a típusokhoz. Azonban bemutatásuk után mégis megpróbáljuk megbeszélni, melyik típus lazzija lehetne a látott jelenet. Itt is érdemes megbeszélnünk, milyen komikumforrásokkal dolgoztunk, és további játéklehetőségeként most *egymásnak készítene a résztvevők lazzijelenetekhez való vázakat*, megkötve, hogy csak helyzet-, jellem- vagy cselkomikumra, nyelvhasználatra, túlzásra, tárgyhasználatra vagy mozgásra alapuló komikumra épülhetnek.

Ha a fenti jelenetek némajátékosak, arra is találhatunk alkalmat, hogy ritmus- vagy testhangszerekkel „*szinkronizáljuk*” ezeket. Érdekes megbeszélni, mi változott a jelenetek hatásában.

A témát kitekintéssel zárjuk. A commedia dell’arte tovább él saját koránál a színház világában, hatása máig érezhető.

A későbbi korok drámairodalmában ábrázolt jellemegek gyakran **gyökereznek** a commedia dell’ arte ismert típusaiban. Próbáljunk erre példákat keresni

Kitekintés

<sup>68</sup> Carlo Goldoni: Két úr szolgája, Első felvonás, Tizennegyedik jelenet, fordította Magyarósi Gizella, 28. (In: Carlo Goldoni (1993): *Vígjátékok*. Európa K., Budapest.)



Molière már ismert *A fősvény* című vígjátékából! Egy-egy szerep vizsgálatakor beszéljük meg, mennyiben kapcsolódik a figura az alaptípushoz, és milyen egyéni jellemvonásai vannak.

Majd nézzünk további példákat, köztük két 20. századi drámát! Melyik típusok érzékelhetőek Örkény István *Tóték* című drámájában? Milyen típusok villannak fel Samuel Beckett *Godot-ra várva* alakjaiban? A sor természetesen az olvasottság függvényében tovább folytatható. Meglepő és fontos tanulságokat szűrhetünk így le a színháztörténeti ismeretanyag mindennapi munkánkban való megjelenéséről.

## 8.2 Példa a színházelmélet tanítására: dramaturgiai és színházelméleti alapfogalmak – a sűrítés

A dramaturgiai alapfogalmak tanítása a színház- és drámaelméleti ismeretek megalapozása. Erre építhető mindaz a műfajelméleti, összművészeti, kommunikációs ismeretanyag, amely nélkülözhetetlen az érettségi vizsgához, de a további közös munkához is.

Ennek a szerteágazó témának egyetlen fogalmán keresztül mutatom meg, hogyan sajátítható el gyakorlattal az elmélet.

A foglalkozást meglehetősen köznapin módon, *közlekedési táblák kivetítésével* kezdem. Megkérem a diákokat, fogalmazzák meg, mit jelentenek az adott táblák. Világos, hogy a jelként használt táblák *sűrít*enek, azaz összefoglalva, „csomagolva” tartalmazzák az átadni kívánt információt.

(Ha akarjuk, elkülöníthetjük itt az *ikon-index-szimbólum* jeltípusokat is, hiszen a közlekedési táblák között találunk ikont is, szimbólumot is, indexet pedig más példával, pl. a hangutánzó szavakkal emelhetünk be a beszélgetésbe.)

Most elgondolkodunk, mit jelent a szó a hétköznapijainkban. *Játsszunk* a 'sűrű', 'sűrít' szavakkal *jelenetet!* Majd *gyűjtsük össze* a szó jelentésereégeit. Milyen a sűrű leves – tartalmas, bőséges, milyenek a sűrű könnyek – szaporák, a sűrű tennivalók – nem hagynak szabadidőt stb. Melyek tehát a fogalom azon jegyei, amelyek minden értelmezésre igazak? Esetleg idézhetjük Örkény Istvánt, aki a sűrítés szempontjából ugyancsak kiválóan feldolgozható *Egyperces novellák Használati utasításában* így fogalmaz: „A mellékelt novellák rövidségük ellenére is teljes értékű írások. Előnyük, hogy az ember időt spórol velük; mert nem igényelnek hosszú hetekre-hónapokra terjedő figyelmet. Amíg a lány tojás megfő, amíg a hívott szám (ha foglaltat jelez) jelentkezik, olvassunk el egy Egyperces Novellát. Rossz közérzet, zaklatott idegállapot nem akadály. Olvashatjuk őket ülve és állva, szélben és esőben vagy túlsúfolt autóbuszon közlekedve. A legtöbbje járkálás közben is élvezhető!”<sup>69</sup> Mi a fontos

---

<sup>69</sup><http://mek.niif.hu/06300/06345/06345.htm#1>



ebből számunkra? A **teljesértékűség**, a **rövidség**, **koncentrálttság**, **pontoság** – bőbeszédűség, színezés, díszítés nélkül.

Folytassuk hát sűrítve: öt meghatározást adok egy fogalomhoz, ezeket az *Activity* bármely formájával kitaláljuk. Ezek: Japán, vers, rövid, természet, 5–7–5. A kérdés, mi lehet az, amelyet ez az öt rövid szó meghatároz. Mivel a műfaj divatos, ezért hamar felismerik diákjaink a **haiku** műfaját. A haiku nem tananyag, pedig a kreatív írás fejlesztésében nagyon jó eszközünk. Haikut írni könnyű és kellemes szórakozás, ugyanakkor azt is megmutathatjuk, hogy rendkívül mély gondolati tartalmúak is lehetnek ezek az alkotások rövidségük, tömörségük ellenére is. Ha szükségét látjuk, *írhatunk is haikukat*, de én most az olvasás felé vezetném a foglalkozást, megismertetve a diákokat Fodor Ákos<sup>70</sup> haikui közül néhányal. Először három Fodor Ákos-haikut vetítek ki, vagy osztok ki a diákoknak,<sup>71</sup> amelyek alapján megnézzük és megértjük a műfaj jellemző jegyeit, és a Fodor Ákosra jellemző köznapiságot, humoros vagy ironikus hangvételt is szemügyre vehetjük, megismerjük a szerző stílusát, és bepillantást nyerhetünk gondolatvilágába. Majd egy következő csokrot *némajátékos feldolgozásra* ajánlok kiscsoportos munkában.

Haiku

A feldolgozás során a résztvevőknek egyszerre kell szem előtt tartaniuk a konkrét szöveget és a jelentést. Az így létrejött munkák (gyakran inkább mozgásos etűdök) megismerésekor megpróbáljuk felfejteni a tartalmi megközelítést, és beszélgetni a felidézett gondolatokról. Ha minden jelenetet megnéztünk és megbeszéltünk, kivetítem a haikukat, és *megkeressük*, melyik jelenetnek melyik vers lehetett az ihletője. Ez nagy élményt ad a gyerekeknek, hiszen a látott jeleneteket pontosan értelmezték, még sok mögöttes jelentést is megláttak-megfogalmaztak, azonban mindezt a haiku sűrített szövetében megfogalmazva látni igazi művészi élmény. Emellett – és itt ez a célunk – felismerik a sűrű szövegben a túpontos megfogalmazást, a minden feleslegestől mentes közlés minimumát, mely azonban sokrétű asszociációs felhőt lebbent fel értelmi és érzelmi síkon egyaránt – tehát megismerik és megértik a sűrítés fogalmát.

Ezután két haikuval játszunk, melyek dialógus formájúak.

*Kötött szöveges játékot* várok itt a résztvevőktől *páros munkában*, a szöveg kötött, minden más elemét a jelenetnek ők határozhatják meg. Rendkívül érdekes, ahogy ugyanaz a szöveg különböző szereplők és helyzetek megmutatásával teljesen megváltozik, felidézve ezzel a versek több jelentéssíkját.

Utolsó játékként ismét csoportmunkát ajánlok: a kapott versek mintegy címéül szolgálnak a következő *jelenetek*nek, amelyek lehetnek szövegesek, némajátékosak, mozgásos vagy akár bábos megfogalmazásúak is.

A közmondásszerűen mély haikuk itt életbölcseiségeket, tapasztalatokat, tanácsokat fogalmaznak meg, ezeknek egy vetületét mutatják meg csoportja-

<sup>70</sup> Fodor Ákos (1945–2015) kortárs magyar költő, a haiku mestere.

<sup>71</sup> [https://www.citatum.hu/szerzo/Fodor\\_Akos/Beszed?r=6](https://www.citatum.hu/szerzo/Fodor_Akos/Beszed?r=6)

ink. A jelenetek megbeszélése és a haikuk megismerése után összegyűjtjük (és láthatóvá is tesszük pl. táblaképpel) a sűrítés fogalmának jellemzőit. Ezt rögzítjük (leírjuk/lefotózzuk) és eltesszük a jegyzeteink közé. De a közös munka során nemcsak a dramaturgiai-színházelméleti alapfogalmat ismertük meg, hanem egy nagyon izgalmas és sajátos hangú kortárs költő több versét is.

Amennyiben akár a diákok, akár a kollégák ízlése más műveket helyezne a foglalkozás középpontjába, feldolgozhatunk akár a már említett Örkény *Egypercesek* közül néhányat, vagy akár Kosztolányi *Negyven pillanatképéből* is egy csokornyit.

Más úton közelíthetjük meg a sűrítés fogalmát, ha Weöres Sándor *Egysoros verseivel* dolgozunk. Itt *kreatív alkotómunkára* kérem a résztvevőket. Az *Egysoros versek*<sup>72</sup> közül egyet választva mindenki egyénileg, vagy párban dolgozik. Azt kérem, hogy a választott műhöz készüljön *illusztráció* (akár rajz vagy festmény, akár képmontázs, akár fotó vagy filmetűd), és a műben megfogalmazottakat *formáljuk át* négy soros verssé, vagy max. négy mondatos értelmezéssé.

A létrehozott alkotásokat olvasva-megtekintve folytatjuk a beszélgetést, értékeljük egymás munkáját, és a megbeszélés után keressük meg a hozzájuk tartozó versszöveget. A felismerés élménye itt is ugyanaz lesz, mint a Fodor Ákos-haikuknál, és ebből az élményből ugyanúgy meg tudjuk fogalmazni a sűrítés fogalmi meghatározását, jellemzőit.

Ezután kezdünk mi is „sűríteni”: jó játék pl. a Gabnai Katalin könyvében olvasható *táblatervezés* (GABNAI, 1999:157), vagy a vizuális művészetek fejezet *díszlettervezős* játéka az 5.2 fejezetből. A **dramaturgiai sűrítés térben, időben és szerepekben** tetten érhető működésének megtapasztalására kiváló alkalom egy-egy mese vagy novella közös *dramatizálása*, hiszen az epikus mű „színpadra állítása” csak igen határozott sűrítő eljárások révén tud megvalósulni. Zárásként „*zanzajeleneteket*” játszunk: a néhány megszólalásból álló etűdök egy általunk ismert epikus irodalmi művet adnak vissza – jelekké egyszerűsített esszenciává sűrítve tartalmát.

### 8.3 Színházlátogatás – felkészítő és feldolgozó foglalkozás

A dráma- és színházismeret által felölelt ismeretanyagunknak még egy fontos vetülete van: a színházi előadások befogadásának, értésének és elemző vizsgálatának technikája. Ez azonban mindenképpen együtt jár a **színházhoz szoktatás** feladatával, sőt ez az elsődleges feladatunk. Azonban a befogadás tanítása visszahat a színházközelség élményének erősítésére is, így az egyik részfeladat összefügg a másikkal.

Ma már szinte minden színház kínál beavató foglalkozásokat, színházi nevelési programokat a diákok számára, tehermentesítve így a pedagóguso-

<sup>72</sup> <http://wsc.blogger.hu/2013/09/17/weores-sandor-egysoros-versek>.

kat. De – ahogy azt már korábban is megfogalmaztam – a pedagógus nem csak egy alkalommal, hanem folyamatosan kapcsolatban áll a diákokkal, így jobban megtalálja azokat a pontokat, amelyek egy adott gyerekközösség számára kiemelendők, megbeszélendők egy előadáshoz kapcsolódóan. Színházi előadást általában nem csupán szórakozás/szórakoztatás céljával látogatunk. Ha vannak **pedagógiai céljaink** a kiválasztott **előadás megtekintésével**, nem érdemes kihagynunk ezt a lehetőséget sem az oktatásra és a nevelésre.

A példám konkrét előadáshoz kötődik: a budapesti Örkény Színházban játszott Arthur Miller-dráma, a *Pillantás a hídról*<sup>73</sup> előadásához. *(Szándékosan egy olyan előadást választottam, amely már nincs az adott színház repertoárján, de amíg játszották, számos csoportommal láttuk és feldolgoztuk ezt a kiváló alkotást.) A dráma önmagában is rendkívül izgalmas tanítanivalókat hordoz, habár ez sem tananyag. De olyan technikákat alkalmaz a szerző, mely a 20. századi drámát közelíti* egyrészt az **antikvitas színházához**, másrészt a **brechti** elidegenítő **színházi eszközökhöz**, az előadás rendezése pedig az egyterű, egyidejű formák alkalmazásával rendkívül izgalmas, **jól elemezhető**. Emellett a feldolgozott téma, a bevándorlók helyzete, az idegenek kolóniája egy befogadó országban szintén igen aktuális beszélgetéstéma ma, a feldolgozott lélektani probléma pedig mindenképp megbeszélendő, értelmezendő. Vétek lett volna tehát kihagyni a lehetőséget egy *felkészítő* és egy *feldolgozó foglalkozásra*.

A színházlátogatás előtt (de az adott időponthoz lehetőleg közel) érdemes időt szánni a felkészítésre. Jelen esetben a diákok sem a drámát, sem a szerzőt nem ismerik, tehát nem tudunk előzetes ismeretekre építeni. Úgy dolgozunk tehát, hogy tudjuk, amiről beszélgetünk, a diákok számára ismeretlen terület.

Ezért egy *mozgásos*, jelentésében *metaforikus játékkal* kezdünk. Építünk magunkból **hidat!** Először párosával, majd négyesével, nyolcasával és így tovább egészen a teljes csoportot magában foglaló hídig. Ezen a „hídon” már akár át is kelhet valaki óvatosan.

Ez jó alkalom arra, hogy *beszélgessünk* a hídról. Mi a feladata egy hídnak? Mit jelképezhet? Mit jelenthet egy közösség és mit egy egyén életében? Keltünk-e már át életünkben metaforikus/szimbolikus hidakon? (Igaz, hogy Miller drámáját a beszélgetéskor diákjaink még nem ismerik, de valószínűleg találkoztak már fontos hidakkal az irodalomban [Arany: *Híd-avatás*, *Vörös Rébék*, Krúdy: *Hídon*], és ezekre az élményekre nyugodtan támaszkodhatunk a beszélgetés alatt.)

A beszélgetés után a dráma mondatait kiosztva csoportokban *szöveges jeleneteket* kérek a résztvevőktől, melyek tartalmazzák a kapott mondatot. (Felkészítő foglalkozások során nagyon fontosnak tartom, hogy a megnézendő

Felkészítő  
foglalkozás

<sup>73</sup> Örkény Színház: Arthur Miller: *Pillantás a hídról*. Bemutató: 2011. október 8.

Fordító-dramaturg: Gáspár Ildikó, díszlet-jelmez: Izsák Lili, rendezte: Mácsai Pál. Szereplők: Csuja Imre, Für Anikó, Töröcsik Franciska, Debreczeny Csaba, Polgár Csaba, Epres Attila és az Örkény Színház társulatának tagjai. <https://www.orkenyszinhaz.hu/eloadasok/archivum?view=szinlap&id=522>

dráma különböző **szövegrészleteit** megismerjük, gondolkodjunk a jelentésükön, alkalmazzuk ezeket játékok során. A szövegrészletek így rögzülnek, és az előadás megtekintése során felismerik ezeket a diákok, eszükbe jut mindaz, amiről a felkészítés során szó esett, de mindez a látottak ismeretében új értelmezéssel gazdagodik. A feldolgozó foglalkozásokon a tanulók gyakran visszatálnak ezekre a mondatokra.) A kapott mondatok („Én megtiszteltetésnek veszem, ha hozzánk szállnak.”, „Ha mindenki befogja a száját, nem történhet semmi.”, „Hiába, ebbe bele kell nyugodnod. Katie már nem kislány.”, „Amikor azt mondod, menjünk, elmegyünk.”, „Abban semmi törvénybe ütköző nincs, ha egy lány szerelmes lesz egy bevándorlóba.”, „A becsületesem akarom.”, „Nem marad egyetlen barátja sem az egész világon, Eddie!”, „Kívánjon neki jó szerencsét, és hagyja, hogy menjen.”) sok apróságot elárulnak az előadásból, annak ellenére, hogy a játszott jeleneteknek valószínűleg semmi köze sem lesz a drámához.

Ezeket a jelenetek megbeszélése után össze is gyűjtjük: Katie, Eddie – egy fiú- és egy lánynév, ráadásul megtudjuk, hogy Katie már nem kislány, és valószínűleg szerelmes is lesz. A nevek eléggé általánosak, nem segítenek a nemzeti hovatartozás kitalálásában. Kiderül még, hogy a konfliktus a **maradás-elengedés-elmenés** körül zajlik, és köze lehet a **becsület**hez is, előkerül a **'bevándorló'** szó. Mindez kíváncsiságot szül a gyerekekben, érdekelni kezdi őket a történet.

Most érdemes megragadni az alkalmat, hogy szóljunk néhány szót Arthur Millerről.<sup>74</sup> Erre több utat is választhatunk, cédulákon információtöredékeket adunk a résztvevőknek, akiknek feladata *felépíteni a részletekből az egészet*, vagy *kutatómunkára* biztatjuk a diákokat meghatározott időkeretben, megadott kérdésekkel segítve a keresgélést.

Ezek után három mondatban összefoglalom a dráma **alaphelyzetét**, a mondatokban elhangzó egyes kifejezéseknél megállva. Az adott kifejezéseket *értelmezzük*, megmagyarázzuk, tisztázzuk a jelentését. A történet: Eddie Carbone dokkmunkás. Olaszországból érkezett New York-ba bevándorlóként, már amerikai állampolgár, de egy zárt olasz közösségben él. Nem gazdag, de sokkal jobb körülmények között él az otthoniaknál. (Az aláhúzott kifejezéseket megmagyarázzuk meg.)

A megbeszélés és értelmezés után így folytatjuk: híre jön, hogy Eddie feleségének két unokatestvére érkezik ide dolgozni illegálisan, és nálunk szeretnének lakni. Ha megértettük az 'illegális' szó jelentését, döntenünk kell. *Mindannyian* Eddie Carbone *szerepébe lépve* és a helyzetet átgondolva döntenünk: befogadjuk-e a jövevényeket. A véleményünk szerint különülünk el két csoportba, és *vitát folytatunk* „önmagunkkal”, érvelve, melyik döntés lenne a

<sup>74</sup> Arthur Miller (1915–2005) amerikai drámaíró és esszéista. Ismertebb drámái: *Az ügynök halála*, *Salemi boszorkányok*. *Pillantás a hídról* című drámáját 1956-ban írta. Saját családja lengyel származású bevándorlóként érkezett Brooklynba, szegénység és kétkezi munka várta őket. Az egyetem elvégzése után újságíróként, majd íróként dolgozó Millernek 1936-ban jelent meg első drámája.

jobb, esetleg a kevésbé rossz megoldás. A helyét a vita közben is változtathatja bárki, ha a véleménye időközben megváltozott.

A vitát azzal zárjuk, hogy a bevándorlók megérkeztek, Eddie befogadta őket. Szűkösen élnek, nemcsak anyagi értelemben, de a lakás terében is, a két lakóhelyiségen Eddie, a felesége, az unokahúga és a két bevándorló osztozik, a bevándorlók a földön alszanak. Rövid *mikrojeleneteket* kérünk itt 3–4 fős csoportokban a mindennapi élet kényelmetlenségeiről. A jelenetek során csak a minimális szöveghasználatra szorítkozunk, leginkább az Elnézést! Bocsánat! Szabad? kifejezéseket használva.

Itt hozzuk be a beszélgetésbe Dr. Alfierit, az ügyvédet. Karakteréről, a drámabeli szerepéről és helyéről az alábbi *mondatok alapján* gondolkodunk (ezeket ki is oszthatjuk csoportos gondolkodásra, de ki is vetíthetjük), a mondatoknál megpróbáljuk meghatározni, mikor és kiről beszélhet az ügyvéd. A mondatok („Errefelé balszerencsének tartják, ha valaki az utcán ügyvéddel vagy pappal találkozik.”, „Az igazság nagyon fontos dolog errefelé.”, „A szeme mintha két alagút lett volna.”, „Az ember néha érzi, hogy vészjeleket kellene leadnia, és mégsem csinál semmit.”, „Tudtam, merre tart, tudtam, hogy az útja hol végződik.”, „Úgy éreztem magam, mint a gombostűre szúrt bogár.”, „...a folyóba az fullad bele, aki a sodrásának útját akarja állni.”) felsorolt szempontú megbeszélése után felhívom a figyelmet magukra a mondatokra: milyen megfogalmazásúak, milyen tartalmúak ezek? Milyen drámai szövegben, hol olvashatunk hasonló mondatokat? Az értékelő, távolságtartó, kommentáló, de érzelmileg bevonódó, reagáló szövegrészeket eszünkbe juttatják az antik tragédiák kar-szövegeit. És ha már az antik drámáknál tartunk, azon is gondolkodunk, hol lehet itt a konfliktus? A választási lehetőségeket már ismerjük (ember és ember között, ember és isten között, ember és sors között, az emberben magában), kérdés, melyiket érezzük itt igaznak? *Érvelünk*, de nem döntünk.

A felkészítő foglalkozás végén az előadáshoz adok egy kis fogódzót: megemlítek néhány fontos *tárgyat*, amelynek jelentősége lesz a rendezésben. Ezek: egy elektromos zenegép, egy asztal, egy pár magas sarkú cipő, kávé, sör és kés. Elgondolkodunk, akár *jeleneteket is készíthetünk* arról, kihez, kikhez kapcsolódnak majd ezek a tárgyak, és mi lesz a szerepük. Sok kérdés merült fel bennünk, melyek megválaszolása érdekli a diákokat. Tehát felkészültünk: színházba megyünk.

A felkészítő foglalkozás végén kérdéseket adok kézbe, papíron, melyre írni is lehet. A kérdések a drámára is, az előadásra is vonatkoznak. (A papírt mindig az előadás szünetében, vagy az előadás után otthon érdemes kitölteni, időben minél közelebb az előadáshoz.)

Az előadás utáni feldolgozó foglalkozást az előadás után, lehetőleg minél hamarabb, de nem közvetlenül utána tartjuk. *Megbeszéljük* a nem lezárt témákat: elsőként a tárgyakat, kik, mikor, mire használták azokat. (Ez egy egy-

Feldolgozó  
foglalkozás

szerű feladat, de alkalmas arra, hogy felidézzük magunkban a látott előadást.) Majd beszélünk a dráma és az antik görög tragédiák közötti **hasonlóságokról**, ezek között Alfieri szerepéről, a konfliktus jellegéről, a drámai szerkezetről, a tetőpontról, és arról, váratlan-e a dráma befejezése.

Itt próbáljuk meg egy rövid *metaforikus jelenet*ben értelmezni a címet. A csoportok játékában nem kell sem pillantásnak, sem hídnak lennie, a jelenet mégis azt fejezze ki, amit a dráma címe kifejez.

Elgondolkodunk azon, elválhat-e egymástól az objektív és a szubjektív igazság, mindig értjük-e, amit érzünk, és válhatunk-e saját magunk és szeretteink ellenségévé?

Majd az előadást helyezzük a beszélgetés középpontjába. A *megválaszolt kérdések alapján* vizsgálódva megpróbáljuk megindokolni a díszletválasztást, beszélünk a kellékek funkciójáról, a zene szerepéről az előadásban, arról, milyen eszközei vannak a színpadi feszültség létrehozásának, milyen az előadás ritmusa, mivel indokolnánk, hogy a szereplők végig a színen vannak, és mi a célja a rendezésben uralkodó statikusságnak.

Itt esetleg érdemes egy *rövid jelenet* erejéig megállnunk, kipróbálni, hogy egy veszekedés statikus vagy dinamikus előadása okoz-e nagyobb feszültséget a befogadóban. Tapasztalataink kiegészíthetik benyomásainkat.

Majd az előadás alatti élményekre rákérdezve megvitatjuk, mennyiben felelt meg az előzetes várakozásnak, miben tért el attól. (Ez egyben felkészítő foglalkozásunk hatékonyságát is minősíti.) Mennyire kötött le? Mennyire zavart a hosszúsága? Szerinted miért nem bontották felvonásokra?

Élményeink megosztása és megbeszélése után pedig megnézünk még egy, kissé általánosítottabb megfogalmazású kérdést: egy családban mindig konfliktusokkal jár a fiatalok elszakadása? Olyan *jeleneteket* kérünk most, ahol ez a folyamat sikeres, jó példákat, ahol nem sérül egyik fél sem. A jelenetek megbeszélése után pedig visszatérünk a drámához: Ebben a drámában el tudunk képzelni lehetséges kiutat? Melyik szereplő tudna esetleg segíteni? Melyik hogyan? Zárásként *megoldási lehetőségeket* keresgélünk, olyan utakat, amelyekkel Rodolpho, Beatrice, Katie, Marco, Alfieri, néhány barát vagy akár néhány idegen megkönnyíthette volna Eddie dolgát – talán.

A fenti példa egy konkrét előadáshoz kapcsolódott. De bármely előadásban megtalálhatjuk azokat az elemeket, amelyek köré felkészítő és feldolgozó foglalkozást építhetünk. Ezeknek az alkalmaknak fontos **pedagógiai** és **színháziismereti, előadáselemzési gyakorlatot** adó jelentősége van. Kár kihagyni ezt a lehetőséget.



## 9. Segítség más tantárgyak módszertanában

### 9.1 *Erkölcstan és etika – morális problémák az irodalomban*

Sándor Zsuzsa szavaival: „A drámával foglalkozó szakemberek számára evidens, hogy etikai kérdéseket, problémákat drámapedagógiai módszerekkel hatékonyabb feldolgozni, mint a megszokott, hagyományos frontális osztálymunkával. (...)

Feljődik ön-, társ- és emberismeretük, kommunikációs készségük, empátiájuk, morális érzékük, problémaérzékenységük, nyitottabbak lesznek új dolgokra, a világra, egymásra, csökken előítéletes gondolkodásuk, rádöbbennek arra, hogy vannak kérdések, amelyekre többféle (igaz) válasz is létezik, vannak megválaszol/hat/atlan kérdések.” (FÖLDES, 2002:76)

„A tantárgy magába foglalja az ember fontos viszonyulásait társaihoz, közösségeihez, környezetéhez és önmagához.”<sup>75</sup>

*Az etika, erkölcstan, filozófia, társadalomismeret* stb. tantárgyak esetében ritkán gondolunk a dráma módszertani lehetőségeinek alkalmazására. Pedig ezeknek a tárgyaknak a megközelítésére kiválóan alkalmas lehet a gyakorlatokkal, játékokkal való megközelítés módszertana.

Az etika tudománya az antikvitásból származik, a görög 'éthosz' szó egyaránt jelent 'jellemet' és 'érzületet'.<sup>76</sup> A kerettantervek témakörei (pl. éntudat-önismeret, társas tudatosság és társas kapcsolatok, az európai kultúra emberképe – hogy csak néhányat említsek közülük) sok szempontból találkoznak a *Dráma és színház* tananyagának elemeivel.

Néhány példa a két terület együttműködéséről: Sándor Zsuzsa drámapedagógus a Kölcsey Gimnáziumban történelemtanár kollégájával alkotott meg egy **kéttanáros etika modult** *Drámapedagógiai módszerek alkalmazása az etika oktatásában – Az emberismeret és etika tantárgy oktatása a drámapedagógia alkalmazásával* címmel. „A mi programunk inkább a kötetlen beszélgetés oldalhoz áll közelebb, bár annál mélyebb megértést, megélést, tapasztalást biztosít a dráma révén. Szükségesnek tartjuk ugyanakkor a tapasztalatok beszélgetés formájában történő feldolgozását is. Az etika tételes, normatív oktatását az érdeklődő gyerekek számára kell biztosítani. Az utóbbi oktatási forma is – ha kiindulópontja egy élmény alapú dramatikus játék – sokkal hatékonyabb, hiszen van miről beszélgetni, vitázni.” (FÖLDES, 2002).

Gabnai Katalin szerkesztésében 2000-ben *Hősök és helyzetek* címmel tanulmánykötet létrehozását terveztük, melyben irodalmi műveket választot-

Sándor Zsuzsa –  
Kölcsey  
Gimnázium

Gabnai Katalin:  
*Hősök  
és helyzetek*

<sup>75</sup> Kerettanterv az Etika tantárgy tanításához 2020. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4/5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4/5_8)

<sup>76</sup>[https://hu.wikipedia.org/wiki/Etika\\_\(filoz%C3%B3fia\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Etika_(filoz%C3%B3fia))

tunk etikai témák feldolgozásához. A művek feldolgozásakor általánosító, lényeglátó állításokat fogalmaztunk meg, mely magát az **etikai problémát** mutatta meg, de az **irodalmi alkotás történetének távolító szemszögén át**.

A megfogalmazott problémákat drámajátékos eszköztárral vizsgáltuk, a témák feldolgozása nemcsak a választott mű, de az annak segítségével megközelített probléma megértéséhez, esetleg megoldásához is hozzájárulhatott, a személyes és aktív, cselekvő részvétel pedig segíthetett az érdeklődés felkelésében, az értelmi és érzelmi érintettség kialakításában is. A szerzőknek felkínált általánosító forma a „**Van egy ember, aki...**”, illetve a „**Van egy helyzet, ahol...**” hívószavakkal indított gondolkodásra.

(Az elkészült anyagokból részletek olvashatóak Gabnai Katalin *Színházak könyvében*.)<sup>77</sup> Itt példaként néhány gondolatot idéznék az általam feldolgozott irodalmi művekből (melyekhez felhasználtam korábbi munkáimat is) kedvcsinálólul:

Shakespeare: *Hamlet* A Hamletet az irodalomtörténet sokszor és sokféleképpen értelmezte. Sőt, úgy tűnik, a Hamlet ma már több, mint egy színpadi mű: kommunikációs csatornává is vált egyben, melyen át a különböző korok különböző gondolatai megnyilvánulhatnak.

Hamlet alakja *Van egy magányos ember.*

Ha a drámában megfogalmazott **magányosság** témakörét helyezzük figyelmünk középpontjába, először a *monológokkal* foglalkozunk. A címszereplőnek hét fontos monológja van, mindegyikükben fontos általános emberi problémák fogalmazódnak meg, alapvető kérdéseket hagynak nyitva, gondolkodásra késztetve ezzel a nézőt és az olvasót.

Hamlet akkor fordul ehhez a közlési formához, ha összegyűlik benne a megfogalmazáshoz szükséges feszültség, tehát „beszélnie kell valakivel”, de nincs kivel, hát velünk, a közönséggel osztja meg gondolatait. *Keressük meg*, melyik monológhoz milyen események vezetnek.

A magányosság játéka az *álomjáték*. „Egy csigahéjban ellaknám, s végetlen birodalom királyának vélném magamat, csak ne volnának rossz álmaim.” (II.felv. 2. szín) – mondja Hamlet és a Lenni-monológ fő gondolata is ez: „Meghalni – elszunnyadni – és alunni! Talán álmodni: ez a bökkenő, Mert hogy mi álmok jönnek a halálban, ...ez visszadöbbsent.” (III.felv. 1.szín). A játék előtt megbeszéljük, miért álmodunk, mikor álmodunk, mikor vannak jó és rossz álmunk, milyenek a visszatérő álmok stb. Az álomjátékban kiscsoportos *improvizációs játékokban* Hamlet álmait játsszuk el a dráma bizonyos pillanataiban:

- a Szellemmel való találkozás után
- Polonius megölése után
- az Egérfogó-jelenet sikere után
- miután az angol király kezére adta Rosencrantzot és Guildenstern
- Ophelia halála után.

<sup>77</sup> Gabnai Katalin (2012): *Színházak könyve*. Helikon K., Bp.

Ebben a játékban Hamlet érzéseit, büntudatát és viszonyait vizsgáljuk, elemezzük.

A foglalkozás zárható akár azzal, hogy *összegyűjtjük a lehetséges válaszokat* a következő kérdésekre:

- Hamlet magányos, tehát erősebb, hiszen... vagy
- Hamlet magányos, tehát gyengébb, hiszen...

Az összegyűjtött gondolatok szinte magukban is összegzik a foglalkozást.

*Van egy ember, akinek sokféle barátja van.*

A szereplők közötti kapcsolatok vizsgálatát a **barátság** témakörével kezdehetjük. Legegyszerűbb indítójáték *szobor-játék*: diákjainktól csoportmunkában Hamlet-Horatio és Hamlet-Rosencrantz-Guildenstern szobrokat kérünk, olyanokat, amelyek megmutatják a közöttük lévő kapcsolat jellegét. Ezután érdemes kis kitérőt tennünk a múltba, a darab előtti időkbe. Itt keressük azokat az okokat, jellembéli tulajdonságokat, amelyek a diáktársak kapcsolatának ismert alakulásához vezettek, amelyek magyarázzák a szereplők darabbéli viselkedését. Ezt játszhatjuk akár *gyerekkori jelenetekkel*, akár *anekdota-játékkal*: mindannyian a diáktársak közül valók vagyunk és visszaemlékszünk egy-két epizódra közös életünkben. Jó ötlet az is, ha *tanáraik szerepébe* bújunk és akár írásban, akár szóban jellemzést készítünk róluk, négy diákunkról. Így módunk van a kívülálló szemével is megfogalmazni, milyen sajátságok jellemzik az értékes, milyen az érdekarátság viszonyrendszerét.

Horatio,  
Rosencrantz,  
Guildenstern  
figurái

*Van egy ember, akinek anyja se, kedvese se tud segíteni.*

A Shakespeare-drámákban általában kevés a női szerep, mégis érdekes, hogy ebben a műben, ahol több mint húsz férfiszerep van, mindössze két nővel találkozhatunk. És bár az anya és a szerelmes szerepköre igen fontos, ez a két szerep ebben a drámában nem nagy. „Gyarlóság, asszony a neved” – mondja Hamlet, és valóban, ezekre az asszonyokra illik ez a jelző. Ha a *szerephálóban elfoglalt helyüket* nézzük, észrevehetjük, hogy mindketten igen sok irányban „lekötöttek”, tehát kicsi a mozgásterük. Nem is igen képesek önálló cselekvésre, rendszerint az események sodorják őket. Ophelia *párhuzamba állítható* Júliával. Mindketten hasonlót élnek át: szerelmük megöli szeretett közeli hozzátartozójukat. Csakhogy Ophelia ebbe beleőrül, Júlia pedig új erőt merít ahhoz, hogy megküzdjön szerelméért.

Ophelia és  
Gertrud

Izgalmas játék a *múltidéző élőképsorozat* is: fogalmazzuk meg öt állóképben a két kapcsolat alakulását úgy, hogy kiderüljön belőlük, hol rontották el azt anya és szerelmes. A játékok az emberi élet két legfontosabb kapcsolatát, a szülői és a szerelmes viszonyt járják körül. Az összetett érzelmi viszonyulás elemzésekor segíthet, hogy nem hibátlanok az ábrázolt női figurák, taszítóak, szánnivalók és szerethetők egyidejűleg.

*Van négy fiatal ebben a világban...*

Fortinbras,  
az ifjú

„A Hamlet ...három fiú és egy lány története. A fiúk egykorúak, nevük: Hamlet, Laertes, Fortinbras. A lány fiatalabb náluk, Opheliának hívják. Mind a négyen belekeverednek egy véres politikai és családi drámába. Hárman közülük belepustulnak, a negyedik eléggé véletlenszerűen Dánia királyává lesz.” (KOTT, 1970:83)

Érdeemes elgondolkodni azon, miért Claudius és miért nem Hamlet lett apja halála után Dánia uralkodója? *A beszélgetés után olvassuk fel és értelmezzük* Claudius trónbeszédét – akár *belső hangok*-módszerrel is. *Gondoljunk el* azon, mi a célja és a jelentősége egy **trónfoglaló** beszédnek, mi az, amiről beszélnie kell az új uralkodónak, hogyan épül fel az ilyen szónoklat.

Ezek tisztázása után jön a nagy feladat: a dráma előbb ér véget, minthogy Fortinbras, az új király elmondhatná trónbeszédét. *Írjuk meg* helyette!

Katona József: Kevés műve van a magyar irodalomnak, amely több vitát váltott volna ki olvasói és elemzői körében, mint Katona József drámája, a *Bánk bán*. Ha a mű kapcsán felvetett morális problémákon gondolkodunk, elsősorban a hatalom, a **hatalomvágy** kérdése merülhet fel, de legalább ennyire fontos a **kulturált politikai kommunikáció hiányából** adódó problémakör is. Ha az egyént helyezzük előtérbe, legalább ennyire izgalmasak a szereplők magánéleti viszonyai.

Bánk és Gertrudis *Van egy ember, aki úgy érzi, ölhet az igazságért. Van egy asszony, aki a hatalom birtokában elfelejti, hogy ember.*

A dráma politikai szálait feldolgozó órát fogalomgyűjtéssel lehetne kezdeni, melyeket különböző módokon próbálunk meg csoportosítani. A csoportfogalmakhoz idézeteket keresünk a műből.

A dráma két főszereplője Bánk és Gertrudis. Kettejük alakja talán a legkidolgozottabb, konfliktusukban Katona nemcsak egybefonja a korábbi magánéleti és közéleti problémákat, de újabb motívumokkal is gazdagítja.

Először két csoportban – akár a *'szerep a falon'* módszerével – gyűjtjük össze a két figura jellegzetes tulajdonságait. A párhuzamosan elkészült tulajdonsággyűjteményeket összehasonlítva olyan pontokat keresünk, amelyek előrevetítik a közöttük éleződő konfliktust.

Majd megkeressük 4. szakaszbeli viselkedésük okait: *megbeszéljük*, milyen csapások érték őket a drámában, mire idáig eljutottak.

A megbeszélés után a fiúk feladata az lenne, *írják le* egy papírlapra Bánk bán, míg a lányok Gertrudis *gondolatát* a találkozás előtti pillanatban, azaz a negyedik szakasz következő mondatai után:

„Udvornik: (bejön) A nagyúr!

Gertrudis: (döbög) Ne még! – Jöjjön.”

Az így született mondatokat aztán előbb Gertrudis, majd Bánk személyét vizsgálva felolvassuk összefüggően, *belső monológként*. A különböző szempontokat megfogalmazó mondatok egységükben ugyanazt a feszültséget építik.

Záróbeszélgetésünkben arról is szót ejtünk, miért és mikor vakíthat el valakit – mi minden? – annyira, hogy annak akár súlyos következményei is lehetnek.

*Van egy asszony, aki nem ott él, ahol kellene.*

Ez a beszélgetés terekről és falakról szól – az **élet lehetőségeiről** és **korláta-iról**. Témája Melinda. Szerepében az értelmezhetőség sokféleségét emeljük ki, jellemében valós emberi tulajdonságokat, helyzeteket kutatunk.

Nyitófeladat a dráma szereplőrendszerének bemutatása *szerepháló* felállítással. Ha kész a hálónk, érdemes felhívni a figyelmet a kép erősen „összebogozott” voltára: szinte mindenki több másik szereplő által determinált, így nagyon korlátozott mozgástérrel rendelkezik. Jó, ha látszik az is, mennyire nem egyértelműek a szembenállások és az egy oldalon állások a szereplők rendszerében.

Most megvizsgáljuk Melinda helyzetét a szerephálóban. Megnézzük, hány emberhez fűzi kapcsolat (szinte mindenkihez), és esetleg észrevehetjük azt is, milyen ellenérdekek ütközőpontjában áll és milyen *kevés helye van* elmozdulni onnan.

A következő feladat rövid *improvizációs gyakorlat*: megbeszéljük, hogy a drámában megjelenített idő előtt Ottó már bizonyosan többször próbált Melindával találkozni. Milyen lehetőségei voltak erre az udvarban?

Csoportmunkában ilyen lehetőségeket jelenítenek meg a diákok, akár némajátékban, akár pár szót szólva a rövid jelenetben. Az ezután következő beszélgetésben elgondolkodhatunk azon, *ki, mikor és miért mondhatná* még a drámában: „a jelszó: Melinda!” Talán eljutunk ahhoz a gondolathoz is, miért nem lehet ez soha Bánk bán jelszava a műben, ezzel már Bánk tragikus vétségét is érinthetjük. Azzal a *beszélgetéssel* zárjunk, mennyiben a környezet, mennyiben mi felelünk tetteinkért.

*Van egy lány, aki idegen.*

A magyar történelemben gyakran adódott alkalmunk nekünk, magyaroknak, hogy találkozzunk olyan **idegenekkel**, **akik nálunk éltek** vagy **élték le életüket**. A Bánk bán szereplői között nem is egy más ajkú, más gondolkodású figura kap helyet és az idegenség a dráma politikai konfliktusai között is igen fontos szerepet kap. Katona azonban Izidóra ábrázolásakor arra is módot talál, hogy ennek a helyzetnek a kínjait, esetlenségét, kudarcait is bemutassa.

Izidóra nem szép, nem okos és nincs szerencsés dramaturgiai helyzetben. De igen sok emberi vonása van, amely hozzásegíthet ahhoz, hogy kicsit **belegondoljunk egy másik ember világába**.

Első rövid *improvizációinkat* még nem is kötjük a műhöz. Olyan jeleneteket kérünk diákjainktól, amelyben egy külföldi, aki nem ismeri a helyi szokásokat, kellemetlen helyzetbe kerül. Ezután kapcsolódnánk a drámához, azt kérve diákjainktól, hogy mutassák be Izidóra múltját Magyarországra érkezéséig – *öt állóképben*. Az állóképekből derüljön ki az otthoni élet jellege és hangulata, de az is, miért jött vagy miért kellett eljönnie.

Melinda alakja

Izidóra figurája

Közvetlenül ezután – ellenpontként – *öt képet* kérünk Izidóra magyarországi életéről. Itt szintén egyaránt fontos az élet minősége és eseményei. A két képsorozat *összevetése* következik most: beszéljük meg, eltér-e a két életvitel.

Majd a dráma alapján a következő *kérdésekre* próbálunk *válaszolni*:

- a műben kik alázzák meg Izidórát és miért?
- szándékos vagy akaratlan megalázásban van része?
- hogyan éli meg ő ezeket a megaláztatásokat?

A diákokat általában megdöbbeníti, hány ilyen helyet találnak, hiszen „nem is vették észre” korábbi olvasatukban.

*Írásbeli munkára* kérjük ezután tanulóinkat csoportmunkában. A csoportok Izidóra *naplójának* részleteit készítik el a mű különböző időpontjaiban:

- amikor Bánk elutazik és Gertrudisé lesz a teljhatalom
- amikor Ottó elkezd látványosan udvarolni Melindának
- amikor Bánk megérkezik
- Gertrudis halála után.

Zárásként ismét egy *befejezetlen mondat* vár befejezésre, mindenki által máshogy, a saját gondolataival kiegészítve: Én hazamegyek innen, mert...

*Van egy ember, aki király.*

Endre,  
az uralkodó

II. Endrének a drámában szövegében kicsi, súlyában nagy szerepe van. Alakjában az emberi élet egyik legnagyobb konfliktusa feszül: az **érzelmek** és az **észérvek összeütközése**.

Foglalkozásunkat kezdetben nem kapcsoljuk a műhöz. Olyan *kisjeleneteket* kérünk tanulóinktól, ahol

- a személyes indulatot le kell győzze a beosztás: társadalmi vagy munkahelyi pozíció
- a hozzánk közelállóról kell elismerni, hogy hibázott.

A jelenetek tanulságaként már most megfogalmazhatjuk: mi a nehéz ezekben a helyzetekben?

Itt kapcsolható be a *Bánk bán*, szereplők tulajdonságainak vizsgálatával folytatva a munkát. Endre és Bánk hasonló vonásait *gyűjtjük* ezúttal. Majd *lélekállapot-szoborsorozattal* fejezzük ki, milyen érzelmek vannak jelen egyszerre Endrében a dráma zárójelenetében.

Ezek után – csoportmunkában – megpróbálhatunk egy, a néphez szóló királyi *beszédet írni*, melyben szó van múltból, jelenről és jövőről is.

Vörösmarty:  
Csongor és Tünde

Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tünde* című drámája a magyar irodalom azon alkotásai közül való, amely nagyszámú különböző morális kérdést vet fel. Ezért nagyon alkalmas arra, hogy ilyen célú beszélgetések, vizsgálódások kiindulópontja legyen.

Csongor, a főhős

*Van egy ember, aki régóta keresi már az útját sikertelenül. Ezért a mesék világához fordul.*



Csongor, e föld fia tündér-szeretőt, egy, az ő világában nem létező lényt választ magának és próbálja meg elérni. Értelmes vállalkozás-e ez? **Higgyünk-e a csodákban?**

Alkossunk *jeleneteket* csoportokban, melyek tanulságát előre megadjuk, a többi csoport feladata lesz kitalálni, vajon miféle tanulságot kaphattak társaik.

- az igaz szerelem kiállja a próbákat
- szerelmesünkért a legnagyobb áldozatot is érdemes meghozni
- a gonosz elnyeri méltó büntetését, a jó méltó jutalmát stb.

A dráma 1. jelenetét vizsgáljuk meg most alaposabban: Csongor és Mirígy párbeszédét. A *belső hangok játéka*val elvégzett értelmezés után megnézzük, vajon megállja-e a helyét úgy, hogy:

- Mirígy hazudik
- Csongor végig nem hisz Mirígynek
- Mirígy valóban segíteni akar
- Csongor és Mirígy régi szövetségesei stb.

A jelenetváltások után érdemes arról elbeszélgetni, milyen fiatalember az, aki elhiszi/elfogadja a számára itt kínált lehetőséget. Ez a beszélgetés Csongor karakteréhez vezet minket. A hős, akinek feladata lenne minden próbák kiállása és minden ellen legyőzése, ebben a műben nem csinál semmit, legfeljebb elfogadja az érte hozott áldozatokat.

Záróbeszélgetésünkhöz *két asszociációs kör* vezethet el minket: Jó, ha az álmokban élünk, mert... Baj, ha az álmokban élünk, mert...

*Van sok ember, akiknek az élete körpályán halad: akármennyit is haladnak előre, mindig ugyanoda érnek – mind térben, mind eredményben.* A hármas útról

A dráma szabályos idő- és térszerkezetére épül következő foglalkozásunk, tartalmában azonban már a dráma szimbólumaihoz, gondolatvilágában pedig **életünk kör alakú jelképei**hez (taposómalom, mókuserék) vezet.

*Megkeressük*, mely szereplők járnak be kört a mű során. A dráma kezdőmondata:

„Minden országot bejártam,/ minden messze tartományt,/ S aki álmaimban él,/ A dicsőt az égi szépet/ Semmi földön nem találtam.” jelzi, hogy Csongor már túl van egy körön. A földet már bejárta és visszatért – siker nélkül.

És a műben is megtesz egy kört – ráadásul nemcsak ő, hanem Tünde is, velük Balga és Ilma, az őket üldöző Mirígy, sőt a három vándor is. A hármas úttól elinduló különböző emberi törekvések képviselői mind megjárják a maguk vándorútját és mind visszatérnek, hiszen senki sem találta meg azt, amit keresett. Nézzünk *rövid jeleneteket* a különböző szereplők útja során történetekről! Kit mit remél, és mit nem ér el utazása során? Miért?

(Ugyanez a körmotívum jelenik meg az Éj monológjának világképében is: az önmagába visszatérő körmozgás-kép itt teljesedik világméretűvé.)

*Megbeszélésünk jelen világunk köreihez vezet. Rövid improvizációk segítségével fogalmazzuk meg, milyen tipikus körök jellemzik életünket. Majd beszéljünk a körökből való kilépés lehetséges módozatairól is.*

Vándorúton

*Vannak emberek, akiknek a szívében olyan nagy a vágy valami vagy valaki iránt, hogy azt megkeresni vándorútra indulnak.*

A vándor a romantika kedvelt figurája, de a helyét sehol sem találó, örökké kereső, nyughatatlan, céltalan vágódás a **kamaszkor életérzése** is egyben. A vándorlás, keresés motívumát összevethetjük pl. Childe Harold utazásával és Byron gondolataival, de választhatunk másokat is Arany *Az örök zsidó*-ján vagy Wagner *A bolygó hollandi*-ján át egészen *A gyűrűk ura* Vándoráig: elgondolkozhatunk azon, ki miért indul útnak és ki mit talál utazása során.

Ezután térhetünk rá a ma „vándoraira”. Ötleteket és *jeleneteket* várunk arra, ma ki, miért indulna vándorútra, hová, merre menne, és milyen tapasztalatokkal térne haza. Mi vezethet ahhoz, hogy megtaláljuk azt, amiért elindultunk?

A boldogságról

*Vagyunk mindannyian, akik Tündérhonba vágyunk.*

Utolsó ajánlott témánk már inkább a mű gondolati, filozófiai tartalmával foglalkozik.

*Asszociációs körrel indítunk, melynek vezérszava: Tündérhon.*

Ezután *csoportos állóképekben* fogalmazzák meg tanulóink, milyen is lehet ez a hely.

Az általános megközelítést a dráma konkrét szereplői „tündérhonának” megmutatása követi rövid *improvizációs* játékokkal. Itt megnézhetjük a Tüdős, a Kalmár, a Fejedelem, Balga és Ilma, az ördögfiak vagy akár Mirigy „tündérhonát”.

Ezután megpróbáljuk *megfogalmazni*, milyen lehetett az a Tündérhon, amelyre Vörösmarty vágyott társadalmilag és magánéletében.

Majd ellátogatunk saját Tündérhonunkba. A *néma gondolkodás* után mindenkit megkérünk, *említsen meg* egyvalamit, ami Tündérhonához kötődik, de már megvan, már elérte, már az övé.

Vörösmarty „legsajátabb, személyes problémáit formálja ebben az alkotásban egyetemes művészetté. Az emberi élet értelme, az értékes, emberhez méltó élet lehetősége vagy lehetetlensége izgatja” (TAMÁS, 1995:222).

## 9.2 Történelem – a múlt közelről

„Ha végigpillantunk az emberiség eddig megtett útján, **drámai szituációk sorozatát** látjuk. A színházakban bemutatott drámák alapanyagát is számtalanszor szolgáltatja a történelem. Miért ne lehetne a tanítási órákon is erre támaszkodni?” (IVÓKNÉ, 2008:2)

A **játékos történelmi ismeretterjesztés** hagyományai egészen az iskola-drámáig, továbbá a 16. századi jezsuita iskoláig nyúlnak vissza, ahol például a tanulókat a római történelem tanítása közben beosztották a rómaiak és a punok táborába, és ezek a táborok versengtek egymással (TRENCSÉNYI, 1986). A reformkorból is vannak emlékeink a dramatikus történelemtanításról, ahol egy vármegye működését próbálták megjeleníteni a diákok tanáraikkal (IVÓKNÉ, 2008). A 20. század reformpedagógiai irányzatai között is találunk olyan intézményt, ahol figyelmet fordítottak arra, hogy a diákok beleélhessék magukat a megismerendő történelmi hősök szerepébe (pl. Domokos Lászlóné, Leveleki Eszter). A két világháború közötti cserkész-táborokban alkalmazták először, hogy történelmi keretjátékba ágyazták a tábor eseményeit. Az 1970-es évektől a napközi és úttörőtáborokban szerveztek hasonló tematikus játékkeretet. 1983-ban az egész csillebérci úttörőtábor is két hétre egy attikai városállammá alakult át (TRENCSÉNYI, 1987).

Mezei Éva alkalmazta először a drámajátékos eszközöket a **történelem tanórai keretek között** történő tanításában. „Kezdeti törekvéseim menet közben hol kibicsaklottak, hol igazolódtak. Volt azonban egy-két olyan tapasztalatom, amely máig is helytállónak bizonyult. Ilyen például az, hogy a gyerekek felkeltett kreativitása rám is erősen visszahat. Hogy nem kell félnem attól, ha magam nem tudok megoldani játékban, képben, hangban valamit; majd ők megoldják. A másik: ha a játékot tanításra használom, akkor mindig az ismerttől kell elindulnom a még nem ismert, a tudottól, a sejtett, a felfedezni valótól a még nem tudott felé. A tudott, az ismert önbizalmat ad a gyerekeknek a továbbgondoláshoz, a merész továbblépéshez ugyanakkor keretet biztosít: tudott és nem tudott nem áll távol egymástól” (MEZEI, 2005:25).

Ivókné Szajkó Ottília tapasztalatai szerint a középiskolásokat – történelemórán legalábbis – azok a helyzetek érdeklik, amelyekben konkrét **döntési helyzetben** van egy történelmi személy, illetve amelyekben vélemények, szándékok **ütköznek** egymással. Dilemmák közé, döntési helyzetekbe kell beleképzelni magukat diákjainknak (IVÓKNÉ, 2008).

A történelem 21. századi definíciói közül egyre több helyezi a tanítás középpontjába a **párhuzamos történelmi nézőpontok** kiemelt szerepét, ezért a történelemtanításban különös figyelmet érdemes fordítani az egymás mellett létező történelmi narratívák bemutatására és ütköztetésére. A multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet oktatáspolitikai célkitűzését elsőként 2000-ben, a Történész Világkongresszuson fogalmazták meg (FODOR, 2019).

Ez a gondolkodásmód nagyon jó lehetőséget nyújt a drámás eszköztár használatára a történelemórákon. Hiszen ha egy tankönyvben (pl. az EKE-OFI legújabb, középiskolások számára fejlesztett újgenerációs tankönyvei-

ben)<sup>78</sup> ugyanazt a személyt, eseményt, helyzetet több különböző, esetleg különböző szemléletet vagy álláspontot képviselő forrásból ismerhetik meg, a diákoknak módjuk van arra, hogy kifejtsék személyes álláspontjukat, véleményüket az adott kérdésről, sőt, még a témába való bevonódásuk is erőteljesebb lesz, olyannyira, hogy képesek lehetnek akár a szerepbe lépésre, apróbb érvelésekre, vitajátékokra is. Ez pedig a kommunikációs és érvelési készségfejlesztés mellett a kreativitás, a kritikai gondolkodás kialakításában is szerepet játszhat (FODOR, 2019).

Kaposi József szerint a multiperspektivikus történelemszemlélet „óhatatlanul a történelem olyan tartalmi megjelenését teszi szükségessé, mely lehetőséget ad az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítására” (KAPOSI, 2018:141).

Ha jól körvonalazott, közvetlen célt tűzünk ki diákjaink elé, többletmunkát is hajlandók vállalni. Márpedig a közösen feldolgozandó drámajáték közvetlen, kézzelfogható cél, amiért érdemes erőfeszítéseket tenni. Ha tehát belekezdünk, sok gyerek bizalmára, érdeklődésére, támogatására számíthatunk, és innen már csak a mi emberi és szakmai felkészültségünkön, irántuk érzett felelősségünkön múlik, hogy mi lesz a közös munka eredménye (IVÓKNÉ, 2008).

„... a foglalkozásokat megszerkesztett alkotásokként kell felfognom (...) a diák, a gyerek minden órán néző és hallgató, éppúgy érvényesek rá a befogadás szabályai, mint bármilyen más közönségre” (MEZEI, 1986:22).

„A színház az élet” (BROOK, 1992:41) – mondja Peter Brook, és valóban, az emberiség történelmének tanulásakor számtalan drámába, színházba illő, tanulságos, dicső vagy elrettentő eseményt emelhetünk ki. Tegyük ezt meg, és a diákok közelebb érzik majd magukhoz mindazt, amit tanulnak.

### 9.3 Magyar nyelv – szövegtan, stilisztika és a kortárs irodalom

A magyar nyelv és irodalom tantárgy szerkezetileg két egymástól világosan elkülöníthető terület, az irodalom és a nyelvtan részterületek egységes elnevezése. A részterületeket külön osztályozzuk, külön tételsor alapján kérdezzük a szóbeli érettségi vizsgán, és külön óraszámokkal rendelkeznek a tantervekben. Pedig a **két részterület között szoros a kapcsolat**, nem igazán tanítható egyik a másik hiányában. Az irodalomhoz kapcsolódó feldolgozásoknál többször utaltam nyelvtani ismeretre, és ebben a fejezetben is irodalmi művekre épülnek a játékaink.

A magyar nyelv tanítása az idegen nyelvekhez hasonlóan kiválóan megközelíthető drámajátékkal és az azt előkészítő, fejlesztő játékokkal. Bármely terület feldolgozható ezzel a módszerrel (remek jeleneteket alkothatunk pl. úgy, hogy kizárólag névmásokat használunk beszédünkben, vagy akár önálló

<sup>78</sup> [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem\\_9/index.html](https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_9/index.html)

beszédhangokkal is kommunikálhatunk), a legjobban mégis a **retorika, stilisztika, szöveg- tan, kommunikáció** területein működik a drámajáték.

A téma alapos feldolgozása külön kötetet igényelne, itt csak ízelítőt adunk néhány feladat erejéig a lehetőségekből.

A drámatechnika legfontosabb előnye, hogy a kissé száraz, elméleti jellegű ismeretanyagot is könnyebben elsajátíthatóvá teszi a játékok segítségével, és a nyelvi jelenségek fontosságát, súlyát, drámai és színpadi jelentőségét is jobban megértik, megélik diákjaink.

Példáim egytől egyig **kortárs irodalmi anyagokhoz** kapcsolódnak, így az irodalomnak ez a mai generáció számára nagyon fontos és hozzá közeli, de a kánonban csak elvétve megjelenő területe is helyet nyerhet magának a magyarórán.

Elsőnek Lázár Ervin *Pávárbeveszvéd*<sup>79</sup> című rövid írásával dolgozunk. Csoportmunkával készítsünk *jelenetet* a novella szövegéből! A bemutatott jelenetekben különféle szereplők „nyelvhasználatként” fogjuk hallani az írás szövegét. A használt **nyelvváltozatok** szereplőnként eltérhetnek, hiszen a résztvevők által választott szereplők is mások. Ha pl. van a szereplők között gyerek, az ő nyelvhasználata gyereknyelvi, az életkor szerinti nyelvváltozatok egyik ága. De lehet felnőtt beszélőnk is, aki hobbinyelvként (pl. aki szeret szavalni, artikulációs fejlesztés céljával) használja a nyelvváltozatot. Olyan szereplőválasztás is lehetséges, ahol titkos nyelvként, mesterséges nyelvként van jelen a szöveg. Mint látjuk, a csoportnyelvek, rétegnyelvek többféle változatát is felfedezhetjük jeleneteinkben, és azonosításuk mintegy mellékesen, élménynyel, játékkal szerzett ismeretként rögzül.

A szöveggel azonban tovább játszunk, hiszen izgalmas kommunikációs helyzet is születik itt, amely jól elemezhető. Ha megfigyeljük, a vevő pontosan dekódolja az adó kódolt üzenetét, és azonos kóddal válaszol is. Azonban válaszában tartalma ellentétben áll a megvalósult kommunikációs funkcióval. Ezt a paradoxont megvizsgálva megismerkedünk a **kommunikációs tényezők és funkciók** kérdéskörével is, esetleg a **kommunikációs zavarokról** is szerezhetünk információkat. De olyan *jelenetet* is létrehozhatunk ennek a szövegnek a felhasználásával, hogy a szereplők megértik egymást, vagyis a novella gondolati tartalmaként a tagadás ellenére mégis megszülető közös nyelv létrejöttét ünnepeljük (pl. egy szülő-gyerek szituációban). Ebben az esetben miként jellemezhetjük ezt a „közös nyelvet”?

Tehát mind irodalmi, mind nyelvi szempontú beszélgetésekre van alkalomunk a jelenetek kapcsán, és persze, drámajátékos tapasztalatokra is szert tehetünk, ha *fantáziajátékkal* „folytatjuk” a jeleneteket, továbbépítjük a karaktereket és a köztük lévő egyszerre elfogadó és elutasító viszonyt.

Lázár Ervin:  
*Pávárbeveszvéd*

<sup>79</sup> <https://pim.hu/hu/media/pavarbeveszeved>

Parti Nagy Lajos  
*Tandorírt vers*

Következő példánk is érdemi tanulnivalót rejt mind irodalmi, mind nyelvi, mind drámás szempontból. Parti Nagy Lajos *Tandorírt vers*<sup>80</sup> című alkotásának érdekessége, hogy rengeteg **egyéni szóalkotást** találunk benne. A vers alkalmi vers: egy születésnap felköszöntő. Első játékunk megelőzi a versolvást. Azt kérem, *játsszunk a nevünkkel!* Akár a keresztnévből, akár a vezetéknevből készítsünk egyéni szóalkotást, eltorzítva-kiegészítve a valós nyelvi formát, de **többletjelentéssel**, vagy konnotatív jelentéssel felruházva azt. (Az osztályom tavalyi példáiból néhány: *blankarantén, jázmintá, zsófizálni, lilimlom*). A kérdés, melyik név mit is jelent? Milyen többletjelentés adódik a denotatív jelentéshez? És milyen szóhangulat? Persze, megbeszéljük azt is, melyik szó milyen szófajú, és milyen morfológiai tulajdonságok segítenek a szófaj-meghatározásban. Ezután ismerjük meg a verset. Megbeszéljük, honnan tudjuk, hogy ez egy születésnap felköszöntő, kik itt a versbeszélők. Ezután *megkeressük és megvizsgáljuk* az ünnepelt nevéből készített változatokat, egyéni szóalkotásokat. Minden esetben megbeszéljük, **szóképzésről** vagy **szóösszetételről** van-e szó, és hogy milyen módon alakult ki a szóalak. Megnézzük a szóalakok **jelentésrétegeit**, és arról is elgondolkodunk, van-e összefüggés ezek és a szóalkotási mód között? Persze, beszélünk arról is, mi is az „ajándék” ebben a versben, hogy tiszteleg Parti Nagy a mester előtt. Majd *elgondolkodunk* a fantázia-vershelyzeten, és az ott történeteken is. Miről van itt szó? Miért ezeket a szóképeket, metaforákat használja a szerző?

Tapasztalatainkat azonnal kamatoztatjuk is: csoportokban választunk egy kedves szerzőt, és *köszöntőt írunk* neki hasonló szójátékokkal (megfelelő megoldás a prózai forma is, a születő versek külön örömünkre szolgálnak). A művek *felolvasásakor* nemcsak azt beszéljük meg, mennyire illik az ünnepelthez az alkotás, de azt is, milyen szóalkotási módszert használtak írói.

Petri György:  
*Improvizáció*

Petri versének már a címe is drámás megoldásra invitál: *Improvizáció*.<sup>81</sup> Itt a vers megismerésével indulunk, hiszen a vers hangulata magával ragadó. Meg is próbáljuk összegyűjteni, mely szövegelemek működnek itt egyben **stíluselemként** is, és hogyan.

Majd eljátszunk a helyzettel: „Egy lehetséges nő/egy lehetséges férfi/megy az esőben/megáll az esőben”. *Improvizáljunk*, akár rögtönözve, felkészülés nélkül. Mi történhet? A történet bármerre elmozdítható, szöveges és néma-játékos, akár mozgásos megoldások is létrejöhetnek. Nézzünk meg néhány változatot, majd azt kérem, hogy a jeleneteknek legyen eleje, közepe, már mutakozzon a vége is, de a lezárás előtt nagyon kicsivel *álljunk meg*, hagyjuk meg a versbeli bizonytalanságot, és *induljunk tovább, másfelé*, más útra terelve

<sup>80</sup> <https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/PARTI/parti00545/parti00564/parti00564.html>

<sup>81</sup> <https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/PETRI/petri00001a/petri00007/petri00007.html>



a történetünket. Ha a diákoknak kedvük van, választhatnak a jelenetek közül néhányhoz hangulati aláfestő zenét is.

Most pedig nézzük a versszöveget, abban is a **központozást**, illetve annak hiányát. Próbáljuk meg *kíteni az írásjeleket!* Mindenki ugyanarra a megoldásra jutott? Hol lehetnek variációk? Mit jelent a szöveg, ha így, ha úgy döntünk az **írásjelhasználat** terén? Miért döntött a szerző az írásjelek kihagyása mellett? Milyen így ez a szöveg? És milyen lesz írásjelekkel?

Az írásjelek használata a helyesírás egyik legnehezebb területe. Fontos, hogy gyakoroljuk, de az is, ne száraz, mechanikus módon, inkább törekedjünk a szabályszerűségek rögzítésére – például így.

Utolsó játékunk stílusgyakorlat, Queneau<sup>82</sup> *Stílusgyakorlatok*<sup>83</sup> című műve alapján. Kezdjük játékkal: ismerjük meg az alaptörténetet, és próbáljunk meg *játszani* vele. Variáljuk, találjunk ki különböző **stílusrétegeket**, **stílusárnyalatokat**, és próbáljuk a történetre alkalmazni. Beszéljük meg, a jelenetekben milyen stíluselemeket használtunk.

Majd a Queneau-szöveg szövegrészleteit *bemutatva* tudatosan jellemezzük az adott részletet további nyelvi jellemzőkkel, a szóhasználat, mondat szerkezet mellett metakommunikációval, zenei kifejezőeszközökkel is. Van-e tovább? Keveredhetnek-e a stílusrétegek? Hogyan?

A játék után még a méltán népszerű régi Katona József Színház-beli<sup>84</sup> előadás felvételébe is *belenézhetünk*, tovább vizsgálva-elemezve az eszköztárat. Az órai vidámság ennél a játéknál biztonsággal megjósolható, de a stílusrétegekkel, stílusárnyalatokkal sem kell több időt töltenünk nyelvtanórán.

Queneau:  
*Stílusgyakorlatok*

## 9.4 Idegen nyelv – minden szinten

A tantárgyak fontosságának megítélésében az idegen nyelvek rendszerint az elsők között szerepelnek (Csizér, 2003), hiszen a jövő munkavállalóiként a diákok jól tudják, jóval kevesebb lehetőségük adódik majd válogatni az állás kínálatból, ha nem rendelkeznek megfelelő nyelvismerettel.

A drámapedagógia módszertanának jelenlétét a nyelvoktatásban ma már aligha kell indokolni. Mivel én nem tanítok nyelvet, az erről szóló gondolatokat szakemberek írásai alapján fogalmazom meg.

„A drámajátékban én elsősorban a beszédkészség fejlesztésének egy új technikáját találtam meg. Egy olyan eszközt, ami más eljárásokhoz képest izgalma-

<sup>82</sup> Raymond Queneau (1903–1976) francia író, költő és matematikus. 1947-ben megjelent *Stílusgyakorlatok* (fordította Bognár Róbert) című kötetének ötletét Johann Sebastian Bach *A fuga művészete* című nagyszabású variációs ciklusa adta. A mű egy rövid, egyszerű történet közel százféle stílusban elmesélve. <https://hu.wikipedia.org/wiki/St%C3%ADlusgyakorlatok>

<sup>83</sup> Queneau: *Stílusgyakorlatok*. Helikon Kiadó, Budapest, 1988.

<sup>84</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ySucdk1nIoA>

sabb, motiválóbbr és ezek által talán hatékonyabb. Ezen túlmenően a drámajáték komoly hozadéka, hogy mind a leendő, mind a már dolgozó **nyelvtanárok személyiségét a pályára alkalmasabbá teheti**. Fejlesztheti a tanári színpadon állás biztonságát, a tanári szerepbiztonságot, az önismeretet, és a szociális készségeket. Ezek a tanári pályán nélkülözhetetlenek” (MARLOK, 2005:2).

„**A drámajátékos nyelvórák oldják a fölösleges gátlásokat**, általuk a gyerekek megtalálják helyüket a csoportban, megtalálják az örömet a közösen – párban vagy csoportban – végzett munkában, hiszen a közös munka során úgy teremtenek értéket, hogy mindenki legjobb tudása és képességei szerint járult hozzá, ugyanakkor a felelősség megoszlik. (...) A közös munka során megtanulnak figyelni egymásra, megtanulják segíteni egymást és fokozatosan – előfordul, hogy hosszú hónapok, akár évek során – képessé válnak arra, hogy mondanivalójukat megfelelő formában, megfelelő nyelvi szinten fogalmazzák meg” (TÓTH, 2012:24).

A dráma „feszültségeket hoz létre, érzelmeket kavarr fel, a mindennapinál mélyebb személyes kapcsolatokat stimulál”, éppen ezért, bár a nyelvórák célja a hatékony nyelvtanulás, egy drámapedagógiát alkalmazó óra ennél többet tud adni (VATAI 2008:29).

Abban, hogy a drámajáték **minden nyelvi szinten**, a kezdőktől a haladóig segítheti a nyelvoktatást, nagyjából egyetért a szakirodalom. Vatai Éva „*A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában*” (1998) című írásában számos példát hoz a különböző nyelvi szinteken célzottan használható feladatokra, és a kezdők feladatai között ugyanúgy található kreatív feladatmegoldást követelő példa, mint a haladóknál.

„A nyelvtudás bármely szintjén, dramatikus eszközök és módszerek segítségével olyan tanulási helyzetek megteremtése a cél, ahol a gyerekeknek egy »fiktív realitásban«, akár szerepet játszva lehetőségük nyílik már elsajátított nyelvi elemek alkalmazására. (...) A drámajátékos módszerek előnyét abban látom, hogy sokkal izgalmasabb – még kezdő szinten is – ezáltal motiválóbbr és hatékonyabb is. Hiszem, hogy **aki kedvvel tanul, hatékonyabban is tanul**” (TÓTH, 2012:22).

A drámajáték módszertana a nyelvoktatásban rendkívül változatos. Marlok Zsuzsa „irodalmi szerepjáték”-nak nevezi módszerét, Schmidt Katalin Ágnes képzőművészeti alkotások drámajátékos feldolgozásával segíti a nyelvtanítást (SCHMIDT, 2017), Vatai Éva és Tóth Sarolta széles drámajátékos repertoárral dolgoznak a középiskolai nyelvoktatásban.

Az erről szóló írások a szakirodalom jegyzékében találhatóak. A sor sok további jó példával folytatható.

## 10. Tennivalók az iskola életében

Mint arról már szó esett, a drámatanár nemcsak a tanórákon drámatanár. Ezért sok további iskolai tennivaló hárul rá. Ezek egy részét a tanítás melletti további feladatként vezetői kérésre/utasításra kell ellátnia, de több olyan terület is van, amelyet azért végez el, mert így alaposabban, nagyobb hatékonysággal, **több felületen tud tanítani és nevelni**, vagy ő maga is **több örömet talál** így munkájában.

Az első feladatunk a közösségépítés, amely szaktanárként a saját csoport, osztályfőnökként a saját osztály diákjai esetében magától értetődő feladatunk, ha jó csoportlétkörben szeretnénk élni és dolgozni. Azonban kevesen gondolnak arra, hogy a **tantestület közössége**, sőt, diákjaink **szülői közössége** is olyan emberek gyülekezete, akikből közösséget szeretnénk építeni. A közösségépítés játékaik alapozó gyakorlatok, minden kezdő drámatanár ismeri ezeket. De a kollégákat nemcsak ezekkel kereshetjük meg. Lehetőség van közös kirándulásokra, módszertani napokra, és együttes hospitálásokra is, amelyek alapján elindítható efféle tevékenység. A szalagavató bálók **tanártáncai**, az esetleges **tanári színjelöladások** is nagy összekovácsoló erővel rendelkeznek. Ha az iskolavezetés támogatja, érdemes erre erőt és energiát fordítani, mert megtérül, a dráma szervezésben kötődik majd az iskolai neveléshez.

Közösségépítés

Az iskolai ünnepélyek, vagyis a megemlékezések, a tanév eseményeihez kapcsolódó alkalmak (tanévnnyitó, gólyabál, mikulás- és karácsonyi ünnepség, farsang, szalagavató bál, ballagás stb.) és a művészeti, történelmi, irodalmi évfordulók megünneplése is minden iskola közösségépítésének része. Ezekben a feladatokban gyakran kérik a drámatanár segítségét, és érdemes is élni ezzel a lehetőséggel, mert kiváló közösségépítő, élményt adó és nem mellesleg tanulást elősegítő programokat lehet szervezni ezeknek az eseményeknek köszönhetően. Próbáljuk meg **megtartani** és **túlszárnyalni a hagyományt!** Ötletes, kreatív megoldások kigondolásában bátran támaszkodjunk diákjaink segítségére. Az ünnepélyek helyszínéül válasszunk **szokatlan**, eddig ezekbe be nem vont **tereket**, és keressük a **közönségünk aktív részvételét** lehetővé tevő ünnepi tevékenységeket. Hagyomány és újítás nagyszerűen megfér egymás mellett ezen a területen.

Ünnepélyek

A tanév közben zajló délutáni programok, szakkörök, klubdélutánok a diákok szabadidejének hasznosítása céljával kerülnek megrendezésre. De fontos a szerepük az „iskolához szoktatás” okán is: fontos cél, hogy a diákok ne pusztán órát venni járjanak az épületbe, hanem találjanak ott nekik tetsző elfoglaltságot, és az itt töltött idő alatt **biztonságos körülmények között, közösségekben szórakozzanak és művelődjenek**. Így épülhet ki komoly, akár életre szóló érzelmi kötődés is az alma materhez. Ezeknek a programoknak az esetében is a játékoság, a kreativitás a legfőbb segítség a diákok ötletei mel-

Szabadidős tevékenységek

lett. Rendezzünk reneszánsz lakomát, öltözzünk ókori görög polgároknak, és vegyünk részt színházi fesztiválon, szervezzünk zenés-táncos mulatságot a Beatles-sel, vagy irodalmi szalont a Nyugat íróival, költőivel. Ezek a tevékenységek alkalmat teremhetnek az **osztályok egymással való ismerkedésére**, kapcsolatépítésére, de a **szülőkkel való örömteli együttlétre** is. És ha a szülő azt látja, hogy gyermeke örömmel és kedvvel vesz részt a délutáni programokon, élvezi az iskolában töltött időt, könnyebben válik partnerünké más nevelési területeken is.

Iskolán kívüli, hosszabb időtartamú együttlétek a **kirándulások, táborok**. Ezek esetében is a kíváncsiság felkeltése, és a közösségi, kreatív tevékenységek segíthetnek a jelenlévők aktív részvételében, bevonódásában. Találjunk ki a **teljes eseményt átívelő történetet**, amely végigkíséri az együttlétet, hasonlóan a történelem témakörében említett tematikus táborokhoz. Nyomozhatunk rejtélyes esetek ügyében, szabaduló feladatokat oldhatunk meg, versenyezhetünk és alkothatunk is kedvünk szerint.

#### Diákszínjátás

Utolsónak említem a hozzánk, drámatanárokhoz legközelebb álló területet, az iskolai **színjátékot**. Itt a drámajátékos tevékenységektől eltérően megváltozik a színpadi munka célja: nemcsak ismereteket tanulunk, megértünk és megérzünk összefüggéseket és jelenségeket a színház nyelvét felhasználva, hanem **célunk egy közönség elé kerülő színpadi előadás közös létrehozása**. Ennek számtalan útja lehetséges a rögzített improvizációktól a szerkesztett játékokon át a drámai szöveget színre vivő produkciókig. Ne feledjük, **nem saját ambícióink megvalósítása a cél**: mindig a résztvevők igényeiből, szándékaiból induljunk ki a tervezés folyamatában. Fontos azt is szem előtt tartanunk, hogy nem a tökéletes előadás létrehozása a feladat. **Pedagógiai okokból** osszunk szerepet, ne külső tulajdonságok alapján, és dolgozzunk bátran az ügyetlenebb, esetleg sérült, vagy valamilyen fogyatékkal élő diákjainkkal is, sokszorosan megtérül a munkánk. Nem baj, ha többen vagyunk, mint ahány szerep van a darabban, hiszen szükségünk lesz zenészekre, díszletfestőkre, kellékesekre, dramaturgokra, sűgókra, fény- és hangtechnikusokra stb. is. Ha szükséges, egy szerepet többen is játszhatnak, csak találjuk ki, miért – nem azért osztunk meg szerepet, mert többen vagyunk, hanem mert ez így lesz jó valamilyen szempontból. Az előadás legyen **esemény**: készítsünk plakátot, meghívót, büfét a közönségnek. A cél, hogy az előadás után szűlők, barátok, tanárok és játszók együtt örüljenek, és élményekkel, esetleg tanulnivalóval, gondolkodnivalóval „megrakodva” térjenek haza az előadás után.

A fenti területek témaköreiben több kiváló forrásmunkára támaszkodhatunk, búvárkodjunk bátran a szakirodalomban!

## 11. Érettségi vizsga dráma tantárgyból

1995-től, amint a dráma tantárgyként széles körben elterjedt az oktatásban, megjelent az általános tantervű iskolákban is az **igény az érettségi vizsga lehetőségére** ebből a tantárgyból.<sup>85</sup> Abban a néhány általános tantervű középiskolában, ahol megvalósulhatott a drámaoktatás az akkori szabályozás szerint két éven át heti 2 órában, már a 2000-es évek legelejétől megjelenik a dráma szabadon választható érettségi tantárgyként, követve az elsősorban drámatagozatos gimnáziumok által kialakított követelményeket. A vizsga tartalmilag már ekkor is tartalmaz elméleti (színház- és drámaismereti) és gyakorlati (improvizációs vagy előkészített jelenet előadása) részfeladatokat is.

Előzmények

A 2005-ös tanévtől radikális változás következik be a **kétszintű érettségi vizsgarendszer** bevezetésével, a dráma választható érettségi tantárgy lesz közép- és emelt szinten egyaránt. A kétszintű érettségi vizsgaleírás és a részletes vizsgakövetelmények kidolgozásában nagy szerepe volt Dr. Kaposi Józsefnek és munkatársainak. A kétszintű érettségi vizsgáztatói felkészítő képzés 2005 márciusában zajlott. Oktatók Kaposi József, Hancock Márta, Szauder Erik, Keserű Imre, Keresztúri József, Várhalmi Ilona és Eck Júlia voltak.

2005-től

Az OM honlapjáról 2005-ben még letölthető tanári segédkönyvben a következő volt olvasható *A drámaérettségi vizsga általános értelmezése, a vizsgaszervezés főbb tudnivalói és kritériumai* című fejezetben: „A magyarországi drámaérettséginek már negyedszázados hagyományai vannak, hiszen az 1970-es évek végétől Mezei Éva, Várkonyi Zoltán és Bácskai Mihály szakmai elhivatottságának következményeként Budapesten és Szentesen a Horváth Mihály Gimnáziumban elindult az ún. irodalmi–drámai fakultációs oktatás, mely megteremtette az egyedi engedély alapján szervezhető drámaérettségi gyakorlatát. Az elmúlt évtizedek során – ha nem is vált országosan általánossá és gyakorivá a drámaérettségi, mégis – számos fővárosi (pl. a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium) és vidéki intézményben (pl. a debreceni Ady Endre Gimnázium) honosodott meg, illetve fejlődött tovább ez a tartalmában és gyakorlati jellegében is újszerű vizsgatantárgy. Ez a tanári kézikönyv elsősorban azoknak a pedagógusoknak kíván segítséget nyújtani, akik aktívan részt vesznek a Nemzeti Alaptanterv és a Kerettantervek alapján folyó iskolai drámaoktatásban és helyi tanterveiket az általános drámaérettségi követelmények alapján úgy egészítették ki, hogy legalább 148 órában – vagy ezt meghaladó emelt óraszámokban – oktatnak drámaelméletet, illetve tartanak drámagyakorlatokat. Így lehetőségük van arra, hogy drámaérettségit szervezzenek iskolájukban, illetve tanulóikat felkészítsék az emelt szintű vizsgára.”<sup>86</sup>

<sup>85</sup> Ebben a fejezetben felhasználom saját korábbi írásom részleteit (Eck, 2016:99–101)

<sup>86</sup> Az idézett dokumentum ma már az interneten nem elérhető. 2005-ben letölthető volt: <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/drama/dramabe.htm>

## Követelmények

A drámaérettségi vizsga elméleti követelményei középszinten a **színház- és drámatörténet** legfontosabb korszakainak ismeretét (ókori görög dráma és színház, az angol reneszánsz dráma és színház, a francia klasszicista dráma, a XIX. és XX. századi magyar dráma néhány alkotása, Csehov és Sztanyiszlavszkij, Brecht drámái és színháza, napjaink legfontosabb színházi irányzatai és a kortárs drámairodalom néhány alkotása) követelik meg, melyekhez emelt szinten még néhány nagy téma (a középkori dráma és színház, a commedia dell'arte, a spanyol barokk dráma és színház, a régi magyar dráma néhány alkotása és a hazai színjátszás kezdetei, a modern polgári dráma és színház kialakulása, Ibsen, Strindberg vagy Shaw dramaturgiája és a XX. század meghatározó színházi irányzatai) kapcsolódott. Emellett **színház- és drámaelméleti** ismereteikről (középszinten a drámai műnem sajátosságairól, a dráma szerkezeti felépítéséről, dramaturgiai és színházelméleti alapfogalmakról, a színház összművészeti sajátosságairól, a színházi szakmák ismeretéről, emelt szinten emellett a dráma és a színjáték sajátos kommunikációs rendszeréről szóló ismeretekről) kellett számot adniuk a diákoknak.

Az elméleti ismeretek harmadik nagy témaköre a **színházi műfajok** elnevezést viseli, melyen belül a diákoknak felkészülteknek kell lenniük a különböző színházi műfajok területén (középszinten a tragédia, a komédia, a realista színjáték, a zenés tánc- és mozgásszínház területén, melyekhez emelt szinten még a rituális játék, az abszurd és a groteszk, valamint a bábjáték társult).

A **gyakorlati ismereteket** tekintve az érettségi követelmények az alábbi nagy témák köré csoportosulnak: drámajáték, színjáték, tánc- és mozgásszínház, bábjáték, beszéd, vers- és prózamondás, egyéni vagy közös daléneklés.

Ezeket a követelményeken alapulva az érettségi vizsga egy írásbeli, egy szóbeli elméleti, és egy gyakorlati részből áll össze.

Az elméleti ismeretekhez szükséges még **11 drámai mű** alapos ismerete is, a kérdések sok esetben ezekre a művekre vonatkoznak. Ezek: Szophoklész: *Antigoné*, Molière: *Tartuffe*, Shakespeare: *Romeo és Júlia*, *Hamlet*, Katona József: *Bánk bán*, Madách Imre: *Az ember tragédiája*, Csehov: *Sirály*, *Három nővér*, Brecht: *Koldusopera*, Molnár Ferenc: *Liliom*, Örkény István: *Tóték*.

Az **írásbeli feladatsor** megoldásakor a vizsgázók zárt és nyílt végű feladatok megoldásával, esszéjellegű kérdésekkel, drámai szöveg elemzésére vonatkozó feladatokkal találkoznak, melyekhez emelt szinten egy látott színházi előadás megadott szempontú elemzése is kapcsolódott. A feladatlap két részre tagolt: I. „Egyszerű, rövid választ igénylő feladatok”, II. „Jelenetértelmezéshez, a jelenet színházi megvalósításához kötődő, elemzést és értelmezést igénylő kérdések.”



A 2020. májusi érettségi feladatlap I. részének 1. feladata pl. ez volt:

Példák

„DRÁMAI PÁROK

Egészítse ki az alábbi táblázatban található drámai szereplőket a párjukkal, majd írja mellé a dráma szerzőjét és címét! *(Hibátlan soronként 0,5 pont, összesen 4 pont.)*

Hős	Hősnő	Szerző	Műcím
Haimón			
	Ophelia		
Valér			
	Melinda		
Andrej			
	Mariska		
Liliom			
	Polly		

A I. rész 6. feladata egy rövid esszékérdés volt:

„TALÁLKOZÁS

Két színházi szakember találkozik... Egyikük Sztanyiszlavszkij, másikuk Brecht színházeszményét követve készít színházi előadásokat... Vitatkoznak, próbálnak érvelni álláspontjuk mellett... Írja meg úgy ezt az elképzelt párbeszédet, hogy minél többet megtudhassunk a kétféle színházeszményről! *(Tartalmi elemenként 1 pont, összesen 6 pont.)*”

Ízelítő a feladatlap II. részének feladataiból, amelyben ezúttal Csehov *Sirály* című drámájához kapcsolódó elemző szöveget, és a dráma első és negyedik felvonásának részletét olvashatták el a vizsgázók a feladatlapban, és a megadott szövegrészletekre vonatkoztak a kérdések is:

„13. A dráma elejét és végét elolvastva észrevehetjük, hogy a gyász, a halál motívumával kezdődik és zárul a dráma. Ugyanakkor a drámai helyzet mindkétszer súlytalanítja a tragédiát – hol mi történik? Fejtse ki egy-egy mondatban! *(Minden helyes megoldás 1 pont, összesen 2 pont.)*”<sup>87</sup>

A vizsga **szóbeli elméleti részében** a diákok egy 20 tételből álló tételsorból húznak és felkészülés után szóban ismertetnek egy színház- vagy drámatörténettel, -elmélettel vagy színházi műfajokkal kapcsolatos kérdést, melyhez emelt szinten B tételként egy látott előadás elemző bemutatása is kapcsolódik.

Mivel középszinten a szóbeli elméleti témakörök szaktanári összeállításúak, ezért nincs központi tételsor. Példaként tehát csak saját régebbi témaköreimből és tételeimből tudok megmutatni néhányat.

<sup>87</sup>[http://dload.oktatas.educatio.hu/erettségi/feladatok\\_2020tavasz\\_kozep/k\\_drama\\_20maj\\_fl.pdf](http://dload.oktatas.educatio.hu/erettségi/feladatok_2020tavasz_kozep/k_drama_20maj_fl.pdf)

„Az ókori dráma és színház:

1. Az antik görög dráma jellegzetességei az Elektra-történetekben, és a mítosz továbbélése a színházi hagyományban”

Igazolja az adott szövegrészleten, hogy Szophoklész Elektra című drámája jellegzetes antik dráma, és mutasson példákat a mítosz későbbi feldolgozásaira!

*Napjaink legfontosabb színházi irányzatai és a kortárs drámairodalom*

14. Színházi vizualitás

Ismertesse a színházi vizualitás szerepét a színházi előadásban, és mutassa be egy látott színházi előadás látványvilágát!<sup>88</sup>

Gyakorlati  
vizsga

A **gyakorlati vizsga** három részfeladat közül kettő választását és kivitelezését kívánja meg: egy előkészített egyéni produkciót, előkészített csoportos produkciót vagy a helyszínen kivitelezett improvizációs feladatmegoldást kell bemutatniuk a vizsgázóknak, szabadon választva a drámajáték, színjáték, mozgás- vagy táncszínház, beszéd, vers- és prózamondás, egyéni vagy közös daléneklés, bábjáték témaköreiből.<sup>89</sup>

Az egyéni szöveges produkciók között láthatunk monológokat drámai és prózai szövegekből, szerkesztett szövegeket különböző műnemű alkotásokból (pl. különféle versrészletekből tematikus összeállításokat), hallhattunk dalokat (népdalokat és saját szerzeményeket – akár saját hangszeres kísérettel), mozgás- vagy táncetűdöt (a néptánctól az indiai táncig), szép, ötletes bábettűdöket és persze verseket (az antikvitástól Varró Dánielig). Diákjaim általában törekednek arra, hogy egyéni munkájukban ténylegesen legyen valami „egyéni”. A közös produkciók esetében befolyásolja a választást az, hogy az adott évben hány diák érettségizik drámából. (Ha szükséges, beállhatnak alsóbb éves diákok is a jelenetekbe.)

Az improvizációt választó diákok szintén a tanár által összeállított tételből húznak, majd 3–4 perces felkészülés után bemutatják a jelenetet. (Emelt szinten ezekhez a jelenetekhez a vizsgáztatók további instrukciókat adhattak, pl. megváltoztathatták a helyszínt, a kort, a játékmódot, a stílust.) Saját példám középszintű improvizációs feladatokra:

„Készítsenek két szöveges, mozgásra is építő 1–3 perces jelenetet, melynek cselekményvázát megadjuk. Az első jelenet hangulata humoros, a másodiké félelmetes legyen. (A két jelenetnek nem kell összefüggnie egymással.)

---

<sup>88</sup> A témakörök és tételek a Toldy Ferenc Gimnázium elmúlt néhány évének drámaérettségi szóbeli feladatai közül valók.

<sup>89</sup> A drámaérettségi vizsga részletes követelményei (emelt és középszinten) megtalálhatók az Oktatási Hivatal honlapján:

[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/drama\\_vk.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/drama_vk.pdf)

A drámaérettségi vizsga vizsgaleírása is olvasható ugyanitt:

[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/drama\\_vl.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/drama_vl.pdf)

A jelenet cselekménye: A és B egy számukra ismeretlen térbe érkeznek. A aggódik, B magabiztos. Hirtelen történik valami, ami megfordítja a fenti érzéseiket.”<sup>90</sup>

Az érettségi vizsgán szereshető pontszámok a következőképpen oszlanak meg:

Pontszámok

Az írásbeli feladatlap I. és II. részére 30+30 pontot, tehát összesen 60 pontot lehet kapni. A szóbeli elméleti tétel kifejtése összesen 30 pontot ér, ez négy részpontszámból áll össze: feladat megértése, lényeg kiemelése 5 pont, a megközelítés, az elemzés sokszínűsége 10 pont, az ismeretek gazdagsága 10 pont, világosság, nyelvhelyesség, a felelet felépítettsége 5 pont. A két gyakorlati feladatra egyenként összesen 30 pontot lehet szerezni, tehát a gyakorlati vizsga összesen 60 pontot ér. A részpontszámok összetétele a gyakorlati vizsgafajtákban: egyéni produkció választásakor: szövegtudás 5 pont, értelmezés, szerkesztés 5 pont, alkalmazott technikák 8 pont, előadásmód 10 pont, koncentráció 2 pont. Közös produkció esetében az alkalmazott technikák 8 pontot érnek, a koncentráció, játékfegyelem 10 pontot, az előadásmód pedig 12 pontot ér. Improvizációnál a szituáció megértése 8 pont, fantázia, ötletesség 12 pont, karakterábrázolás 10 pont. Így a drámaérettségi vizsgán középszinten összesen 150 pontot lehet szerezni.

(Emelt szinten is 150 pont volt a maximális pontszám, ez így állt össze: írásbeli feladatlap 60 pont, szóbeli vizsga 40 pont, gyakorlati vizsga 25+25=50 pont.)

Mind a tavaszi, mind az őszi vizsgaidőszakban jelentkeztek drámából érettségizni kívánó diákok közép- és emelt szinten egyaránt, gyakran országosan több régióban is működtek emelt szintű drámaérettségi vizsgát lebonyolító vizsgahelyek. Közép- és emelt szintű érettségi vizsgáztatóként személyes tapasztalatom, hogy a vizsgák magas színvonalon, igényes elméleti és gyakorlati tudást mutatva, nagyon jó légkörben, az ország különböző régióinak műhelyeit megismerni és megmutatni vágyó tanári és diákközösségek részvételével zajlottak le. Az utolsó emelt szintű drámaérettségi vizsgákra 2010 őszen került sor, ezután már nem lehetett emelt szintű vizsgát tenni drámából. Középszinten szabadon választható tárgyként jelenleg is érettségizhetnek a tárgyból a diákok.

Az elmúlt tíz évben a középszinten érettségizett diákok száma 169 és 304 fő között volt.

Számokkal

Az Oktatási Hivatal adatai szerint 2020 májusában 185 vizsgázó tett középszintű írásbeli vizsgát dráma tantárgyból, közülük 70-en Budapesten, 115-en vidéken, 14 megyében. Az érettségizők között 53 fiú volt, ez az összes érettségizettek majdnem 29%-a. Az írásbeli érettségi dolgozatok eredménye

<sup>90</sup> A témakör és tételek a Toldy Ferenc Gimnázium elmúlt néhány évének improvizációs feladatai közül valók.

szerint 40-en írtak 90%-os vagy annál jobb dolgozatot, ez nagyjából az érettségizők 22%-a, és 4 fő nyújtott 30% alatti teljesítményt (2%).<sup>91</sup>

A mi gimnáziumunkban 2000 és 2020 között minden tavasszal volt érettségiző diák középszinten. Azt látom, hogy a vizsgafeladatok nem könnyűek, de a diákokhoz közel álló feladatokat tartalmaznak, amelyekre kiszámítható módon, jól fel lehet készülni. **Aki megfelelően felkészül, jó eredménnyel teszi le ezt a vizsgát,** tehát a **diákok örömmel választják** a drámát vizsgatárgyként. Az érettségi vizsgák színfoltja, a vizsgaelnökök és az érettségi vizsgabizottság tagjai mellett iskolánk más tanárai és a nem végzős diákok is gyakran megnézik a gyakorlati vizsgarészt, amely iskolánkban nyilvános esemény.

## 12. Drámaversenyek a középiskolában

A drámaversenyek igénye együtt jelent meg a dráma közoktatásban meglévő helyzetének megerősödésével. A versenyek létrehozásának fő célja az oktatók és versenyszervezők részéről a tehetséggondozás volt, valamint az ország különböző műhelyei közötti kapcsolatok létrehozása, illetve megerősítése. De a diákok egy ennél sokkal egyszerűbb ok miatt örültek neki, és kedvelik ma is: szeretnek játszani.

**A játék** A gyerekek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg. A 3–4 hónapos csecsemő már játszik (MÉREI–V. BINÉT, 1997:122), és már az ősi törzsekben is készítettek játékokat a gyermekek számára (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996:15). „Ami a játékot leginkább elkülöníti a gyerek sok más tevékenységétől, az a játéktevékenység örömszínezete.” (MÉREI–V. BINÉT, 1997:122). **A játék erős motiváló szereppel bír az oktatás folyamatában.** A drámapedagógia tevékenységeinek, megközelítésmódjának közép-pontja a játék.

Jelen esetben azonban a játéknak egy másik megközelítése is alapvető, ez pedig a verseny. „A játék olyan vetélkedő, amelyben bizonyos előre meghatározott szabályok betartásával a győzelmet ügyesség, erő vagy szerencse segítségével lehet megszerezni” (FALUS, 2003:285).

**Versenyek** A gyerekek és a tanárok kettős igényét figyelembe véve születtek meg a tanulmányi versenyek. Az első Középiskolai Tudományos Versenyt 1922/23-ban rendezték matematikából. A történelem során a verseny nem, de az elnevezése többször is változott: viselte Horthy, később Rákosi nevét, míg 1957-ben nevezték először Országos Középiskolai Tanulmányi Versenynek. A matematika mellett több tantárgyi terület is megjelent a verseny-palettán, és a tantárgyak sora folyamatosan bővült. 2018/19-ben 28 tárgyból 28030 diák jelentkezett az OKTV-re 564 középiskolából. Szervezője az Oktatási Hivatal, a versenytárgyak működését versenybizottságok irányítják.

<sup>91</sup> [https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=\\_2020\\_1&reszletes=1&eta\\_id=19&etj\\_szint=K#](https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2020_1&reszletes=1&eta_id=19&etj_szint=K#)

## 12.1 Országos Dráma Tanulmányi Verseny

Azonban az első közoktatásban zajló országos drámaverseny nem az OKTV volt. 2008-ban a Theatrum Scholae Alapítvány szervezte azt a középiskolások **9–10. évfolyama** számára (a verseny ötletét Dr. Kaposi József és munkatársai dolgozták ki),<sup>92</sup> és ma is létezik.

A neve Országos Dráma Tanulmányi Verseny. Felépítésében hasonlít az akkor még csak tervezett dráma OKTV felépítéséhez, csak **elméleti anyaga kisebb**, ahogy a részt vevő diákok életkora is alacsonyabb. Az ODTV minden évben egy, a 9–10. évfolyam tananyagával harmonizáló színház- és drámatörténeti korszak feldolgozását tűzi ki célul (pl.: az antik görög tragédiák, ill. komédiák, Shakespeare művei és az angol reneszánsz színház, Molière és a francia klasszicista színház, Goldoni és a commedia dell'arte). A versenykiírás nemcsak a verseny témáját és a feldolgozásra javasolt művek címét tartalmazza, hanem egy szakirodalom-listát is, melyet javasolt a felkészülés során megismerni. Pl. az antikvitásnak a versenyek során már több alkalommal is vizsgatérő témakörében az elmúlt években az alábbi művekkel ismerkedtek meg a versenyzők: Aiszkhülosz: *Leláncolt Prométheusz, Áldozatvivők, Heten Thébai ellen*, Szophoklész: *Oidipusz király, Antigoné, Trakhiszi nők, Oreszteia II.*, Euripidész: *Elektra, Íphigeneia Auliszban*, Plautus: *A hetvenkedő katona*, Publius Ovidius Naso: *Átváltozások–Pygmalion*, G. B. Shaw: *Pygmalion*, Eörsi István: *Tragédia magyar nyelven Szophoklész Antigonéjából* stb. A versenyeken szakirodalomként, illetve az ismeretek bővítését elősegítendő az alábbi olvasmányokat, olvasmányrészleteket, filmrészleteket, videókat, internetes anyagokat javasolta a versenykiírás: Hegedüs Géza – Kónya Judit: *Kecskeénekek*, Peter Simhandl: *Színháztörténet*, Karsai György: *Oidipusz és Kreón*, Arisztotelész: *Poétika*, a [literatura.hu](http://literatura.hu) vonatkozó tartalmai, Anthony Asquith 1938-as *Pygmalion*-filmje, a Madách Színház 1973-as Ádám Ottó rendezte *Oidipusz király*-előadása, *Antigoné Reloaded* – THEALTER Tea for Two workshop (Kurzusvezető: Horváth Csaba)<sup>93</sup> – és a lista korántsem teljes. Mint a felsoroltakból is látható, a cél igényes, de a **korosztály számára érdekes, befogadható művek**, műrészletek felkínálása, megismertetése.

A verseny **három fordulóban** zajlik: egy elméleti és kreatív-gyakorlati feladatokat tartalmazó írásbeli feladatlap megoldásával indul, majd a továbbjutókat **pályamunka** várja (egy látott színházi előadás elemzése, vagy egy 5–7 perces film készítése valamelyik, a versenykiírásban szereplő dráma egy részlete alapján), végül a szóbeli döntőn elméleti tételek kifejtésével, egyéni produkciókkal és improvizációs feladatokkal mérik össze erejüket a legjobbak.

<sup>92</sup> A verseny szervezői 2008-tól máig Knuth Barbara, Bujtor Anna és Eck Júlia

<sup>93</sup> A felsorolt témák, művek és a szakirodalom anyaga a korábbi években megjelent versenykiírásokból valók.

A **feladatlap** az egyensúlyra törekszik: kb. 50% **ismeret-ellenőrző** és 50% **kreatív feladat** található benne. Mindkét típusban változatos kérdések: keresztrejtvények, párosítók, szövegértés, képek értelmezése, szövegalkotás (blog, Facebook-bejegyzés stb.) és rajzos feladatok is találhatóak.

Példák Néhány példa a feladatlapok feladataiból (ezúttal az angol reneszánsz színház témaköréből válogatva):

„Ennyi tetem a csatatérre illik, ide nem.

Egészítsd ki a lezárt bűnügyi akta elmosódott részeit az olvasott drámák alapján! (8 pont)

az áldozat neve	elkövetés módja	elkövető
Polonius		
	mérgezés	
		Macbeth
II.Richárd		
Macbeth		
	párbaj	

Szavald a beszédet, kérlek,...

*Blank verse* („tomba” vers): Először az 1550-es évek lírájában megjelenő versforma, mely később főként a drámákban vált használatossá: Christopher Marlowe használta először, Shakespeare terjesztette el az angol drámairodalomban, az általa alkalmazott ritmus jambikus forma (vagyis a felhasznált verslábak jambus [v -] vagy spondeus [- -]), 10-es vagy 11-es szótagszámú sorokkal, rím nélkül.<sup>94</sup>

1. A Julius Caesar példája alapján jelöld a blank verse ütemeit az alábbi idézetekben (figyelj, az ütem nem mindig hibátlan!)! (3 pont)

Shakespeare: *Julius Caesar* „A jó gyakorta sírba száll vele...”

v - / v - / v - / v - / v v /

- Ne hát, te gyilkos, vérparázna dán! (*Arany János fordítása*)
- Kisebb leszel, mint Macbeth és nagyobb. (*Kállay Géza fordítása*)
- hogyan áruló vagy és gonosztevő (*Spiró György fordítása*)

2. Próbáld meg összerakni a helyes sorokat a versforma segítségével! (3 pont)

a) amit el nyerte veszített Macbeth

.....

<sup>94</sup> [https://hu.wikipedia.org/wiki/Blank\\_verse](https://hu.wikipedia.org/wiki/Blank_verse) alapján



b)	az	de	ujjotok	ajkon	kérlek	mindég
.....						
c)	életedre	egyszer	hogy	törtem	igaz	
.....						

Mit mondott őfelsége?

Szerkesztő-riporterként kerekasztal-beszélgetést vezetsz. A beszélgetés meghívott vendégei Hamlet, Macbeth és II. Richárd. A beszélgetésre készülve gondold át, milyen körkérdéseket teszel majd fel riportalanyaidnak, olyan kérdéseket, melyek mindannyiuk számára érdekesek, ahol meg tud mutatkozni eltérő személyiségük, a világról alkotott különböző véleményük.

Írj három ilyen kérdést, és az egyik kérdésed esetében írd meg azt is, milyen válaszokra számítasz a három riportalanyodtól! (9 pont)<sup>95</sup>

Egy példa a **döntő elméleti** tételeiből:

„James Burbage ácsmester Leicester gróf védnöksége alatt állandó nyilvános – és hivatásos művészeket foglalkoztató – színházat alapít Londonban.”

Ez az első londoni színház – a Theatre – alapítása. Érvelj Leicester gróf nevében, miért támogatom a vállalkozást.”

... és az **improvizációs** feladatokból: „Egy beosztott nem mer szólni főnökének, hogy mostanában különös, megmagyarázhatatlan dolgokat észlel a munkahelyükön esténként. A főnök kételkedéssel vegyes félelemmel fogadja a bejelentést, a beosztott könyörög, hogy tegyen valamit.”<sup>96</sup>

A versenyen évente változó létszámban, 100 és 150 fő közötti indulónk van. A 2017–18. évben pl. 131 fő jelentkezett az ODTV-re 19 iskolából, ebből 87 fő Budapestről 10 iskolából, közülük 29-en 3 drámatagozatos iskola tanulói voltak. Az ország más tájairól jelentkezett 44 versenyző 9 iskola képviselőjében indult, közülük 17-en érkeztek 3 drámatagozatos iskolából, valamint volt egy határon túli versenyzőnk is, Csíkszeredáról.<sup>97</sup>

A fentiekből látható, hogy mind a drámatagozatos iskolák, mind az általános tantervű iskolák körében népszerű a verseny, a fővárosban és vidéken egyaránt, sőt híre eljutott a határon túlra is.

A versenyen az első 10 helyezés kerül kiadásra, az eredmények tekintetében is egyenletes a főváros-vidék és a drámatagozat-általános tantervű iskolák megoszlása. Pl. ugyanebben a tanévben 5 fővárosi és 4 vidéki diák jutott a döntőbe, 4–4 iskolából, és a határon túli versenyzőnk. Az iskolák között 6 általános tantervű és 3 drámatagozatos iskola volt.

Számokkal

<sup>95</sup> A 2017–18. évi ODTV feladatlap részletei

<sup>96</sup> A 2017–18. évi ODTV döntő feladataiból

## 12.2 Dráma OKTV

Az ODTV iránt mutatkozó érdeklődés és a verseny sikerének eredményeképpen 2010-ben lett a dráma az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny versenytárgya is, a verseny 27. tárgyaként, tehát 2020-ban fennállásának 10. évfordulóját ünnepli. A verseny anyagának kidolgozása szintén Dr. Kaposi Józsefnek és munkatársainak érdeme.

OKTV Ez a verseny is **három fordulóból** áll a versenykiírás szerint: egy írásbeli feladatsor megoldásából, az innen továbbjutókat egy több feladattípusból választható pályamunka elkészítése várja, majd a döntőn a 20 legjobb diák szóbeli elméleti kérdések, gyakorlati egyéni produkciók és sorsolt páros improvizációk alapján méri össze tudását. A verseny anyaga az emelt szintű érettségi vizsgára szükséges tananyag, mely az érettségi vizsga részletes követelményeiben olvasható.

Az **írásbeli feladatlapon** tematikusan a követelmények teljességéből válogatnak, tehát **minden jelentősebb színháztörténeti korszakot** említik egy-egy feladatlapon belül. Itt is arányos az ismeretek ellenőrzésére és a kreatív feladatokra koncentráló feladatok száma. És persze sok esetben ötvözhető is a két feladattípus, pl.:

Példák „DRÁMA A FACEBOOKON

Írjon az alábbi poszthoz kommenteket a megadott szereplők nevében! Válasza tartalmában feleljen meg az eredeti műben olvasottaknak, stílusát a karakter jelleméhez illően alakítsa! *(kommentenként 1 pont, összesen 3 pont)*

HJALMAR

Én akkor megfogadtam, hogy ha már egyszer ennek a mesterségnek szentelem magam, olyan szintre fogom emelni, hogy művészet legyen belőle, sőt egyszersmind tudomány is. Így érett meg bennem az elhatározás, hogy kidolgozom ezt a találmányt.

Gregers

Gina

Hedvig<sup>98</sup>

A második fordulóra jutott versenyzőket egy otthon elkészítendő **pályamunka** várja. Ezeket a verseny kiírása már tartalmazza, tehát előre átgondolhatja mindenki, melyik feladattípust választja, ha bejut a második fordulóra. A 4–5 választható feladatot két nagyobb csoportba sorolhatjuk, elméleti (általában szöveges megoldást kérő) és gyakorlati (felvett, DVD-re rögzített jelenetet váró) feladatokra. Az **elméleti feladatok** jellemző, gyakran előforduló feladattípusa a rendezői expozé (itt a versenyzőknek egy rendező szerepébe lépve kell elemezniük egy megadott drámai szöveget az első olvasópróba al-

---

<sup>98</sup> A korábbi évek feladatlappjai és a javítási útmutatók megtalálhatóak az OH honlapján:

[https://www.oktatas.hu/koznevelés/tanulmányi\\_versenyekek/\\_oktv\\_kereteben/versenyfeladatok\\_javitasi\\_utmutatok](https://www.oktatas.hu/koznevelés/tanulmányi_versenyekek/_oktv_kereteben/versenyfeladatok_javitasi_utmutatok)

kalmával, tehát ki kell fejteniük, miért tartják az adott művet aktuálisnak, bemutatásra érdemesnek, és fel kell vázolniuk képzeletbeli színészeik számára az általuk színpadra állítandó előadás vízióját). Ebben a feladattípusban a megadott drámai szövegek között megjelentek az elmúlt években pl. a következők: Molière: *Tudós nők*, Örkény: *Pisti a vérzivatarban*, Gogol: *A revizor*, Székely Csaba: *Bányavirág*, Egressy Zoltán: *Portugál*, Mrožek: *Tangó*.

Emellett elméleti feladatként más kérdésfelvetések is előfordulnak, pl.: dráma táblázatban; prózai/lírai szöveg/ballada színpadra alkalmazása; jelenet, párbeszéd, monológ készítése megadott szövegre, problémára; szerkesztett színpadi játék; meseadaptáció; jelenetek fotók, festmények alapján. A **gyakorlati feladatként** beadandó pályamunkák is változatos tematikájúak, pl.: videoajánló (választott színházi előadásról); „Művészet? Csináld!” – flashmob; Színház-csinálók (tréning vagy próbafolyamat); „Találkozás egy fiatalemberrel – 2045”.<sup>99</sup>

A dráma OKTV **döntője** egész napos esemény – melynek 2010 óta minden évben a Petőfi Irodalmi Múzeum ad otthont, ezzel támogatva a rendezvényt –, nagyszerű élmény versenyzőnek, tanárnak, zsűritagnak egyaránt.

Döntő

Itt a húzott **elméleti kérdések** felölelik a követelményekben megfogalmazottakat, tehát bármely témát és művet érinthetnek. Önmagukban is összetettek, gyakran több kérdéssel is segítik a válaszadást. Egy példa erre:

„A reneszánsz tragédia hősei – W. Shakespeare: *Romeo és Júlia*

„... hamar belátjuk, hogy a vérszomjas középkori hagyomány már túlélte magát, elavult, komolytalanná vált. Képviselői, a két ádáz családfő: komikus figurák, olykor talán félelmetesnek látszanak, de valójában ártalmatlanok. Nem is tudnak arról a szerelemről, amelynek árthatnának. Hiszen öregek. Ha az ifjonti reneszánsz szenvedély (Tybalt garázdasága, Mercutio izgágasága) magától, öngyulladásal föl nem robbanna, senkinek sem esne bántódása amiatt, hogy Capulet vagy Montague. ... A kamaszok maguk sem tudják, hogy játékuk életre-halálra megy... vagdalkozásuk éppannyira komolytalan, mint apáik »ösi harca«. Nevetséges, hisz jóformán gyerekek. Mégsem nevéünk, mert már nem gyerekek... Ettől lesz a víg játék halálosan komoly.

Tanácsos tehát a tinédzsereket (legalább a *Romeo és Júlia*-ban!) komolyan venni.”  
(Géher István: *Amit Shakespeare álmodott* – részlet)

Valóban a felnőtté válásról szól ez a tragédia?

Egyetértő vagy ellentétes véleményét a korszak és az alkotó színházi jellemzőinek ismertetésével, a drámából vagy esetleg látott előadásokból vett példákkal támassza alá!

Idén drámaórán is foglalkoznak a *Romeo és Júlia* című drámával. A generációk közötti konfliktusokról és annak feloldásáról játszanak. Javasoljon egy-két olyan konfliktusra épülő szituációs alaphelyzetet a mai életből, ame-

<sup>99</sup> A példák a korábbi évek versenykiírásaiból valók.

lyek párhuzamba állíthatók lehetnek a drámából vett akármelyik generációs konfliktussal!”<sup>100</sup>

Egy példa az **improvizációs** feladattípusra a korai évek versenyéből:

„Te vagy az osztályod színházjegyekért felelős szervezője. Éppen nagyon lelkesen ajánlasz a többieknek egy neked tetsző Bánk bán-feldolgozást, mikor közbeszól az általad nagyon utált hangadó az osztályból azzal, hogy klasszikusokat színházban megnézni ciki.”<sup>101</sup>

**Számokkal** A versenyben indulók létszáma az elmúlt 10 évben 65 és 162 fő között mozgott, átlagosan 110–120 fő évente. Az induló iskolák száma 29 és 45 közötti, örömkre ez utóbbi adat a legutolsó évből való. Budapestről 11–18, vidékről 17–28 iskola indult az elmúlt években, a számok nem egyenletesen, de emelkedést mutatnak. A drámatagozatos iskolák 4 és 9 közötti számban indultak a versenyen.

A döntő eredményei szerint pedig a fővárosi és a vidéki, illetve az általános tantervű és a drámatagozatos középiskolák egyaránt jól szerepelnek a dráma OKTV-n, a fővárosi és vidéki iskolákból kb. egyenlő arányban jutnak döntőbe a diákok (egyik évben erre, másik évben arra billen a mérleg). Az általános tantervű iskolák jelenléte itt nagyobb, kb. háromszorosa a drámatagozatos iskoláknak, de ők is minden évben képviseltetik magukat a döntőben.<sup>102</sup>

**Értékelések** Mint az adatokból látható, folyamatos az érdeklődés a verseny iránt, pedig a dráma OKTV eredményei – ellentétben más tárgyak eredményeivel – **nem számítanak pluszpontnak** az egyetemi felvételi vizsgákon, a verseny semmilyen előnyt nem tud nyújtani résztvevőinek. Ezért döntött úgy a Magyar Tudományos Akadémia Színház- és Filmtudományi Különbizottsága és Drámapedagógiai Albizottsága, hogy 2019-ben **különdíjat** alapít a dráma OKTV-n egy kiemelkedő, de az első 3 helyezett közé nem jutó versenyzője számára, akit a verseny során a versenybizottság választ ki. A Theatrum Scholae Alapítvány pedig könyvjutalmat ad a verseny első 3 helyezettjének.

**A drámaversenyek pedagógiai haszna nagy.** Jelentős szerepet játszanak a tehetséggondozásban, a diákok örömmel vesznek részt a verseny eseményeiben, a versenybizottságok igyekeznek a megcélzott korosztály érdeklődésére számot tartó olvasmányokat, szakirodalmat választani, és kihívást jelentő feladatokkal megkínálni a résztvevőket. A versenyre való felkészülés és részvétel jelentős mértékben segíti kreativitásuk, szociális kompetenciáik fejlesztését, amely komoly transzferhatással rendelkezik a sikeres felsőfokú tanulmányok és a munka világában is.

---

<sup>100</sup> Egy szóbeli elméleti tétel a 2017–18-as versenyből.

<sup>101</sup> A példa a 2012-ben zajlott döntő forduló feladataiból való.

<sup>102</sup> Az adatok az OH honlapjáról valóak versenytárgyak és tanévek szerinti bontásban, pl.: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/tanulmanyi\\_versenyek/oktv/oktv2019\\_2020\\_helyezettek/drama.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tanulmanyi_versenyek/oktv/oktv2019_2020_helyezettek/drama.pdf)

## Felhasznált irodalom

### Irodalom:

- Bata Imre (1972): *Weöres Sándor*. Irodalmi Szemle, 3.
- Bori Imre (1965): *Eszmék és látomások*. Forum K., Újvidék.
- Bori Imre (1970): *A szürrealizmus ideje*. Forum K., Újvidék.
- Eck Júlia (2000, 2015): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Protea K., Budapest.
- Czigány György (1967): *Borsos Miklós és Weöres Sándor kapcsolata a zenével*. Látóhatár, 9–10.
- Esterházy Péter (2010): *Esti*. Magvető K., Budapest.
- Fűzfa Balázs (1997): *Miért szép*, Pauz-Westermann K., Celldömölk.
- Fűzfa Balázs (2008): *Irodalom 12*. Krónika Nova K., Budapest.
- Heinermann Péter (2004): *Sziveri János (1954–1990)*.  
<http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/93/heinermann.html> [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Irodalom 12* [https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_12/lecke\\_03\\_044](https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12/lecke_03_044) [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Irodalom 12* [https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_12/lecke\\_03\\_046](https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12/lecke_03_046) [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Kardos László (1946): *Weöres Sándor új versei*. (Elysium.) Magyarok, december, 799–800.
- Kenyeres Zoltán (1983): *Tündérsíp – Weöres Sándorról*. Szépirodalmi K., Budapest.
- Lackfi János (2003): *Két eltévedés, két hazatalálás*. Kortárs, 2003.47.évf. 2.  
<http://home.hu.inter.net/kortars/0302/lackfi.htm> [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Ladányi István (2014): „én (én, mint Én)”. Tiszatáj, 04.13. <http://tiszatajonline.hu/?p=49958> [Letöltés: 2020. 09. 01.]
- Mérei Ferenc (1985): *Demokrácia az iskolában*. Neveléstudomány és viselkedéskutatás IV/3. Budapest.
- Soltész Márton (2017): *Debreceni Georgikon. Közelítések Szabó Magda Abigél című regényéhez*. Kortárs, 61.évf. 10.
- Thomka Beáta (1991): *A formafegyelem megszenvedettsége*, Kortárs, 35.évf. 4.
- Vas István (1981): *Miért vijjog a saskeselyű?* Szépirodalmi K., Budapest.
- Zalán Tibor (2014): *A Sziveri-jelenség*. Litera. 03.25. <https://litera.hu/irodalom/elso-kozles/zalan-tibor-a-sziveri-jelenseg.html> [Letölve: 2020. 09. 01.]

### **Vizuális művészetek:**

Berger, René (1977): *A festészet felfedezése I.* (fordította Vajda Endre). Gondolat K., Budapest.

Lyka Károly (1977): *A művészetek története.* Képzőművészeti Alap K., Budapest.

Szentirmai László (1998): *Nevelés kézzel-bábbal.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

### **Zene:**

Rowley, Gill (szerk.) (1981): *A zene könyve* (Fordította: Révész Dorrit). Zene-műkiadó, Budapest.

Bertolt Brecht (1969): *Színházi tanulmányok* (fordította: Eörsi István), Magvető K., Budapest.

Pap Gábor (2017): *Az integráció egy lehetséges formája a művészetoktatásban: Dramatikus zenei gyakorlatok.* Iskolakultúra, 27. évf. 1–12.

### **Film:**

Aradi Gergely (2013): *Suspense a szomszédból – a Hátsó ablak elemzése.* 01.07. <https://hitchcockmozi.wordpress.com/a-hatso-ablakrol/> [Letöltés: 2020. 09. 01.]

Kott, Jan (1970): *Kortársunk, Shakespeare* (fordította Kerényi Grácia). Gondolat K., Budapest.

Kovács András Bálint (2002): *A film szerint a világ.* Új Palatinus Könyvesház Kft.

Truffaut, François (1996): *Hitchcock.* (fordította: Ádám Péter, Bikácsy Gergely). Magyar Filmintézet, Pelikán K., Budapest.

### **Etika:**

Földes Petra (2002): *Tanárok az emberismeret és etika tanításáról.* Új Pedagógiai Szemle, 52.évf. 7–8. 71–82. <http://epa.niif.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Foldes-Tanarok.html> [Letöltés: 2020. 09. 01.]

Tamás Ferenc (1995): *Magyar irodalmi kalauz.* Tankönyvkiadó, Budapest.

### **Történelem:**

Brook, Peter (1992): *Az ördög neve: unalom.* Színház, 03:41.

Ivókné Szajkó Otília (2008): *Drámapedagógia a történelemtanításban,* SZFE szakdolgozat, konzulens: Trencsényi László (kézirat).

Fodor Richárd (2019): *Hintapolitika vagy bűnös családtság? Az újgenerációs történelemtankönyvek nézőpontjai.* (In: *Pedagógiai mozaik,* szerk.: Szőke-Milinte Enikő, PPKE BTK)



- Kaposi József (2018): A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése. In: *Írások, Beszédok, Interjúk*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- Mezei Éva (1986): *Tapasztalatcsere. Történelmi játékok módszertani gyűjteménye*, Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Mezei Éva (2005): *Történelmi Játékok*. DPM, 2:25.
- Trencsényi László (1986): *Gyerekek, évszázadok, kalandok. Történelmi játékok módszertani gyűjteménye* (szerk.: Trencsényi László – Várad István – Török Margit). Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1987): *Ókori görögök, mai gyerekek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

### **Idegen nyelv:**

- Csizér Kata (2003): *Az angol nyelv oktatásának feltételei*. Iskolakultúra, 6–7. 45–55.
- Marlok Zsuzsa (2005): *Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanár-képzésben és -továbbképzésben*. DPM 1.
- Tóth Sarolta (2012): *Dramatikus technikák a német nyelv tanításában*. Szakdolgozat, Pannon Egyetem, Dráma és színházpedagógia szakirányú képzés, konzulens: Gabnai Katalin (kézirat).
- Schmidt Katalin Ágnes (2017): *Képzőművészeti alkotások felhasználása az idegennyelvoktatásban a drámapedagógia eszköztárának segítségével*. Iskolakultúra, 27.évf. 1–12.
- Vatai Éva (1998): *A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában*. DPM (különszám).
- Vatai Éva (2008): *Dráma és nyelvtanítás*. DPM (különszám).

### **Drámaversenyek:**

- Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1997): *Gyermeklélektan*. Medicina K., Budapest.
- Pukánszky Béla–Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



# FELSŐFOKON

---

„A nevelőktől teljes joggal várja el a közoktatás,  
hogy élő emberi közösségeket  
(...) tudjanak  
létrehozni”  
(Gabnai Katalin)<sup>103</sup>

## 13. Dráma a felsőoktatásban

**Mérei Ferenc** 1991-ben fogalmazta meg az alábbiakat: „Természetesen, ezekhez a foglalkozásokhoz nevelőket kellene képezni, spontaneitásra, játékra, saját élményük segítségével. Míg ők maguk nem tudnak játszani, addig tanítani sem tudnak.” (MÉREI, 1991:23)

**Zsolnai József** és munkatársai ugyanebben az évben, *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja* című átfogó munkájukban már megfogalmazták, hogy „a drámapedagógiának be kell épülnie a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe, a fejlesztő intézetek munkájába is” (VÁCZY, 1991:2–3).

Az első tanárok szakmai felkészülése a közművelődésben, nagyrészt a közoktatáson kívül történt.<sup>104</sup> Ennek ellenére a közoktatásban az 1980-as évektől már egyre többen alkalmazzák tudatosan a drámapedagógia módszertanát a tantárgyi oktatás során, amelyet az is bizonyít, hogy megnőtt az érdeklődés iránta a továbbképzést kereső pedagógusok körében.

1988-tól jelenik meg az egyetemi hallgatók (főként tanárjelöltek) részéről az igény, hogy a dráma bekerüljön a felsőoktatásba. **Dr. Sipos Lajos** az ELTE Alkalmazott irodalomtudományi Szakcsoportjában látja meg először a drámapedagógiában a lehetőséget, és segít abban, hogy szakmódszertan-órákon, speciális kollégiumokon megismertethessük a hallgatókkal a drámapedagógia alapelemeit, támogatja az e téren készülő publikációk megjelenését és a Gabnai Katalin által szervezett, a hallgatók körében hatalmas népszerűségnek örvendő Drámajátékvezetői Program működését is (280 óra, 12 tantárgy) (GABNAI, 2005:114). A *Nevelélmélet és Iskolakutatás* című szakfolyóiratban 1998-ban megjelenik Gabnai első átfogó tervezete *Drámapedagógia az általános iskolától a szaktanárképzésig* címmel.

Az akkori Színház- és Filmművészeti Főiskolán 1991-ben – Lengyel György színházelmélet szakával párosítva – **Gabnai Katalin** elindítja az első drámapedagógiai szakirányú pedagógus-továbbképzést, mely a maga ideális-

Előzmények

Szakirányú  
pedagógus-  
továbbképzés

<sup>103</sup> Gabnai Katalin (2005): *A drámapedagógia honosodása és jelene*. Iskolakultúra, 2005. 4:118.

<sup>104</sup> Ehhez a fejezethez felhasználok saját cikkem részleteit (Eck, 2016:110–111)

nak mondható hat félévével alapjául szolgált a későbbi, különböző egyetemeken létrejövő változatoknak, a ma működő drámapedagógiai témájú szakirányú tanárképzések ebből épültek ki. (2020 szeptemberére drámapedagógia szakirányú pedagógusképzést hirdettek pl. a Károli Gáspár Református Egyetemen és a Wesley János Lelkészképző Főiskolán Budapesten, az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán Vácott, illetve ennek szakvizsgás változatát a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Neumann János Egyetemen Kecskeméten és a Széchenyi István Egyetemen Győrben. Más névvel hirdetett hasonló szakirányú továbbképzést az Eszterházy Károly Egyetem Egerben (Drámapedagógiai módszerek, technikák), az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (Gyermekjátékdrama) Budapesten és a Szegedi Tudományegyetem (Dráma- és játékpedagógia).<sup>105</sup> Hogy ebből hány képzés indul el valójában, nem tudjuk.)

1993-ban Bencze Lóránt főigazgató – elsőként Közép-Európában – drámapedagógiai tanszéket alapít a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán, vezetője Gabnai Katalin, később Móka János. Az intézmény később az Apor Vilmos Katolikus Főiskolába olvadt.

Gabnai Katalin már a nyolcvanas években elkészítette az egyetemi/főiskolai drámatanárképzés tervét. Az elfogadtatásért való harc évtizedeket vett igénybe, Gabnai 14 változatot készített a tantervekből különféle felsőoktatási intézmények számára. Sajnos azonban az egyetemi drámatanárképzés csak 2012-ben, a Pannon Egyetem Drámapedagógia-tanár MA szakjának megalapításával indulhatott el.

Dráma-  
pedagógia-  
tanári MA

A **Pannon Egyetem** Színháztudományi Tanszékének vezetője, Pintér Márta Zsuzsanna kereste meg először Gabnai Katalint, és fogalmazta meg a drámapedagógiai képzés iránti nyitottságát. Ezután hosszas tárgyalási folyamat következett, melyben Dr. Poór Zoltán, a Tanárképző Központ vezetője és Gál Balázs, a Felnőttképzési Intézet igazgatója is részt vett. Az ő segítségével először 2010-ben dráma- és színházipedagógia szakirányú pedagógusképzést indítottunk el (mely tematikájában folytatója volt a Gabnai Katalin által az SZFF-n, majd az ELTE-n folyó képzéseknek). Ezt követte 2011-ben a BA-szakosok számára hirdetett drámajáték specializáció (ez a képzési forma azóta már meg is szűnt), majd a drámapedagógia-tanári MA-képzés akkreditáltatása két féléves, egyszakos változatban pedagógusok számára, és öt féléves, két-szakos változatban BA-diplomával rendelkezők számára. Az akkreditáció nem volt könnyű folyamat.

<sup>105</sup> A felvi.hu információiból

---

Drámapedagógia-tanári MA-képzés először 2012 szeptemberében indult a Pannon Egyetemen, nappali és levelező formában magyar, angol, német és pedagógia szakos tanárképzési szakok másik szakjaként.

Az itt végzett hallgatók az első felsőfokú drámapedagógus-végzettséggel rendelkező tanárok az országban, tehát az MA-képzés áttörést jelentett a drámapedagógia tanárszakként történő elfogadtatásában. A képzés oktatói a drámapedagógus szakma kiválóságai voltak, akik óraadó oktatókként vállalták ezt a munkát. A tanárképzés átalakulása osztatlan képzési rendűvé egyben az MA tanári szakok, így többek között a drámapedagógia-tanári MA-szak sorsát is megpecsételte. 2015 szeptemberében indulhatott az utolsó évfolyamunk.

Közben módosult a felsőoktatási törvény, és a tanárképzés területén kétszakos, osztatlan képzési formában is megjelenhetett a dráma. Ismét **Dr. Kaposi József** és az OFI műhelyében született meg az a képzési és kimeneti követelményrendszer, melynek alapján mód nyílt drámából az osztatlan képzésre is.

A kormány 283/2012. (X.4.) Kormányrendelete a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről<sup>106</sup> megnevezi az osztatlan képzésben a művészetek műveltségi területen a dráma- és színházismeret-tanári 4+1 éves tanári szakot, mely 2013 szeptemberétől vált indíthatóvá azokban az intézményekben, ahol folyt ilyen jellegű mesterképzés korábban. A Pannon Egyetemen (mivel ott a drámapedagógia-tanári mesterképzés mellett színháztudományi mesterképzés is folyt) módunk volt elindítani osztatlan dráma- és színházismeret-tanári képzésünket is, kétszakos, nappali képzési formában magyar-, angol-, német- és informatikatanári szakpárokkal.

2020 szeptemberétől a Pannon Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem mellett a **PPKE Vitéz János Tanárképző Központja** is felvételt hirdetett dráma- és színházismeret-tanári szakra budapesti helyszínen.<sup>107</sup> Erre a képzésre jellemző, hogy az elméleti ismereteket a gyakorlatba ágyazottan tanítjuk, sok óraadó tanárral dolgozunk, akik mind a különféle drámajátékos megközelítések szakemberei, és mivel szinte minden oktató drámapedagógus, a drámapedagógiai eszköztárat használjuk a tanítás folyamatában. A mi diákjaink nem „hallgatók”: a foglalkozásokon aktív cselekvő részvételt várunk el.

Bár dráma tanárszakos képzés immár folyik Magyarországon, a dráma mint oktatásmódszertani eszköz és fejlesztő tevékenység még mindig nem kapott helyet az általános tanárképzésben. A tanárképző intézményekben legtöbbször csak **választható órán** vagy speciális kollégiumokban találkozhatnak vele a hallgatók, ha egyáltalán van erre lehetőség. Képzett szakember alig van a felsőoktatásban. Pedig érdeklődés lenne rá a hallgatók körében.

Dráma- és  
színházismeret-  
tanári szak

Dráma  
az általános  
tanárképzésben

---

<sup>106</sup> In: Magyar Közlöny 2012. évi 131. szám, 22315–22324.o.

<sup>107</sup> A felvi.hu információiból

A drámapedagógia eszköztárával a pedagógusképzés több fontos területén jelentős eredményeket lehetne elérni. Szinte nélkülözhetetlen a személyiségfejlesztésben, erősíti a pedagógusok szakmai alkalmasságát. A drámás készség- és képességfejlesztés, kommunikációs tréningek, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok a tanári kompetenciafejlesztés talán leghasznosabb eszközei lehetnének.

Emellett igen fontos lenne alkalmazása a szakmódszertani fejlesztésben (pl.: hospitálások drámaórákon és drámás módszertannal dolgozó nem-drámaórákon, előadások, workshopok, meghatározott tantárgyi célú foglalkozások stb.). Maguk a hallgatók, a tanítási gyakorlatukat végző tanárjelöltek fogalmazzák meg a legpontosabban, milyen sokat segítenek ezek a tevékenységek személyes módszertanuk kialakításában.

Véleményem szerint sok előnnyel járna a produkciós tevékenység erősítése is a pedagógusképzés során. A nyilvánosság tűrésének erősítésére a legjobb eszközök a különféle produkciós helyzetek (vers- és prózamondás, szerkesztett játékok stb.). Emellett így a szerkesztés, a produkciós helyzetek előkészítésének folyamatát is elsajátíthatnák a leendő tanárok.

A mikrotanítások, foglalkozásvezetések során a szerepbelépés eszközével dolgoznak a hallgatók. Szerephelyzetekben élhetik át, mit érezhet egy diák az adott tanítási órán, és milyen helyzetre hogyan reagálnak ők tanárszerepben. Kiváló terepe ez pl. a kérdezés máshol nehezen megvalósítható tanításának.

Mindenekelőtt pedig az általános tanárképzésben fontos helye van a „drámás gondolkodásmód” megismerésének: a történetek, konfliktusok, helyzetek, döntések megvilágítása a dráma eszköztárával, a saját élményű tanulás megtapasztalása, a belülről (szerepből) folytatott ismeretszerzés folyamata és ennek oktatási lehetőségei elengedhetetlenek egy korszerű szemléletű pedagógus személyesen átélt és megtapasztalt oktatásmódszertanából, hiszen a diákok motiválása, érdeklődésének felkeltése, aktivitásra serkentése és komoly munkára készítetése ezek nélkül a mai iskolában nagyon nehéz feladat (Eck, 2016).

A javaslatok még folytathatók, és biztosan találkozónának a hallgatók tettségével.

Mindehhez azonban jól **képzett drámapedagógus szakemberekre lenne szükség a tanárképző intézményekben**, akik képesek lennének bármely szakos hallgatók érdeklődését felkelteni ez iránt a szemléletmód iránt. Ez nemcsak a drámapedagógia további fejlődéséhez lenne elengedhetetlen, hanem a tanárképzés, és ebből következően a közoktatás további fejlődéséhez is.



## 14. A dráma mint tudomány

Bár a dráma történeti tárgyalásánál a gyökereit az antikvitásig vezettük vissza, tudományos elismerése az utóbbi évek eredménye. Ez nem véletlen. Azok a szakemberek, akik Magyarországon a drámapedagógia területén dolgoztak, dolgoznak, elsősorban a gyakorlat emberei, tanárok, színházi alkotók, társulatvezetők. Kevés közöttük, akinek ideje, ereje és kedve van eredményei írásos megfogalmazásához, tapasztalatainak megosztásához, az elméleti kutatásokhoz. Ez a terület a gyakorlat révén erősödött meg, és csak ezután, ezzel párhuzamban jelentek meg elméleti szakemberei.

A drámapedagógia tudományos megerősödéséhez elsősorban **műhelyteremtő személyiségek** kellettek. Az első ilyen műhelyek az 1970-es években a **pécsi gyermek- és a csurgói diákszínjátszó találkozók** voltak, ahol – olykor Mérei Ferenc és Vekerdy Tamás, valamint külföldi (cseh, szlovák, német, osztrák, svéd és angol) szakemberek jelenlétében – Mezei Éva, Debreczeni Tibor, Gabnai Katalin megoszthatták egymással és a gyermekszínházzal foglalkozó pedagógusokkal tapasztalataikat.

Műhelyek

Ezt követően megalakult a **Magyar Drámapedagógiai Társaság** 1988-ban, és egy civil szervezetbe tömörítette azokat, akiket érdekelt ez a szemléletmód. A Társaság által szervezett rendezvényekkel a Marczibányi Téri Művelődési Központ vált a drámapedagógia rendezvényeinek egyik központjává, és ma is ez a helyszíne sok tevékenységnek. A DPM megjelenésével helyet és teret tudott adni azoknak az írásoknak, amelyek gyakorlati tapasztalatokat osztottak meg az olvasókkal, de az elméleti gondolatok megfogalmazásának és alapvető külföldi szakirodalmak fordításainak is, melyek megalapozhatták a tudományos megközelítésmódot. Mindebben elvülhetetlen érdemei vannak **Szaunder Erik**nek, aki mind elméleti írásaival, mind fordító tevékenységével nagyban hozzájárult ehhez a folyamathoz. Az ő Angliában szerzett DIE témájú doktori fokozata volt az első tudományos fokozat ebben a témában Magyarországon.

Fontos műhelyek kapcsolódnak **Gabnai Katalin** köré, több helyszínen is. Ő volt az, aki először be tudta vinni a drámát a felsőoktatásba, az SZFE (akkor még főiskola) falai közé, ő szervezte meg Zsámbékon az első tanszéket és az ELTÉ-n a drámajátékvezetői programot Dr. Sipos Lajos támogatásával. Amikor a felsőoktatás nem látta szívesen a drámát, a józsefvárosi Grundot tette a szakirányú képzések és sok fontos drámás rendezvény helyszínévé. Nagy szerepe volt a veszprémi Pannon Egyetemen induló képzések létrehozásában is.

**Dr. Kaposi József** neve már többször, több téma kapcsán felmerült ebben az írásban. A KIMI, majd az OKI (2007-től OFI) munkatársaként, később főigazgatójaként sok fontos területen ért el fontos eredményeket a drámapedagógia tudományának megerősítéséért (kétszintű érettségi vizsga bevezetése – 2005, a dráma- és színházismeret-tanári szak képzési és kimeneti köve-

telményeinek elfogadtatása – 2012, az első drámatankönyv megjelentetése,<sup>108</sup> a dráma- és színházismeret-tanári szak megalapítása a PPKE-n – 2020 stb.)

Az ELTE PPK és a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatója **Dr. Trencsényi László** c. egyetemi tanár, aki évtizedeken keresztül képviselte és képviseli a drámapedagógia ügyét sok területen, így a tudományos képzésekben is.

Doktori  
fokozatok

A drámapedagógia területén szerzett **doktori fokozatok** legtöbbször ebben a doktori iskolában születtek,<sup>109</sup> és rövidesen további drámapedagógia témájú védések várhatók itt. Kivétel Zalay Szabolcs, aki a Pannon Egyetemen szerzett fokozatot<sup>110</sup> és Bethlenfalvy Ádám,<sup>111</sup> aki Angliában doktorált.

Ezek mellett több más budapesti és vidéki műhelyben zajlik érdemi munka a drámapedagógia helyének és szerepének megerősítéséért. Ezen műhelyek egyike a budapesti **Keleti István Művészeti Iskola**, mely alap- és középfokú művészetoktatási intézményként országos hálózatban működik. Az intézményt 1998-ban Kaposi József, Keresztúri József és Uray Péter alapították. Kezdetben a Vörösmarty és a Pesti Barnabás Gimnáziumok drámatagozatos képzését fogta össze, amelyhez később csatlakozott a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium Eisner Éva, majd a debreceni Ady Endre Gimnázium Várhalmi Ilona, illetve a szentesi Horváth Gimnázium Keserű Imre vezetésével. A későbbiekben az intézetnek győri tagozata is alakult a Kazinczy Ferenc Gimnáziumban Tóth Szilvia vezetésével, illetve az alapfokú drámás képzési profil kiegészült OKJ-s színész szakképzéssel is (Eck, 2016).

A felsőoktatás műhelyei közül Budapesten az ELTE BTK-n Raátz Judit, az ELTE PPK-n és a Neveléstudományi Doktori Iskolában Trencsényi László, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon Novák Géza Máté, a Károli Gáspár Református Egyetemen Lannert István, a Wesley János Lelkészképző Főiskolán Trencsényi László és Honti György, a PPKE-n és a Pécsi Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában Kaposi József, a Kaposvári Egyetemen Tolnai Mária, a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó, a kecskeméti Neumann János Egyetemen Fehér Éva és Móka János, a győri Széchenyi István Egyetemen Wenczel Imre, a Szegedi Tudományegyetemen Jászai Tamás, a veszprémi Pannon Egyetemen Komáromi Sándor, a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán Székely Andrea, az egri

<sup>108</sup> Fort Krisztina – Kaposi József – Nyári Arnold – Perényi Balázs – Uray Péter (2002, 2009, 2012.): *Dráma és tánc 5–6. évf.*, Apáczai K., AP 564 (2002), AP 050702 (2012). Alkotószerkesztők: Kaposi József, Pálfi Erika

<sup>109</sup> Eck Júlia (2006): *Drámajáték a középiskolai irodalomoktatásban.*

Novák Géza Máté (2011): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben.*

Tölgyessy Zsuzsanna (2012): *A drámapedagógia jelenléte a Vág-Duna-Ipoly eurorégió irodalomóráin – Irodalomtanítás, irodalmi nevelés az 5–8. évfolyamon Esztergomban.*

Honti György (2019): „Beavató Színház”.

<sup>110</sup> Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia.*

<sup>111</sup> Bethlenfalvy Ádám (2018): *Living Through Extremes in Process Drama.* Birmingham City University.

Eszterházy Károly Egyetemen Pintér Márta Zsuzsanna vezetésével folyik tudományos, drámapedagógiát is érintő munka.

A drámapedagógiával kapcsolatos magyarországi kutatások közül négyet említ meg. 2010-ben jelent meg a **DICE** Konzorcium által végzett nemzetközi kutatás eredményeinek összefoglalója,<sup>112</sup> amelynek konzorcium-vezetője a Káva Kulturális Műhely volt.

A kiadványból idézve: „A DICE (»Drama Improves Lisbon Key Competences in Education/A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra«) egy európai uniós támogatással megvalósult, nemzetközi kutatási projekt volt. A két évig tartó projekt keretében egy interkulturális kutatás valósult meg, mely egyéb oktatási-nevelési célkitűzései mellett elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és dráma milyen hatással van öt kulcskompetenciára a nyolc lisszaboni kulcskompetencia közül. A kutatás megvalósításában tizenkét ország vett részt. A nyolc kulcskompetencia közül az alábbi öt állt a kutatás fókuszában: 1. Anyanyelvi kommunikáció 2. A tanulás tanulása 3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia 4. Vállalkozói kompetencia 5. Kulturális kifejezőkészség. (...) A kutatás bebizonyította, hogy a tanítási színház és dráma szignifikáns és objektíven mérhető hatást gyakorol az öt kulcskompetenciára.”

2013-ban Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám, az InSite Drama tagjai végeztek kutatást a magyarországi **színházi nevelési programokról**. Eredményeiket ők is egy kiadványban<sup>113</sup> foglalták össze: „Az elmúlt színházi évad (2012/13) második felében egységes szempontsor mentén felmértük, milyen színházi nevelési gyakorlatok léteznek ma Magyarországon. (...) Ezeket a programokat összehasonlítható szempontok mentén, közérthetően mutatjuk be.” (CZIBOLY–BETHLENFALVY, 2013:6)

A 119 szervezet 172 programjának bemutatása mellett a kötet az adatok elemzését is tartalmazza és kategorizálási javaslatokat is tesz a kutatás eredményei alapján.

2015-ben a TÁMOP–3.1.15–14–2014–0001 azonosítószámú projekthez kapcsolódóan „**A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért**” tárgyban zajlott a következő kutatás-fejlesztési projekt Eck Júlia és Körömi Gábor vezetésével. A kutatás-fejlesztés elsősorban a drámapedagógia jelenlegi helyzetének feltárására, a drámapedagógiai kínálat feltérképezésére, valamint a kapcsolódó jó gyakorlatok leírására vállalkozott.

2017-ben Cziboly Ádám szerkesztésében újabb kötet látott napvilágot a **színházi nevelés** témakörében,<sup>114</sup> melyben három tanulmány (Novák Géza Máté, Golden Dániel, Bethlenfalvy Ádám írásai) és „egy közel fél éves egyez-

Kutatások

<sup>112</sup> DICE Konzorcium 2010. [http://www.dramanetwork.eu/file/DICE\\_kutatasi\\_eredmenyek.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf) 5-8.

<sup>113</sup> Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. l'Harmattan K., Bp.

<sup>114</sup> Cziboly Ádám (szerk.) (2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Bp.

tetési folyamat eredményeképpen létrejött javaslatcsomag” (CZIBOLY, 2017:6) található, terminológiai, minősítési és stratégiai területeken dolgozó munkacsoportok munkájának eredményeként, valamint egy zárótanulmány a következő feladatokról.

MTA  
Drámapedagógiai  
Albizottság

A 2016-os év mérföldkő a drámapedagógia tudományos elismerése terén: ebben az évben a **Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága** albizottságaként ismerte el a március 30-án megalakult **Drámapedagógiai Albizottságot**, melynek tiszteletbeli elnöke Dr. Kilián István egyetemi tanár, professzor emeritus, DSc, elnöke Dr. Trencsényi László, titkára Eck Júlia lett. Az albizottság tagjai azok a doktori fokozattal rendelkező szakemberek, az Akadémia köztestületi tagjai, „akiknek tudományos munkássága érintkezik azzal a neveléstudományi diszciplínának tekinthető interdiszciplínával, melyet a hazai tudományos terminológia drámapedagógiának nevez, ugyanekkor személyükben megjelenik ennek a szakágnak több fontos paradigmája és kutatási-kifejezési megközelítése is (az iskoladráma-történettől a nevelési gyakorlatban alkalmazott drámáig, a drámaoktatás felső- és közoktatási módszertanáig, a szociális-szociológiai megközelítésű felfogásokig stb.”<sup>115</sup>

Az Albizottság tevékenységének célja a 2016-ban megfogalmazott alakuló Kommuniké szerint „a drámapedagógia interdiszciplináris szaktudományának képviselője a neveléstudomány szakmai nyilvánossága előtt, a drámapedagógia tárgyában született kutatási eredmények integrálása a neveléstudományi diskurzusba, a neveléstudomány más területei érintkező eredményeinek közvetítése a drámapedagógiai kutatások számára. Tevékenységével a hazai drámapedagógia igényes szakmai identitását kívánja szolgálni, ennek érdekében nemzetközi tájékozódásra is törekszik.”

Konferenciák

A Drámapedagógiai Albizottság is feladatának tekinti, hogy tudományos fórumokon megjelenjen a drámapedagógia tudományának képviselőjében. Ezért több szimpóziumot tartott (2016, 2017, 2019) az Országos Neveléstudományi Konferenciákon, jubileumi és emléküléseket szervezett, fórumot biztosított a jelentősebb szakkönyvek bemutatójának, tájékoztatott jelentős hazai és külföldi szakmai eseményekről.

A drámapedagógiai témák megjelentek az ELTE Művészetpedagógiai Konferenciáin több alkalommal. Volt egy jelentős elméleti és gyakorlati műhelymunkát is magába foglaló kétnapos konferencia 2015-ben az ELTE-n Czibula Katalin és Raátz Judit szervezésében „Színház-dráma-iskola” címmel. Ugyanebben az évben zajlott a TÁMOP-kutatás „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” című projektzáró konferencia- és szakmai műhely-rendezvénye, amelyen szintén elméleti kutatások eredményei és gyakorlati workshopok is megjelentek.

<sup>115</sup> Az MTA Drámapedagógiai Albizottság: *Kommuniké az Albizottság megalakulásáról*, 2016. március 30.

Az UNI-V-ART konzorcium és az SZFE EFOP-3.2.6-16-2016-00001 *A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* projekt rendezvényére 2019-ben került sor *Színház és dráma a köznevelésben* címmel – hogy csak néhány jelentősebb eseményt említsünk a közelmúltból.

Az országos rendezvények mellett a drámapedagógiai tárgyú képzéseket tartó egyetemek – így a Károli Gáspár Református Egyetem és a Pannon Egyetem is több alkalommal tartott konferenciát. A Magyar Drámapedagógiai Társaság évente megrendezett műhelyei során és gyakran azok mellett is számos konferenciát és tudományos rendezvényt szervezett.

Tudományos tevékenységünk két területen vár folytatásra: az egyik a felsőoktatásban elindult Drámapedagógiai Tudományos Kutatóműhely működésének megerősítése és bővítése a szakirodalom fordításának és a tudományos kutatásoknak a területén. A másik fontos és már indulóban lévő tervünk a Drámapedagógiai Közlemények online folyóirat megjelentetése, mely kiemelkedő szakdolgozatok, tudományos publikációk megosztására vállalkozna.

Tervek

### *Felhasznált irodalom*

Cziboly Ádám–Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. l'Harmattan K., Budapest.

Cziboly Ádám (szerk.) (2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest.

*Dice – A kocka el van vetve* (2010). *Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Dice Konzorcium, Budapest. [http://www.dramanetwork.eu/file/DICE\\_kutatasi\\_eredmenyek.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf) [Letöltés: 2015. 08. 27.]

Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben In: *Dráma–Pedagógia–Színház–Nevelés*. (szerk.: Illés Klára) OFI, Budapest. 91–113.

Gabnai Katalin (2005): *A drámapedagógia hazai honosodása és jelene*. Iskola-kultúra, 4.

Mérei Ferenc (1991): *A szerepjátszásról*. DPM, 2.

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

