



DRÁMA - PEDAGÓGIA - SZÍNHÁZ - NEVELÉS

Szöveggyűjtemény középfaladóknak

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



DRÁMA – PEDAGÓGIA – SZÍNHÁZ – NEVELÉS
Szöveggyűjtemény középhaladóknak

DRÁMA - PEDAGÓGIA - SZÍNHÁZ - NEVELÉS

Szöveggyűjtemény középfeladóknek

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



Budapest, 2016

Alkotószerkesztő:

Illés Klára

Szerkesztők:

Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László

Olvasószerkesztő:

Gyimesné Szekeres Ágnes

Tördelőszerkesztő, tipográfia, borító:

Pattanyus Gergely

Borító fotók:

iStock/Highwaystarz-Photography, Hemera/Aliaksandr Zabudzko

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016

ISBN 978 963 436 083 4

Kiadja az **Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet**

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8. • www.ofi.hu

Felelős kiadó: **Kaposi József**,

az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomás, kötés: **Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.**

2900 Komárom, Igmándi u. 1.

Felelős vezető a nyomda igazgatója

Tartalomjegyzék

KÉT ELŐSZÓ – ÉS EGY KÖZLEMÉNY	7
Dr. Sipos Lajos: A dráma – ünnep, irodalom, önmegértés, személyiségformálás	9
Illés Klára: Használati tanácsok hatások és mellékhatások érdekében	12
Az MTA Neveléstudományi Bizottsága szervezeti keretei közt működő Drámapedagógiai Albizottság megalakulásáról	15
A KEZDETEK	17
Kilián István: A 17–18. századi magyar dráma- és színházkutatás eredményeiről	19
Gabnai Katalin: Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért	24
Kaposi László: Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelleme a drámapedagógiáért	36
Trencsényi László: Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínházas felől	44
HELYZETKÉP	63
Szabó Zsófia: Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében, statisztikai adatok tükrében	65
Eck Júlia: A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben	91
Tóth Zsuzsanna: Drámapedagógia az iskolán kívül	114
DRÁMAPEDAGÓGIA A KÖZOKTATÁSBAN	143
Keresztúri József: Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében	145
Körömi Gábor: Drámapedagógusok az oktatásban	159
Achs Károly: Dráma az osztályfőnöki munkában	179
Portrészvázlat I. Kovács Andrásné, Rozika – Jászfényszaru	191
Portrészvázlat II. Előd Nóra – Budapest	195
Golden Dániel – Pap Gábor: A színháték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében	199
DIÁKSZÍNHÁZTÁRSZÁS, DIÁKSZÍNHÁZ	215
Nánay István: Színház és diákszínház – vázlatos történeti visszatekintés	217
Perényi Balázs: Az improvizáció alapelvei, módszerek a gyakorlatban.....	223
Uray Péter: A színházi munka a mozgásszínházban rejltő lehetőségek tükrében	238
Kaposi József: Diákszínházi műhelymunka – négy előadás létrejöttének háttere	247

DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS SZÍNHÁZ	271
Novák Géza Máté: Kortárs útjelzők a magyar színház- és drámapedagógiában	273
Honti György: Színházpedagógia, beavató színházi tapasztalatok – egy előadás elemzése	280
Novák János: Határhelyzetek	290
Gyevi-Bíró Eszter: Színházi nevelés a Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színházban	294
Schilling Árpád: Színházi nevelés, drámapedagógia a Krétakör gyakorlatában	306
...ÉS MÉG NÉHÁNY TÁRS TERÜLET	313
Szentirmai László: Papundekli, polisztírol, puplin – pedagógiai eszközként?	315
Szabó Adrienn: Interaktív zenés színház óvodásokkal	321
Birkás Éva: Megelevenedő korszakok a Szépművészeti Múzeumban	324
Körömi Gábor – Sándor Ildikó: Mi a Meseház?	327
Szauder Erik: Dramatikus eljárások a speciális nevelésben	333
SZERZŐINKRŐL	339

**KÉT ELŐSZÓ -
ÉS EGY KÖZLEMÉNY**

A dráma – ünnep, irodalom, önmegértés, személyiségformálás

A görög isteneket a közösség a különböző ünnepeken himnuszokkal, kardalokkal, szertartásokkal köszöntötte. Az egyik volt közülük Dionüszosz, a föld termékenyítő nedvességének és a bornak az istene, akihez ősszel, a természet elhervadásakor és tavasszal, újjáéledésére várva kardalokkal, zenével és tánccal fordultak. Az ilyenkor elmondandó kardalokból fejlődött ki egy új műnem, a *dráma*, a költői műfajok betetőzője a görögök gondolkodásában, amely egységbe foglalta a költészetet, a zene és a tánc művészetét. Ez a fordulat akkor következett be, amikor az éneklők és a táncolók sokaságából kivált egy személy, akit utóbb karvezetőnek neveztek, aki a karral való párbeszédben Dionüszosz történetéből vett részeket mondott el. Ilyen ünnepeket tartottak kis falvakban is. A „főünnep”-re Athénban került sor. Itt három napon át három-három darab és egy szatírdráma került színre. Az előadásokat a városállam rendezte, a kar költségeit a vagyonos polgárok viselték, akiknek a szabad ég alatt kialakított színházban az első sorban díszes ülőhelyük volt.

Ebből a Dionüszoszt köszöntő szöveges-zenés-táncos együttesből alakult ki a dráma ősfarmája, melyet Aiszkhülosz egy második, Szophoklész egy harmadik „beszélő”-vel egészített ki, s melyet Euripidész, Szophoklész kortársa formált véglegesen az i.e. 5. században. Ugyanebben az évszázadban már Sziciliában is létezett egy mimetikus irodalmi forma. Rögtönzött, szájhagyomány révén fennmaradt bohózatok voltak ezek, melyek a virágzás és a tavasz istennője, Flora ünnepéhez kapcsolódtak. A népies mimusból alakult ki a verses formájú „irodalmi mimus”, ami már a napi politika eseményeit is érintette, s amelyik a későbbiekben is vezető színházi műfajnak számított.

A szokásokban és szájhagyományban fennmaradt mimetikus megjelenés hagyományai bukkantak fel a később szentté avatott Assisi Ferenc és a hozzá csatlakozók első karácsonyán, amikor kezdetlegesen megépített templomukban megjelenítették Jézus születését a betlehemi istállóban. Ez lassan hagyománnyá vált minden ferences templomban. A később alakult jezsuita rend előjárói úgy vélték, hogy Jézus szenvedését vagy a Biblia bármelyik történetét meg lehet jeleníteni, s ezzel emlékezetessé lehet tenni a kiválasztott történetet a templomban összegyűlt hívek előtt. A 16. században szerveződő rendi iskoláikban pedig előírták a színjátás meghonosítását.

A 17–18. században kialakult katolikus és protestáns iskolai színjátás egyformán felhasználta a latin nyelvű liturgikus drámák, a falusi betlehemes játékok, a városok terein bemutatott, sok jelenetből összeálló misztérium-látványosság hagyományait is. A 17. századi katolikus és protestáns iskolák közül száznegyvenhétben már működött „diákszínpad”, az intézmény és a tanárok szigorú intenciója szerint.

A 16–17. század fordulóján élt Shakespeare *IV. Henrik* és a *Windsori víg nők* című színdarabjában az egyik szereplő, a féktelen jókedv és hetvenkedő gyávaság megtestesítője, Sir John Falstaff azt javasolta barátainak, játsszanak „rögtönzött komédiát”. A Hamletben feltűnő színészek nemcsak a betanult tragédiát vagy komédiát tudták eljátszani, de megértették a dán királyfi gondolatmenetét, s be tudták építeni az eltervezett színdarabba az idősebb Hamlet megölésének elgondolt jelenetét is. Az ilyen (vagy másmilyen) rögtönzésnek Angliában különös tisztelete volt. A sörözőkben rendszerint volt egy „Theatre” feliratú szoba, ahol a vendégek maguknak és egymásnak produkálhattak különböző „jelenetek”-et, esetleges (mai terminológiával) „szituációs játékok”-at.

A 18. század végén az iskolai vizsgáknak már szinte kötelező része volt valamilyen színdarab vagy mimetikus játék bemutatása Magyarországon is. A csurgói „iskolában” így került sor a helyettes tanárnak alkalmazott Csokonai Vitéz Mihály egyik darabjának előadására. A 19–20. században Európa és az Egyesült Államok iskoláiban a megírt, az iskola filozófiája szerint klasszikusnak számító színdarabok előadása, a naptári év jeles napjaihoz kapcsolódó népszokások esetleges megjelenítése mellett felmerült annak az igénye, hogy a tanításba vonják be a dramatikus kifejezés formáit: a megjelenítést, az utánzást, bármely felidézhető helyzetben létrehozható személyközi kapcsolatot, eszközül használva föl az emberi és a zenei hangokat, a testet, a teret, az időt, az emberi gesztusokat és cselekvést. Ez a *nevelési célú színjáték* („educational drama”) nem passzív befogadást, hanem egy élmény elgondolását, megélését, megformálását kívánja, a diákoktól azt várja, hogy kreatívan, cselekvő módon éljenek át egy előre elgondolt vagy spontán alakuló helyzetet. Ebben a folyamatban a tanár csupán a feladat ismertetője, legfeljebb a megvalósítás segítője.

Ezzel a módszerrel a fiatal közelebb kerülhet az irodalmi alkotáshoz, belsővé változtathatja a műben megjelenített, abba belegondolt írói szándékot. Ugyanakkor a helyzet megélésével és megjelenítésével gazdagodhat személyisége, differenciálódik érzékelése és differenciálódnak reakciói is.

Egyetlen példa is alátámaszthatja a drámapedagógiai elgondolás várható hozadékát. Shakespeare Hamletjében, amint ez közismert, a dán királyfi fokozatosan megbizonyosodik nagybátyja, Claudius bűnösségéről. A harmadik felvonás negyedik jelenetében már ismeri a bűnt, amikor anyja magához hívja. A korábban felgyűlt tudás és az anyjához kötődő szeretet kettős szorításában az alábbi szavakba foglalja szándékait:

Legyek kegyetlen, ne vértagadó.
Dobjon szavam tört, ne rántson kezem.
Nyelv s szándok ebben kétszínű legyen:
Hogy bármi zokon ejtsem a beszédet,
Tettel ne nyomjon lelkem rá pecsétet.

Az olvasó-néző ezután hallja Claudius monológját, melyben szavakba foglalja bűnét.

[...] volna bár
Ez átkozott kéz kétszer ennyi vastag
A bátya-vértől: nincs elég eső
Az üdv egében, hogy fehérre mossa,
[...] És most? Mi marad:
Kísértsd meg, a bűnbánat mit tehet:
Mit tehet az?
[...]

Idegzeteddel lágyulj oly puhára,
Mint a ma-szült csecsemő inai.
Még minden jóra válthat. (*Letérdel.*)

Hamlet, amikor belép a szobába, már a térdeplőn látja nagybátyját, imára kulcsolt kézzel. A maga hite szerint a következőket gondolja és mondja:

Most megtehetném, top! Imádkozik.
És most teszem meg: akkor mennybe mén,
Így állok én bosszút?
(*Arany János fordítása*)

Mi derülhet ki e jelenet megbeszélése során? Nyilvánvalóvá válik, hogy a „Wittenbergában” tanuló ifjú Hamlet nem hisz a kísértésben és a kísértetekben; először tehát le kellett győznie meggyőződésen alapuló tudását, el kellett hinnie, hogy a várfalon megjelent szellem valószínűleg az apja. Azután meg kellett győződnie arról, hogy a nagybátyja valóban megölte a testvérét, trónbitorló és „vérnősző barom”. Eddigre eldöntötte, bosszút áll az apjáért. Hite szerint, akit imádkozás közben ér a halál, a mennyországba jut, üdvözül. A térdeplő király láttán mérlegelnie kell, mi az erősebb benne: a hite szerinti cselekvés vagy a büntetés végrehajtásának akarása. Mérlegel tehát: teológiai és morális elveket. Mindezek megbeszélése után a történetet szét lehet szedni mozgásokra, beállításokra, jelenetekre. Ennek során el lehet jutni annak megtárgyalásához is, miként jut el Claudius oda, hogy megbánja bűnét? Hogyan térdel le a bűnét beismerő személy és hogyan hőköl vissza Hamlet a bosszútól, amikor imádkozni látja nagybátyját? Milyen testtartás, kézmozdulat fejezheti ki a düh és a tettet visszatartó cselekvésnélküliség összeütközését?

*

Napjainkban egy újabb folyamatnak vagyunk tanúi és résztvevői. A modern dráma nem a jelen idejű interperszonális történés költői formája, amint azt Peter Szondi írta 1959-ben *A modern dráma elmélete* című munkájában, hanem „e hármas fogalom mindegyik tagját saját megfelelő ellentétével helyettesítette”. E változás hatással volt nemcsak a 20. század elejétől születő drámai művekre, de befolyásolta a kihagyásos, asszociációs vagy montázs-technikával készült nyitott dramaturgiájú művek befogadását is; hozzászoktatta a nézőket a rögtönzésekhez és a helyzet- és stílusgyakorlatokhoz. A 20–21. század fordulóján erőteljesen megszaporodott a különböző színpadi hagyományok szándékos keverése, a rendezői ambícióval színpadra állított művek sora, melyek a korszakhoz kívánták igazítani az alkotásokat Shakespeare-től Csehovig és tovább.

Ez a lényegében egy évszázada tartó átalakulási folyamat nem hagyta érintetlenül a *diák-színjátszást* és a közoktatásban egyre nagyobb teret hódító *drámapedagógiai szemléletet* és gyakorlatot sem.

Mindezek alapján, mindezek következtében, talán nem reménytelen arra számítani, hogy az felnövekvő nemzedék értőbb színház-befogadó, differenciáltabban gondolkozó néző és olvasó lesz!

Használati tanácsok hatások és mellékhatások érdekében

Amikor útra bocsájtjuk ezt a műfaja szerint *szöveggyűjtemény*ként megjelölt kötetet, valamenynyien – a szerkesztők, a szerzők, a kiadó – tisztában vagyunk azzal, hogy a címben megjelölt témacsoport szerzteágazó tartalmait nem lehetséges – bármilyen gazdag válogatással – nem-hogy felölelni, de még minden ízében érzékeltetni sem. Mindezzel együtt bízunk abban, hogy az olvasóban összességében nem a hiányérzet, hanem a sokszínűség érzése lesz a meghatározó.

A szöveggyűjtemény *középhaladóknak* meghatározás arra utal, hogy célközönségünk alapvetően nem a drámapedagógiával most ismerkedők köre. Arra számítunk, hogy a Kedves Olvasó birtokában van legalább az alapvető szakirodalom ismeretének (a hazaiak esetében: Mezei Éva, Debreczeni Tibor, Gabnai Katalin, Kaposi László, a nemzetközi irodalomból G. Bolton, D. Davis, D. Heathcote, A. Boal neve kívánkozik ide), és van már némi gyakorlati tapasztalata is az oktatási dráma, a színházi nevelés különböző formáiról, eredjen az a közoktatás, közművelődés vagy a művészeti nevelés valamely területéről. Természetesen a témával most ismerkedőknek sem akarjuk elvenni a kedvét. Elsősorban nekik ajánljuk a tanulmányok végén közzétett szakirodalmat, különös tekintettel azokra a szerzőkre és művekre, amelyek több alkalommal is felbukkannak.

Célunk nem a kánonképzés, nem az iránymutatás, nem egy képzeletbeli enciklopédia alapjainak megteremtése. Szerzőink többnyire az általuk vizsgált terület egy-egy aspektusára összpontosítanak, így egymást kiegészítve járulnak hozzá egy remélt, gazdag összkép – és nem körkép! – kibontakozásához. Összeállításunk szándéka a gondolatébresztés, tágabb értelemben az inspiráció.

Példaként álljon rögtön az első tanulmány, Kilián István professzor munkája. Nem anakronisztikus a 17–18. századi magyar dráma- és színházkutatás felől elindulni? Mi ennek a magyarázata? E tanulmánnyal nemcsak a jelennek a nemzeti múltban található gyökereit kívántuk felmutatni (ahogyan néhány fejezettel később Nánay István is teszi a diákszínháztársárról írván), hanem mintegy metodikai példát is akartunk adni arra – kiemelten a jövőre nézvést –, hogy minden megmozdulás dokumentálásra érdemes, s a hagyomány nem csupán néhány évtized távolában teremtdődik. Ezzel, de más írásokkal is, felhívjuk a figyelmét a drámapedagógia mai művelőinek arra, hogy milyen fontos a tudományosságba való beágyazódás szempontjait figyelembe venni, hiszen tevékenységüket, gyakorlatukat tágabb mezőbe helyezve, megfelelő apparátussal alátámasztottan, elméleti vizsgálódással is megerősíthetik. Várhatóan ebben partner lesz a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága szervezeti keretei között 2016 tavaszán megalakult – a Magyar Drámapedagógiai Társasággal, mint kedves tárgyunk immár hosszú történettel rendelkező civil-szakmai egyesületével, mozgalmával szorosan együttműködő – Drámapedagógiai Albizottság (a megalakulásról és céljaikról bővebben az előző után).

A könyv törzsanyagát *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért* tárgyban 2015-ben lezajlott TÁMOP-3.1.15 projekt kutatási összefoglalói nyomán létrejött tanulmányok adják. Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet a kutatást azért hirdette meg, mert a korábbi, 2010-ben lezajlott ún. DICE-kutatás („*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*” / *A drámapedagógia hatása a liszaboni kulcskompetenciákra – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*) azt az eredmény hozta, hogy kiemelten érdemes támogatni azon tantárgyközi tevékenységekre épülő innovációkat, pedagógiai módszereket (amik közé a dráma- és színházpedagógia is tartozik), amelyek hozzájárulnak a következő fejlesztési célok eléréséhez: magasabb foglalkoztatási ráta; az iskolából idő előtt kimaradók számának csökkentése; az oktatás, képzés szintjének általános minőségjavulása; erősebb szinergia a kultúra és az oktatás között; nyitottság a kulturális sokszínűsége és a kultúrák közötti párbeszédre; és az innovatívabb, kreatívabb és ezáltal versenyképes állampolgárok nevelése. A szöveggyűjtemény első három fejezetében zömében a TÁMOP-kutatás kapcsán megszületett tanulmányok alapján közzétesszük a leglényegesebb problématerképeket, hipotéziseket és következtetéseket. Ezen írások szerzői a témájukhoz egyéni történetük számbavétele mellett, különféle irányokból közelítenek, ki-ki vállalt feladatának megfelelően.

E tanulmányoktól való el- és leágazások (főként további fejezeteinkben), ahogy mondani szokták, jó példák vagy példás személyiségek beemelése, megmutatása egyszerre esetleges és tudatos döntés eredménye. Esetleges, amennyiben számos más személyt is választhattunk volna, tudatos, amennyiben mindannyian az adott terület méltó reprezentánsai, legyen az a közoktatás és gyermekszínház vagy akár a diákszínház területe. Az utóbbinak szentelt fejezet elmozdul ugyan a hagyományos drámapedagógia fogalmától, de módszertani anyagaival – szándékunk szerint – mégis e diszciplína gazdagítását szolgálja, illetve igyekszik segítséget nyújtani akár a gyermek-, akár a diákszínház területén dolgozó szakembereknek. A drámapedagógia és színház, a színházi nevelés irodalma és gyakorlata – ezt a fejezetet bevezető tanulmány is példázza – mára rendkívül gazdag. Az egykor – Ruszt József munkássága nyomán kibontakozott – beavató színházként indult területet ide tartozóként emeltük be a szöveggyűjteménybe. Mára a nézőhöz, s különösen a gyermek- vagy fiatal nézőhöz való odafordulás mindennapi gyakorlattá vált. Alig akad olyan komolyan vehető hivatásos színház, amely eltekintene a „nézővé nevelés” lehetőségétől. Ezek a társulatok adottságaihoz, a repertoárhoz, a közönséggel kiépített kapcsolatok hagyományaihoz alkalmazkodva a színházak honlapjain a legkülönbözőbb formában kínálják magukat. Több évtizedes tapasztalattal rendelkeznek a legjobb hazai TIE-műhelyek (*Kerekasztal, Káva*) is, amelyek speciálisan kialakított előadásokkal járnak körül, mutatnak be, dolgoznak fel egy-egy kérdéskört, mintegy közelképben, együtt vizsgálva azt közönségükkel. E jeles műhelyek munkájának, módszerének feldolgozása (s ez számos hivatkozásban gyűjteményünkben is előkerül) önálló szakirodalommal rendelkezik. A teljes horizont bemutatására nem vállalkozhattunk. A kötetünkben közölt tanulmányokkal két műhely, a magyar gyermekszínházat megújító *Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház* munkássága, és a színház társadalmi szerepvállalását új eszközökkel feltérképező és gazdagító *Kréta* előtt kívántunk tisztelni. Zárófejezetünk néhány példát mutat be a társterületekből, itt is, hangsúlyozottan, a teljesség ígérete nélkül.

Szöveggyűjteményünk utolsó írásával a korán elvesztett *Szauder Erik* előtt tisztelgünk. Szauder Erik, amíg erejéből tellett, nemcsak feltételes módban, betöltötte azt az elméletet és gyakorlatot egyaránt magas szinten integrálni képes szerepet, amely eltávoztával talán azóta is örökre vár. Szauder Erik szellemi örökségét a megmaradtak tiszte megőrizni, tovább vinni, beteljesíteni. „...mert most tükör által és homályosan látunk.”

Merre tovább? Hogyan és miképp? Sok a kérdőjel, sok a megtorpanás. Számos írás fejeződik be hasonló kérdések megfogalmazásával. Mert nem elég a hazai drámapedagógia megtartásához, fejlődéséhez mindazok akarása, cselekvése, akik alulról, mintegy „aládúcolják” a néhol meg-megroggyanó felépítményt. Megerősítés és támasz szükségeltetik a tágabb neveléstudomány, az iskolarendszer, az irányítás, a finanszírozás, a pedagógusképzés és -továbbképzés felől.

A kötet apropóját adó TÁMOP-kutatás összegzése – a közoktatás szempontját középpontba helyezve – így fogalmaz a drámapedagógia jelentőségéről: „... kutatásunkkal azt is igazoltuk, hogy bár a dráma szabadidőben is alkalmazható tevékenység – kompetenciafejlesztő hatása, személyiségfejlesztő szerepe, érzelmiintelligencia fejlesztő hatása, és a benne fellelhető jelentős öröm, mint tanulási tényező minden tekintetben alkalmassá teszi erre – nem elsősorban szabadidős tevékenység! Jóval több annál. Olyan komplex rendszere a nevelés-oktatási folyamatnak, amely legteltesebb mértékben önálló tantárgyként, tanórán látja el a feladatát. Nagyon fontos feladata van a nevelésben, minden diáknak szüksége van rá, alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelő óraszám, az érettségi vizsga (emelt és középszinten való) megléte, az országos versenyek elismerése (és eredményeik beszámítása a felvételi rendszerbe). A közoktatásban a tantárgyakhoz kapcsolódóan, szakmódszertani eszközként is alapvető segítséget nyújthat a pedagógusoknak, és nagy szerepe van az iskola teljes nevelési folyamatában (a közösségépítéstől a hagyományteremtésig), ezért fontos bevezetése az általános tanárképzésbe, ahol minden jövőendő pedagógus általános és szakmódszertani képzésében helye van szaktárgytól függetlenül.”

Bár összeadódna az akarások, bár találkozna az ambíciók, bár megerősödne mind a hivatásos szakemberek, mind a hozzáértő civilek hangjának ereje!

Legyen ez a bevezető szavak – befejező óhajtása!

Az MTA Neveléstudományi Bizottsága szervezeti keretei közt működő Drámapedagógiai Albizottság megalakulásáról

A Drámapedagógiai Albizottság 2016 március 30-án kimondta megalakulását, és kéri az MTA Neveléstudományi Bizottságát, hogy fogadja be albizottságai közé. A Bizottság tavaszi ülésén az albizottság létrejöttét örömmel üdvözölte.

A Drámapedagógiai Albizottság tagjai: az MTA köztestületének azon tagjai, akiknek tudományos munkássága érintkezik a drámapedagógia interdiszciplináris szaktudományával, s akik az Albizottság tagjai kívánnak lenni. A csatlakozás lehetősége nyitott. Kilián István DSc egyetemi tanár, professor emeritus, Miskolci Egyetem, Eck Júlia egyetemi docens (Pannon Egyetem), Trencsényi László c. egyetemi tanár (ELTE), Novák Géza Máté egyetemi adjunktus (ELTE), Kaposi József egyetemi docens (Pázmány Egyetem), Golden Dániel egyetemi adjunktus, tudományos munkatárs (Színház és Filmművészeti Egyetem), Czibolya Ádám PhD, tudományos munkatárs, Czibula Katalin egyetemi docens (ELTE), Demeter Júlia egyetemi docens (ELTE), Tölgyessy Zsuzsa főiskolai adjunktus (Pázmány Péter Tudományegyetem) személyesen, jelenlétével juttatta kifejezésre fenti szándékát; munkájuk miatt távolmaradtak, de csatlakozásukat írásban jelezték: Zalay Szabolcs PhD, Pécs, Pinczésné Palásthy Ildikó főiskolai docens, Debrecen, Raátz Judit egyetemi docens (ELTE), Lannert István főiskolai adjunktus (Károli Egyetem); összesen 14 tudományos fokozattal rendelkező szakember, ki már köztestületi tag, vagy folyamatban van köztestületi tagsága. Valamennyiük 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-történetől a nevelési gyakorlatban alkalmazott drámáig, a drámaoktatás felső- és közoktatási módszertanáig, a szociális-szociológiai megközelítésű felfogásokig stb).

A Drámapedagógiai Albizottság üléseit olyan felsőoktatási intézményekben, illetve ezek gyakorlóléhelyein tartja, ahol van drámapedagógus-képzés. Az ülések nyilvánosak. Állandó meghívottak: az MTA Neveléstudományi Bizottság tisztségviselői, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke, alelnökei, a Drámapedagógiai Magazin főszerkesztője, azok a fokozattal rendelkező drámapedagógusok, akik nem tagjai a köztestületnek, továbbá drámapedagógiai témát művelő doktoranduszok, doktorjelöltek, ideértve a témában haladó DLA-fokozatú szakemberek is. Az alakuló ülés kifejezte konstruktív együttműködési szándékát más művészetpedagógiai tudományos csoportosulásokkal. Együttműködési készségét korábban jelezték a vizuális nevelés, a művészetterápia, táncpedagógia szakemberei, bizakodással tekintünk a készülő bábjátékos tárgyú doktori dolgozatra. Az alakuló ülés örömmel vette tudomásul, hogy jelen volt Kaposi László, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke, egyben a DPM főszerkesztője, illetve Sándor Ildikó PhD néprajztudós, néptáncpedagógus a társművészetek

képviselésében. Felvetődött más akadémiai albizottságokkal, különösen a Pedagógusképzési és Tantárgypedagógiai albizottságokkal kialakítandó együttműködés.

A Drámapedagógiai Albizottság évente legalább két ülést tart.

Célja: A drámapedagógia interdiszciplináris szaktudományának képviselete 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.

A Drámapedagógiai Albizottság üléseiről emlékeztetők készülnek, melyek megjelennek az MTA Neveléstudományi Bizottság honlapján, illetve a DPM-ben, a www.drama.hu weboldalon, valamint kialakítandó saját weboldalán. A jelen voltak tiszteletbeli elnökké Kilián Istvánt, elnökké Trencsényi Lászlót, titkárrá Eck Júliát választották.

A KEZDETEK

A 17–18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről¹

A kutatás háttere és megalapozása

Annak, hogy a magyar 17–18. századi dráma- és színház kutatás – a német és lengyel nyelvterülethez képest – viszonylag későn, a múlt század második felében kezdődött, Staud Géza szerint két oka volt.

Az egyik, hogy a 17–18. század színi előadásainak száma igen nagy (kb. 15 000). A másik ok inkább szubjektív jellegű. A kutatás addig jórészt csak az írott szövegre koncentrált, s erősen érvényesült a drámaszövegek és adatok közlésénél az irodalomtörténeti szemlélet, márpedig a dráma csak a színpadon érvényesülhetett igazán. A színház komplex műfaj, szövegíró, rendezőt, jelmez- és díszlettervezőt, komponistát, zenészeket és énekeseket, koreográfust foglalkoztat, tehát a képző- és iparművészetek, az irodalom, a tánc- és zeneművészet képviselői kapnak jelentős funkciót egy-egy darab színrevitelében. Akadályozta a kutatást a hagyományos irodalomszemlélet is, amely a magyar irodalom részének csak a magyar nyelven született műveket tartotta, a dráma pedig a jelzett századokban javarésztben latinul szólalt meg, s mivel Magyarország többnyelvű és többnemzetiségű ország, a dráma olykor német, szlovák, esetleg román nyelven is elhangozhatott. Staud Géza ezután számba vette az adatgyűjtés feladatait, majd az *Iskolai színjátszás forrásai és irodalma*-sorozat tervét mutatta be. Jómagam a forrástípusokat térképeztem fel, Varga Imre a *Régi magyar drámai emlékek – XVIII. század* sorozatának kiadási tervét fogalmazta meg.[1]

Iskolai színjáték a 17–18. században

A 17–18. században Magyarországon nem volt hivatásos színjátszás. A színház funkcióit az iskolák vették át, a dráma műfajának, valamint a színház komplex művészetének a jegyeit az iskolák hagyományozták tovább. Ezért a 17–18. század iskolai színjátékait felekezetek és szerzetesrendek szerint osztályoztuk, mivel egyelőre a rendszerezésre más lehetőséget nem láttunk.

Ma már számszerű adataink vannak arról, hogy a különböző felekezetek és szerzetesrendek iskoláiban az említett századokban hány drámát mutattak be. Az összes protestáns előadás száma 631, ebből evangélikus 472, református 125, unitárius 34. A katolikus iskolákban színre vitt darabok száma ennek több mint tízszerese. A jezsuiták 5 566, a piaristák 1 273, a bencések 5, a ciszterciek 3, a ferencesek 114, a minoriták 107, a pálosok 17, a premonstreiek 2, a Notre

¹ A *Magyar Könyvszemle* 118. évf. 2002/2. számában megjelent írás kötetünk számára szerkesztett, rövidített változata

Dame-apácák 11, a királyi katolikus gimnáziumok 7, a királyi nemesi konviktusok 2, a városi katolikus gimnáziumok 2, a görög katolikus gimnáziumok 1, a katolikus papneveldek 66 előadást rendeztek az említett századokban. Ez összesen 7 176 színdarab.[2] Természetes, hogy ezek a számadatok a további kutatás folyamán állandóan változnak. A legújabban felderített pozsonyi, besztecebányai és marosvásárhelyi jezsuita iskolaszínházi adatok a jezsuita előadások számát jelentősen növelik.

A szöveget ma többnyire a rendező választja ki, ő osztja ki személyekre a szerepeket, ő választja ki a díszlettervezőt, s ő viszi színre a darabot. A 17–18. században a rendező tanár írta vagy adaptálta a darabot, ő gondoskodott a díszletekről és a jelmezekről, ő tanította be a szereplő diákokat. De neki kellett az alkalmi színpadot is megtervezni és megépíttetni. Az is előfordult, hogy a díszleteket maga tervezte, más vagy ő maga festette meg. Nagyon sok darabban találtunk ének- vagy táncbetétet, ezekhez a dallamot neki kellett komponálnia. A színház a 17–18. században is komplex műfaj volt, s ma is az. Azaz benne az irodalom, a zene és a tánc- és képzőművészet egyaránt fontos funkciót töltött be.

Szöveg nélküli színjátékok

Amint ma, úgy a 17–18. században is határozott különbséget kell tennünk a színjáték és a dráma között. A színjáték nem kíván szöveget, a drámához azonban a szerző által előre megírt és a szereplők által megtanult és eljátszott szövegre van szükség. Ritkán, főleg interludiumok esetében előfordult, hogy nem írtak hozzá szöveget, hanem a szereplő diáknak a színpadon úgy kellett rögtönöznie, hogy a közönséget meg is nevetesse. A színjátékhoz nem kell feltétlenül szöveg, csak rendező, jelmez és szereplők és közönség.

Magyarországon főleg jezsuita és minorita közösségekben, iskolákban Nagypénteken gyakran rendeztek az említett századokban jelmez körmeneteket, amelyeken néhány szereplő diákot Krisztus korabeli jelmezbe öltöztettek. A flagelláns körmeneteken a sorban a magukat ostorozó diákok vagy ferences harmadrendi tagok előtt felvonultatták a diákokat római katonának, a Fájdalmas Anya, Mária Magdolna, Veronika s a keresztet hordozó Jézus szerepében is, s ezzel mindig bűnbánatra tudták serkenteni a hívőket. Órangyalok napján, szeptember 2-án vagy Úrnapján is gyakran előfordult, hogy néhány gyermek angyaljelmezben vonult végig a körmeneten, vagy vonult be a koncelebráló papsággal a templomba. Az ilyen fajta színjátéknak a gyökereit Assisi Szent Ferenc gyakorlatában kell keresni, aki az első karácsony alkalmával élő betlehemet készíttetett.

Önálló táncjátékot eddig nem találtunk a 17–18. században, de nagyon sok olyan előadásról szereztünk tudomást, amelyben táncbetét volt. Tehát a tánc az említett századokban élő műfaj volt. A táncjátékhoz nem volt szöveg. Nagyon jól ismerték az élőkép fogalmát is.

Adattárak az írásos alapon született színjátékokról

Adattárainknak az alábbi címet adtuk: *Az iskolai színjátékok forrásai és irodalma*, latinul *Fontes ludorum scenicarum in gymnasiis collegiisque*. Ennek időhatára a 16. század elejétől a 18. század végéig tart. 16. századi színjátéknak csak protestáns iskolákban s néhány jezsuita iskolában van nyoma. Az előadások java része a 17–18. századból került elő. Mit tartalmazhatnak ezek az adatok?

Először pontosan jelzik az előadás időpontját, az évet és a napot, sőt gyakran az órát is. Pontosán megtudjuk, hogy melyik osztály vitte színre a darabot, s ebből már arra is lehet kö-

vetkeztetni, hogy a színre vivő osztályt vezető tanár írta vagy adaptálta a színjátékot. Találunk arra is utalást, hogy kik vettek részt az előadáson, s arra is, hogy a jelenlévők hogyan reagáltak az előadásra, sírtak vagy nevettek, megtapsolták vagy elégedetlenül távoztak. Forrásanyagunk tekintélyes többségét a historia domusokból vettük. Ezen kívül azonban más típusú forrásokat is kerestünk, naplókat, leveleket, pénzügyi iratokat és egyebeket. Bártfán például a városi tanács a rendezőnek tiszteletdíjat fizetett, s ennek alapján tudjuk, hogy mikor, melyik napon, milyen című előadást látott a közönség. Késmárkon egy ott tanító tanár, Bucholtz György naplója tájékoztat arról, hogy mikor kezdett hozzá az Egyiptomi József című német nyelvű darabjának az írásához, s hány napig írta. Tudjuk, hogy az előadás költségeit vállalatokat Bucholtz mikor hívta össze, mikor osztotta ki a szerepeket, mikor és hányszor próbált velük, mikor állíttatta fel az alkalmi színpadot. Ezek az adatok rendkívül sokat érnek, hiszen ennyire pontosan ebben az időben senki nem számolt még be egy darab színrevitelének hosszú folyamatáról. Forrásaink javarészből latin nyelvűek, alkalmilag németek s nagyon kicsiny százalékban magyar nyelvűek.

A magyarországi iskolai drámák tekintélyes többsége latin nyelvű volt, s a historia domusok ebből adódóan latin vagy főleg Felső-Magyarországon vagy az erdélyi szász régiókban német nyelvűek.

A jezsuiták 44, a piaristák 24, a többi katolikus tanintézményben 36, a protestánsok összesen 63 magyar városban tartottak fenn gimnáziumot s egyszer vagy többször mutattak is be színjátékot. Ez összesen 167 magyarországi várost vagy helységet érintett. Előfordulhatott természetesen olyan eset is, hogy egy városban két azonos hitvallású oktatási intézmény is létezett, de ilyen esetben rendszerint az egyiknek a sikere sikertelenségre kárhoztatta a másikat. Olyan eset is volt, hogy egy városban két különböző felekezet tartott fenn középiskolát. Ilyenkor jó esetben az ellenkező felekezet hívei és tanulói is megtekintették a darabot, rosszabb esetben az előadás alatt botrányt okoztak, vagy az előadás alatt vagy később parodizálták a színjátékot. 167 magyarországi város vagy oktatási intézményt fenntartó nagyobb község lakói ismerkedhettek meg a 17–18. században a dráma és a színház műfajával. Ez a szám az egykor sokkal nagyobb történeti Magyarország esetében is figyelemre méltó.

Azt hittük, hogy befejeztük az adattár kötetének sorát, újabb magyarországi és külföldi kutatások után azonban rá kellett jönnünk, hogy pótkötetet mindenképpen kell készítenünk. Hiszen Besztercebányáról, Pozsonyról, Nagyszombatról, Marosvásárhelyről jezsuita, Rózsahegyéről piarista adatokat sikerült gyűjtenünk. Ezek az adatok s a még bizonyára tovább is gyűjtendő előbb-utóbb megjelennek egy pótkötetben. A pótkötet szerkesztését és kiadását még a sorozat szerkesztője, Hopp Lajos határozta el. Ő is tisztában volt azzal, hogy még számtalan újabb adat fog előkerülni. Arra azonban ő sem gondolt, hogy bizonyos területeken a kutatási lehetőségek bővülésével nagyon gazdag pótkötetre számíthatunk. Besztercebányáról három újabb jezsuita diárium került elő, s az ezekben található adatok bősége miatt mindenképpen újra kell szerkeszteni a besztercebányai adattárat.

A legfontosabb források és a folytatás szükségessége

A *Régi Magyar Drámai Emlékek* című sorozat 16–17. századi kötete 1960-ban jelent meg. Szerkesztői, anyaggyűjtői Kardos Tibor és Dömötör Tekla voltak.[3] A sorozatot nyilvánvalóan folytatni kellett. A drámaszövegek sorozatának szerkesztői Varga Imre és Kilián István. [4] Varga Imre a protestáns, a jezsuita és a pálos, valamint a szemináriumi iskoladrámák kötetait rendezte sajtó alá. A sajtó alá rendezésben munkatársai voltak: Alszeghy Zsoltné, Berecz Ágnes, Czibula Katalin, Keresztes Attila, Kiss Katalin és Knapp Éva. Több mint két évti-

zed alatt hatalmas munkát végeztek. Jómagam az eddig teljesen ismeretlen minorita darabokat rendeztem sajtó alá. Mivel időközben Varga Imre életkora meglehetősen előrehaladt, a sajtó alá rendezéshez új munkatársakat kértünk fel, Demeter Júliát, Pintér Márta Zsuzsannát, Riczel Etelkát. Jelenleg a piarista szövegek sajtó alá rendezése már befejezettnek tekinthető, lektorálás után kijavítottuk s az első kötet már kiadóban van és folynak a második kötet szerkesztői munkálatai. Pintér Márta Zsuzsanna vezetésével megindult a sorozat négy kötetre tervezett ferences színjátékainak sajtó alá rendezése. A jezsuita drámákat két kötetben, a protestánsokat ugyancsak két kötetben jelentettük meg. Két kötetben adjuk ki a piarista drámaszövegeket is. A csak Csíksomlyón előadott magyar nyelvű darabok száma hatvannál több, s valamennyi nagyon terjedelmes. Így valószínű, hogy csak négy vaskos kötetben tudjuk megjelentetni. Bízunk abban, hogy újabb 18. századi magyar nyelvű drámák a levéltárakból, könyvtárakból nem kerülnek elő, s így talán ezt a sorozatot a csíksomlyói ferences drámák kiadásával befejezzük. Ha azonban még újabbak kerülnének elő, akkor természetesen ki kell adnunk ennek a sorozatnak is a pótkötetét. Varga Imre szerkesztésében, valamint az ő és Alszeghy Zsoltné sajtó alá rendezésében jelent meg az első latin nyelvű drámákat tartalmazó kötet.

Úgy érzem, minden résztvevő óriási munkát végzett. Nagyon szeretném legalább a szövegsorozatot és az adatsorozatot befejezettnek látni, hogy az utánam jövők újabb és újabb monográfiáikkal gazdagítsák az eddig szegényesnek tartott, régi magyar színházunk és drámáink történetét.

IRODALOM

- [1] Staud Géza, Kilián István és Varga Imre (1980): *A hazai iskoladrámák feltárása. Magyar Könyvszemle*, 1980. 199–204.
- [2] 1. Kilián István (1998): *Egyház, iskola, dráma és színjáték a XVII–XVIII. században*. In: (szerk: Jankovics József, Monok István és Nyerges Judit): *A magyar művelődés és a kereszténység. La civiltà ungherese e il christianesimo. II. Magyar Filológiai Társaság – Scriptum, Budapest – Szeged*. 821–835.
2. Kilián István (1998): *Churc, School and Stage in the 17–18th Centuries*. In: *Publicationes Universitatis Miskolcensis, Sectio Philosophica*. Tomus IV. Miskolc, 1998. 83–98.
- [3] Kardos Tibor és Dömötör Tekla (1960): *Régi magyar drámái emlékek. XVI–XVII. század. I–II*. Akadémiai, Budapest.
- [4] 1. Kilián István és Varga Imre (sorozatszerk., 1989): *Régi Magyar Drámái Emlékek. XVIII. század. Protestáns iskoladrámák. I/1–2*. Sajtó alá rendezte Varga Imre. Akadémiai, Budapest.
2. Kilián István és Varga Imre (sorozatszerk., 1989): *RMDE XVIII. század. Minorita iskoladrámák. II*. Sajtó alá rendezte: Kilián István. Akadémiai, Budapest.
3. Kilián István és Varga Imre (sorozatszerk., 1990): *RMDE XVIII. század. Pálos iskoladrámák, királyi tanintézmények, katolikus papneveldek színjátékai. III*. Sajtó alá rendezte: Varga Imre. Akadémiai, Budapest.
4. Kilián István, Pintér Márta Zsuzsanna, Varga Imre (sorozatszerk., 1992): *RMDE XVIII. század. Jezsuita iskoladrámák. (Ismert szerzők) IV/1*. Sajtó alá rendezte Alszeghy Zsoltné, Czibula Katalin és Varga Imre. Argumentum – Akadémiai, Budapest; Varga Imre (szerk., 1995): *Jezsuita iskoladrámák. (Ismeretlen szerzők. Programok, Színlapok.) IV/2*. Sajtó alá rendezte: Alszeghy Zsoltné, Berecz Ágnes, Keresztes Attila, Kiss Katalin, Knapp Éva és Varga Imre. Argumentum – Akadémiai, Budapest.
- [5] 1. Varga Imre (1967): *Magyar nyelvű iskolaelőadások a XVII. század második feléből*. Akadémiai, Budapest.
2. Kilián István (1992): *A minorita színjáték a XVIII. században. Elmélet és gyakorlat*. Argumentum, Budapest.
3. Pintér Márta Zsuzsanna (1993): *A ferences iskolai színjátszás a XVIII. században*. Argumentum, Budapest.
4. Varga Imre (1995): *A magyarországi protestáns iskolai színjátszás a kezdetektől 1800-ig*. Argumentum, Budapest.
5. Franchi, Cinzia (1997): *Occisio Gregorii in Moldavia vodae tragedice expressa. Az erdélyi román iskoladráma kezdetei és forrásai*. Pallas-Akadémia, Csíkszereda.
6. Lukács István (2000): *Dramatizirani kajkavski Marijin plač iz Erdelja. 1626. Dramatizált kaj-horvát Mária-siralom Erdélyből*. In: Demeter Júlia (szerk., 2003): *A magyar színjáték honi és európai előzményei. Tanulmányok Kilián István tiszteletére*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

7. Varga Imre és Pintér Márta Zsuzsanna (2000): *Történelem a színpadon. Magyar történelmi tárgyú iskoladrámák a 17–18. században*. Argumentum, Budapest.
 8. Kilián István (2002): *A piarista dráma és színjáték a XVII–XVIII. században*. Budapest.
- [6] *Iskoladráma és folklór*. A noszvaji hasonló című konferencián elhangzott előadások. Szerk.: Pintér Márta Zsuzsanna és Kilián István. Debrecen, 1989.
2. Pintér Márta Zsuzsanna és Kilián István (szerk., 1993): *Az iskolai színjáték és a népi dramatikusan hagyományok*. KLTE–Ethnica, Debrecen.
 3. Pintér Márta Zsuzsanna (szerk., 1997): *Barokk színház – barokk dráma. Az egri Iskoladráma és barokk című konferencia előadásai*. Ethnica, Debrecen.
 4. Demeter Júlia (szerk., 2000): *A magyar színház születése. Az 1997. évi egri konferencia előadásai*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
 5. Nagy Júlia (szerk., 1998): *Színhátszó iskola a XVII–XVIII. században. Bibliográfia. Az iskolai, populáris és hivatásos színjátszás Magyarországon*. Az anyagot gyűjtötte: Kiss Katalin és Nagy Júlia. Universitas, Budapest.

Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás hazai meghonosításáért¹

Alapfogalmak és személyes indíttatás

A színház, a drámaóra, a dráma- és a színjátszó szakkör térbeli esemény. Mindnek lényege az adott térben megvalósuló, jelen idejű társas kölcsönhatás, vagyis az interakció.

Nekem most a múlttal kell foglalkoznom. Szükséges, hogy ismertessem hajdani, személyes feladataimat, az elmúlt 30 évben adódó – és felismert! – szükségleteket és lehetőségeket, s majd jelezzem ezek intézményi hátterét, illetve az optimálisnak érzett intézményi háttér megteremtése érdekében tett erőfeszítéseinket. Telik az idő, szaporodnak a témára vonatkozó szakanyagok. Elkerülhetetlennek látszik, hogy mindenekelőtt foglalkozzam magával a *drámaoktatás* fogalmával, melyet újabban használunk.

Miről is beszélünk? Közmegegyezés és szakmai béke fogja majd a végleges definíciót kialakítani a jövőben, a fogalmi tisztázás sosem „egyemberes” dolog. De nem tudok hitelesen emlékezni a másoknak már történelemnek számító múltra, a ténylegesen utat törő, kezdeti tevékenységre sem, ha e *legújabb* szakmai fogalmat nem próbálom meg „belakni”. Meglátásom szerint a drámaoktatás területére tartozik *minden* 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. (Erre még vissza kell térni, hisz épp ez teszi megítélését gondosan mérlegelendővé, hivatali háritását pedig neuralgikussá.) Nem lenne helyes a meghatározás, ha vagylagossá tennénk, hogy például valaki szigorúan és rendkívül tudatosan alkalmazza a dráma gazdag eszköztárát, valaki más meg élvezi, azaz részt vesz benne. E tevékenység egyetlen sávját sem lehet szenvedve csinálni: a drámajáték-vezetést soha nem is szabad kötelezővé tenni. A drámaoktatás részét képezik azok az alkalmak is, amikor a drámapedagógia megismerésére és alkalmazásának megtanulására vállalkozik valaki. A megismerés saját élmények sorozatán keresztül történik. Sokszor fordul elő, hogy valaki egy ilyen bevezető kurzus után szakszerű ismeretekkel rendelkezik ugyan a drámapedagógiáról, de annak alkalmazására nem vállalkozik. Attól ő még igen jó ember lehet, sőt, más képességei – felkészültsége, figyelme, következetessége, kifejező képessége, esetleg humorérzéke – folytán remek tanár is válhat belőle.

Nem készültem drámatanárnak. Nincs drámatanári végzettségem se, magyar–népművelés és színházelmélet–dramaturgia szakon szerzett diplomáim vannak. De voltak nagyszerű tanárain az orosházi zenei általános iskolában, ahol a közös éneklés meg a színjátszó szakkör

¹ A tanulmány Gabnai Katalin (2016): *Úttörő munka a drámaoktatásért* címmel a <http://www.tani-tani.info> oldalon megjelent írásának e kötet számára szerkesztett változata.

életre szóló élményt adott. A gimnáziumban már én vezettem az irodalmi színpadot. Hályogkovács módra dolgoztam; elemezni, védeni nem tudtam, amit csináltam, az ösztöneim vezettek. Aztán vasárnaponként kisonatra szálltam, ahol még kályha állt a kupé közepén, s elmentem Békéscsabára, a Luther utca 6.-ba, ahol Máté Lajos tartott amatőr rendezőknek szóló foglalkozásokat, Brecht egyfelvonásosát, meg a színpadi tér különböző pontjait elemezve. Levizsgáztam, s mert még érettségi előtt megnyertük csapatommal a kaposvári *Kis formák fesztiválját*, ősszel „B” kategóriás működési engedélyt kaptam. Aztán lótottam-futottam, gépeltem, kávéfőztem, vezettem a Rottenbiller utcai Úttörőszínpadot a KISZ Központi Művészegyüttesben. 18 évet töltöttem a Népművelési Intézetben. Munka mellett tanultam. Később bekerültem a felsőoktatásba. 19 és fél évet tanítottam, sokszor párhuzamosan a Színművészeti Főiskolán, az ELTE-n, közben 8 és fél évig vezettem a zsámbéki Apor Vilmos Katolikus Főiskola drámapedagógiai tanszékét. A Népművelési Intézetben életem meghatározó feladata volt az amatőr rendezők és színjátszással foglalkozó pedagógusok részére szervezett kurzusok előkészítése, vezetése, tematikák, tantervek kialakítása, az alkalmas tanárok megtalálása, felkészítése. Mivel magam a produkciókészítés felől jöttem, annak a titkait akartam ellesni, kezdetben teljesen természetesnek tűnt hát számomra a hasonló szenvedéllyel rendelkezők érdeklődése. S találkoznom kellett a közhelyes mivolta ellenére mai napig is megoldhatatlannak tűnő problémával, miszerint: tanítható-e a művészet?

A kérdés megválaszolását nem teszi sokkal könnyebbé az a szerencsés helyzet, hogy a közoktatás területére beengedett dráma és tánc tanóráit nem művészeti nevelésként iktatják, hanem *művészetközvetítési* feladatként tartják számon. Ez azért valamivel egyszerűbb probléma. De a művészet, egy-egy műalkotás létrehozása, vagy egy-egy ihletett tolmácsolás magas szintje – sokak tapasztalata szerint s lényegileg – nemigen tanítható. Megsegíthető, de nem tanítható. De mégis – *tanulható!* A technikai alapok megszerzése során vagy után, jórészt saját gyötrelmek révén, megtanulhatja az, aki arra képes. Más nem. Viszont hogy képes-e valaki valamire, az csak akkor derül ki, ha a segítője, vagy egyszerűen az élet olyan kikerülhetetlen *helyzetbe* hozza, hogy összpontosított, teremtő akcióra kényszerül. A műalkotás létrehozása, sőt a művészetközvetítői munka is igényel olyan adottságokat, amik kevés emberben vannak jelen. A művészet befogadására, a műalkotásokkal való találkozásra, az élmény mind teljesebb befogadására viszont képessé tehető az emberek nagy része, ha van kellő közvetítő. És velünk, drámatanárokkal mi a helyzet? Mit tanítunk mi? Hogy készül fel a drámajáték vezetője? S mire készül fel? S mire jó a sokarcú drámaoktatás? Az elmúlt évtizedek során azt tapasztaltam, hogy a nevelői pályára alkalmas jelöltet a drámapedagógiával való ismerkedés gyakorlatai és játékaik rövid idő alatt megtanítják a *térrel, az idővel* és a *saját, személyes hatóerejével* való gazdálkodásra. Mindez tudatossá is válik, és szakavatott vezetéssel töredéknyi, de legföljebb harmadannyi időt vesz igénybe, mint ha valaki egyedül kínlódva, saját maga jön rá minderre. A tanultak alkalmazása során, a munka megtervezésekor válik automatikussá annak meghatározása, hogy az adott témával (tárggyal, személlyel, művel, problémával stb.) foglalkozva az adott csapatnak (nem másnak!) mit lehet megtanítani (neveket, adatokat), mit lehet velük megértetni (okokat, következményeket), s legfőként: mit lehet velük megéreztetni (azt, hogy milyen az, amikor...); ezt követően aztán az, hogyan, miképpen lehet az átélt élményt felidézni, vagy *megosztani* másokkal. Minden korosztály drámaoktatása magában foglalja azokat a „szép beszélgetéseket”, melyek során – az egyébként oly sok esetben balszerencsésen végződő etikaórákon bemagoltatott és visszakérdezett erkölcsi tételek helyett – igazi, morális megrendüléssé érik egy-egy rögtönzött játék élménye. Valahogyan, végül, többnyire arról van szó, hogyan kellene élni.

„Az élet tanítható!” – Mezei Éva szállóigévé lett mondása a hőskorból

A hetvenes évek első felében kezdődtek a Pécsi Országos (Úttörő) Gyermekszínházi Fesztiválok, és tartottak is 1984-ig. A pécsi fesztiválra minden megye elküldte legjobb produkcióját, s az Ifjúsági Házban aztán éjfelekeig tartó szakmai viták során elemeztük a látottakat. Még arra is volt pénz, hogy megyénként ne csupán a díjnyertes csoportok vezetői, de az utazásra vállalkozó, néhány megyei gyerekcsoport-vezető is részt vehessen a fesztivál minden programján s az elemzéseken is. Mezei Éva egy ilyen alkalommal ismertette angliai, birminghami tanulmányútját követően kezdett, Bogács utcai kísérleti eredményeit. „Az élet tanítható!” – állapította meg az őt sugárzó arccal hallgató Mérei Ferenc előtt. S amikor valaki gonoszkodva kérdezte tőle, hogy aztán mit kezdünk ennyi kitanult művésszel, Mezei hevesen reagált: „Nem művészeket akarok. Én boldog tűzoltókat akarok!” A szenvedélyes éjszakai elemzések továbbképzési alkalomnak is beillettek. Debreczeni Tibor ötlete volt, hogy a fesztiválokat kövesse – az immár nyugodtabb állapotban lévő, jobban odafigyelni tudó vezetők részére – egy három-négy napos szeminárium az intézeti költségvetés terhére. Ezek a szemináriumok először a produkciókészítés mikéntjével foglalkoztak, különös tekintettel a korosztályi sajátosságokra, mert ezzel a témával lehetett a pedagógusokat maradásra bírni. Ők jobb és még jobb produkciókat akartak csinálni, hogy „aranyat” kapjanak majd, s ország-világ megtudja: szerepeltek a gálán. Nincs is ebben semmi elítélendő. Nagyon óvatosan lehetett adagolni, meghívott külföldi szakemberek vagy világot járt magyarok beszámolóitól arra vonatkozó információkat, hogy mi is az a *creative drama*, mi az *educational drama*, a *child drama*, s hogy létezik olyan szakkör is, távol Angliában és a messzi északon, ami nagyon hasonlít a honi színházi körökhöz, de senki sem kényszeríti őket produkció bemutatására. Nem telt bele pár év, s már annyira hadakoztak a produkció ellen, hogy magát a találkozózt is *dramatikus játékörök találkozásának* nevezték el. Aztán visszazökkent minden a rendes kerékvágásba. Kicsit később hitetlenkedve hallgattuk és bámulva néztük cseh és szlovák kollégáink improvizatív eszközökkel készült produkcióit. Így is lehet?

Szúnyogok és szárnyas hangyák közt

A pécsi fesztivál háziasszonya Újváry Jenőné, Ági volt, a csongrádiak népes csapatát pedig a mindig pipafüstbe burkolózó, fekete szemüvegkeretes, természetes Bogdán Lajos, megyei színházi referens vezette. A hetvenes évek közepén ők ketten tették lehetővé az első, pedagógus végzettségű csoportvezetőknek szóló, hosszabb ideig, bő hétig tartó tanfolyamok megszervezését. Makón kezdtünk az ország keleti feléből érkezettekkel, s utána mentünk Mohácsra, a dunántúliakhoz. Minden szállásbéli nehézséget feledtetett, s mindenkit meghódított Debreczeni lángolása, Keszler Marika játékfoglalkozása s a többi előadó áldozatos munkája.

A Maros menti szúnyogok és a mohácsi szárnyas hangyák meg-megújuló támadásai között mi, előadók is néztük, hallgattuk egymást. Tudnunk kellett, mi történt az előző foglalkozáson, mit csinált a tanártárs, milyen hőfokon áll épp a csoport.

Budapest is fölfigyelt az új módszerekre. Debreczeni Tibor Grósz Laci nevű kollégáját be-szélte rá: gyűjtse össze a főváros pedagógusait. Ezután született a *Játék pedagógusokkal* című, sokszor kiadott könyv. Időnként meghívtak, beengedtek bennünket Csillebércre is, ahol gyerekcsoportokkal foglalkoztunk sok hospitáló kolléga szeme előtt, találkozhattunk úttörőve-zetőkkel is.

Finnország, Zalaszentgrót, Balatonalmádi

A hetvenes évek második felében, Máté Lajos áldásos kultúrpolitikai tevékenységének köszönhetően, újabb hírek jöttek a világból, újabb információs csatornák nyíltak. 1976-ban, az AITA/IATA betűszóval jelölt, amatőr színjátékosokat tömörítő világszervezet TIP 76 fedőnevű finnországi kurzusára az akkor már jó nevű rendezőt, Katona Imrét és engem küldött ki az Intézet. Engem azért, hogy azt nézzem meg, miképp működik egy ilyen tábor, mert Magyarország már ajánlkozott a jövő évi nemzetközi tábor megszervezésére. Rémülettel a szívemben jöttem haza. El nem tudtam képzelni, hogy a Helsinki mellett lévő Siikaranta luxuskörülményeket biztosító továbbképzési centruma után mit tudunk mi nyújtani a világnak. De nem lett semmi baj. A TIP 77 remek reklámlehetőséget adott ügyünknek. Akkor tanultam meg: ha nem figyel rád a szűkebb környezeted, szervezkedj nagyobb méretekben, s merő hiúságból oda fognak figyelni az érdekeltek. (Megnyitni talán eljönnek.) 1977 nyarán Vattai Dénes művelődésiközpont-igazgató és egész Zalaszentgrót jelesre vizsgázott 17 ország előtt.

Ezekben az években még volt a Népművelési Intézetnek Balatonalmádin továbbképző háza, fönt, a domboldalban. A nemzetközi rendezvényeken részt vett magyar hallgatókat ide hívtuk meg, hogy meséljék el és mutassák meg a hazai érdeklődőknek, mit tanultak. Zalaszentgrót után Almádi neve is fogalomná vált. Ezek a rendezvények jobbára ingyenesek voltak. Az itt terjesztett módszerek, elsősorban improvizációs technikák és előadást építő eljárások beszivárogtak a pedagógusok tanfolyamaira is.

Tantervkészítő nyár – Zichy Kastély, 1978

Lassan kialakult egy módszertani kérdéseket roppant komolyan vevő kemény mag a pedagógusok között. D. Kósa Vilma a III. kerület, Granasztói Szilvia az Országos Pedagógiai Intézet részéről pásztorolta azt a sűrű hetet, amikor, csak úgy magunk örömeire, vagyis „játzásibul” úgy tettünk, mintha az egyes személyek, csoportok által választott tanórákat mód lenne mindenütt dramatikus eszközökkel gazdagítani. Így készültek drámatechnikákat tartalmazó osztályfőnöki programok, magyar irodalom- és történelemórákhoz tervezett, úgynevezett *alkalmazott drámajátékok*, de voltak tanítói csoportok is. A jászfényszarui Kovácsné Rozika gömbölyű betűivel teleírt dossziéi mellé Előd Nóra nyelvtanítással foglalkozó munkalapjai, Pintér Rozi kisgyermekeknek szánt játékgyűjteményei sorakoztak föl.

A zalaszentgróti nyarak

A felnőtt és ifjúsági amatőr színjátszó csoportokat akkor még nem alternatívoknak hívták, a zalaszentgróti műhely háziasszonya, Bősze Kati amatőrszínjátszó-táborokként hirdette a nyári továbbképzéseket. Montágh Imre nyitotta a reggeleket, s olyan tanárok vittek egy-egy csoportot, mint Ascher Tamás, Ruszt József, Máté Lajos. Időnként külföldi előadó is akadt, Bécsy Tamás is tette tiszteletét egy-egy esti előadással, a mozgásgyakorlatokat pedig általában Dölle Zsolt vezette. Majd tíz éven keresztül vezettem a pedagógusok nyári kurzusát. Itt próbáltam ki *Drámajátékok* című könyvem módszertani anyagát.

Megyei képzések

Ekkor még nem voltak szakirányú továbbképzések. De voltak nagyszerű megyei munkatársak. A közművelődés folyosói nyíltak meg előttünk, onnét „kúsztunk” be az iskolákba. A hagyományosan a megyék által szervezett, helyi erőkre is épülő, „C” kategóriás működési engedély megszerzését előkészítő tanfolyamok tematikája mindenütt kibővült az új módszertannal, a produkciókészítést nem szorgalmazó dramatikus nevelés eljárásaival. Szeged, Kaposvár, Nyíregyháza, Eger, Jászberény, Győr, Esztergom, Veszprém pedagógusai egyre nagyobb létszámokban jelentek meg ezeken a kurzusokon. Így aztán, ha eljött az országos fesztivál ideje, s *játéktérre* léptek a csoportok, az első két percből meg lehetett állapítani, milyen módszerrel dolgozik a csoport vezetője. Találkoztunk is egy azóta sem gyógyuló problémával: hiába volt a boldog tanfolyami időszak, hiába vezettek remek gyakorlatokat a hallgatók, egy részük képtelen volt alkalmazni a tanultakat, ezért, ha produkcióra kényszerült, továbbra is a „betanítós” módszert követte. Kezdtük megszokni, hogy a képzési idő egyharmada panaszkodással telik, majd azoknak a cseles megoldásoknak a kitalálásával, hogy a mindenkit megnyomorító ünnepi műsorokat miképp lehet értékes anyagokkal megtölteni. A magyar szakostól elvárt iskolai bemutatók mellett az ünnepi műsorok kötelező szolgáltatása volt az a nyomás, s a görcs feloldódásának reménye maga, ami a nem különösebben lelkes nevelőket is betelerelte a képzési alkalmakra.

Dunaföldvár – „elitképzés”

A „C” kategóriás csoportvezetői engedélyt adó kurzusokat továbbra is a megyék szervezték, ennek birtokában lehetett művelődési intézményekben színjátszó csoportot vezetni fillérékért. Az iskolákban nem volt erre szükség. „A” kategóriát a Színművészeti Főiskolán szerzett diploma biztosított. „B” kategóriát a kiemelkedő teljesítményekre adtak az Intézetben. Ott, a nyolcvanas évek elején kezdődtek a legfelszántabbakat összefogó, két éven át tartó, „B” kategóriás színjátszó-rendezői tanfolyamok. Paál István, Keleti István, Nánay István, Duró Győző, Szikora János, Ács János és Csizmadia Tibor vezette a legtöbb órát. Csak az kapott papírt, aki sikeres produkciót hozott létre. Az intenzív nyári kurzusok helyszíne Dunaföldvár volt, az ottani helyi vezetőknek, Götzinger Károlynak és a megyei kollégának, Dránovits Istvánnak köszönhetően kiváló szervezési háttérrel.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság első oktatási tematikája

Debreczeni Tibor tucatnyi tanártársával együtt 1988-ban megalapította a Magyar Drámapedagógiai Társaságot (továbbiakban: Társaság/MDPT). A Társaság Oktatási Bizottsága munkája nyomán megszületett egy „östematikának” nevezett tervezet az alapképzések részére, ezt követte egy boldogító, 1993-as miniszteri rendelet, melynek alapján államilag elismert szakmai képesítést lehetett szerezni drámapedagógiából. A főiskolát végzettek alapfokú, az egyetemet végzettek felsőfokú drámajáték-vezetői képesítést kaptak, ha sikeresen vizsgáztak. Ezt megtehették egy 120 órás tanfolyam után, de jó gyakorlattal a hátuk mögött anélkül is, majdnem két éven keresztül. Óriási viták kísérték a kurzusokat, de főképp a vizsgákat. Mindenkinek volt igazsága, minden oldalon. De nagy dolog volt, hogy „szakmává” lettünk. Aztán 1994 egyik reggelén arra ébredtünk, hogy – megkérdezésünk nélkül – hipp-hopp törölték a *drámajáték-vezetést* a szakmai jegyzékből. A hivatal összezárt. Évekig tartó kéréselés követte ezt az akciót, általában 2-3 év átfutási időt ígértek. Semmi nem lett belőle. Az MDPT 1995-ben

kiadott, új, „letisztult” tanfolyami törzsanyaga viszont hosszan tartotta és tartja magát. Kaposi László tanítási drámát oktató, évente többször is induló, magas minőségű 120 órás kurzusai 1994-től kezdve folyamatosan látogathatók a Marczibányi téren. Hadak tanultak s tanulnak még ma is itt. A tanítási dráma kurzusai mellett nagy sikerrel zajlottak a Gyermekszínház szó-rendezői tanfolyamok szintén a Marczin, általában Szakall Judit vezetésével.

Két gondolkodási módról

Jó ideje nem tanítok. Előfordulhat, hogy amit most mondandó vagyok, már csak részinformációnak számít, s az utóbbi tíz évben kialakultak más „iskolák” is. Én arról a kettőről tudok szólni, amit ismerek.

A tanítási dráma központú képzések Kaposi László vezetésével arra vállalkoznak, hogy megismertetnek egy módszerrel, a *problémaalapú rögtönzések drámajátékokkal*, az ezeket előkészítő folyamatokkal, gyakorlatokkal, számtalan munkaformával, mindezek elméleti hátterével. A sikeres felkészülést mások számára is használható drámaóra-tervezetek megalkotása és szabályosan kivitelezett, önállóan vezetett drámaórák jelentik a vizsgán. Ez a módszer ismereteket, örömeket ad, új világokat nyit. Büszkén hirdeti magáról, hogy *ez a drámapedagógia*. Ebben igaza lehet. Majd kijelenti, hogy minden más fölösleg. Ebben van vitám vele...

A mozaikos alapozású képzések – kezdetben az én vezetéssel –, arra vállalkoztak, vállalkoznak, hogy megértsék és megérezzék, kik jöttek tanulni; megkínálják őket a kultúraközvetítés és művészetközvetítés játékos alapformáival, a művekkel való találkozás és találkoztatás lehetőségeivel. A cél az, hogy közösen felfedezzék a hallgató legerősebb nevelői-művészetközvetítői oldalát, s azt terhelve, azon át, bevezessék őt a drámapedagógia és a színházi nevelés rejtelseibe. Ehhez föl kell mérni és át kell beszélni a hallgatók munkahelyi/életbeli szorongatottságát, feladatait, lehetőségeit és reményeit (hiszen ki készség- és képességfejlesztő elsősorban, ki inkább produkciópárti, ki műelemző, ki meg épp a tanítási drámától jön izgalomba), saját boldogulásukhoz választva ki az eszközöket. Meg kell ismertetni őket a színházi nevelés és a drámapedagógia alapjaival úgy, hogy hazatérve, egyedül maradva, a kurzus után képesek legyenek alkotócsoportok, szakkörök, közösségek kialakítására és vezetésére. Az a tematikai „legyező” tehát, ami a drámapedagógia speciális ismeretei mellett tartalmaz hagyományismeretet, szerkesztési tudnivalókat, versmondással, bábozással, színpadi produkciók készítésével és elemzésével kapcsolatos tudnivalókat, megkeresteti a hallgatóval saját „fegyvereit”, melyekkel otthon csatába indulhat. S ha ezek között épp a tanítási dráma radarja működik legjobban, akkor annak örül, ha a produkciókészítés csatazaja bővíti el, annak drukkol, de nem szégyelli a versmondás kivont szabályait és a szerepeket tartalmazó népi játék sarkantyúit sem. Optimális esetben a mozaikos alapozású képzések végére a szakmai vértezettség megkezdődésével együtt jár egyfajta magasabb rendű közösségi, még jobb esetben felelős vezetői magatartás kialakulása, vagy legalább annak megkívánása. Ez a képzési forma is tartalmaz gyakorlati vizsgát.

Nyílt levél a nevelőképzés vezetőihez – 1988

Hat év alatt, levelező formában szereztem meg a bölcsészdiplomámat. Záráskor Batsányit tanítottam egy csepeli gimnáziumban, s nem unták a gyerekek. Előtte, még valamelyik órán, egy Berzsenyi-vers elemzése után Szigethy Gábor fintorogva megkérdezte: „Maga egyébként tanít?” Akkor még keveset tanítottam, inkább csak abból éltem, amit a színházi adott. Én azt hittem, engem csak azért nem tanítottak meg tanítani, mert másodrendű, levelező hall-

gató voltam. Minden kapcsolatteremtő és közvetítői képességemet előző iskoláim szakkörében szereztem. Elégge meglepődtem hát, amikor máshol szerzett javaim révén pedagógusokat kezdtem tanítani, s ők rendre fölsóhajtottak: „Miért nem tanultuk ezt már a főiskolán vagy az egyetemen?!” 1988-ra már sokan voltunk, akik láttuk, mit lehet elérni a mi módszereinkkel. Ez volt az első alkalom, amikor nagy nyilvánosság előtt fölkináltuk a nevelőképzés intézményei számára, azok felelős vezetőihez szólva, a drámapedagógia szemmel látható módszertani eredményeit. Még csak el sem hümmögték magukat. Sőt! Hiába utaztam Pestről Szombathelyre egy konferenciára, a főiskola ezüsthajú tanszékvezetője nem engedte meg, hogy felszólaljak ügyünk érdekében. Aztán, amikor azt találtam mondani, hogy megfigyelésem szerint nálunk úgy csökken a pedagógiai erősz a nevelőkben s az előadókban, ahogy haladunk fölfelé, óvodától az egyetemig: megüzente a budai tanítóképző is, hogy ne nagyon járjak feljűk. Nem kellűnk tehát, pedig mi tudjuk, az új módszer semmihez nem hasonlítható segítséget jelentene a tanításra való felkészűlésben. Állunk a felsőoktatás kapuja előtt. Nem kellűnk.

„Hogy kell?!“ – Újpest, 1988

Sipos Lajosnak, az ELTE dékánjának, Babits-kutatónak tanítónő volt a felesége, S. Takács Zsuzsa. Zsuzsa újpesti iskolája támogatást nyert egy továbbképzésre, ezért felkeresett Sipos Lajos, beszéljűk át, mi is az a drámapedagógia. Sipos Lajos hosszan jegyzetelt. Megértette, megérezte, miről van szó. Jó pár napot együtt tölthettem az újpesti pedagógusokkal. Sipos Lajos pedig úgy döntött, ha ez ilyen, akkor kapjanak belőle a nappali tagozatos hallgatók is. Így kezdődött az a 19 és fél év, amit az ELTE diákjai között töltöttem.

De történt még ott valami, amit sosem felejték el. A kurzus zárótanításainak egyikén az egyik tanítónő, emlékeim szerint „Ica néni”, valamely eljűtszott történet részeként koszorűkat font a gyerekekkel, az udvari betonlapok réséből előbűjt sárga virágocskákából (melyek leszedésére előzőleg igazgatói engedély adatott!). Ádáz Ferike, az osztály fenegyereke, régen mosott hajgubanca alól lesett hol a tanítónőre, hol a virágokra. Nyelvét kidugta, bosszankodott. Végű fölordított: „Ica néni! Hogy kell????”

Èn pedig megvilágosodtam. Ma is megborzongok a pillanat emlékére. Sosem fogom elmondani neki, hogy ezért élűnk, látod, kisfiam, hogy te egyszer fölordíts, és engedélyezd nekűnk, hogy megtanítsuk ezt vagy azt a műveletet. Ès most megkérdezted: Hogy kell? Hogy született meg ez a segítségkérés? Úgy, hogy Ica néni „helyzetbe hozta” ádáz Ferikét, aki nagyon megakarta oldani a feladatot.

Ez a tudomány, a helyzetbe hozás tudománya az egyik legfontosabb drámatanári tudás és tulajdonság, ami fejleszthető és tanulható.

ELTE Bölcsészkar, Gyógypedagógiai Főiskola – 1988–1992

Először csak alapozó ismereteket (drámapedagógia az irodalomórán, dramatizálás stb.) tanítottam a bölcsészkaron, ingázva Pécs és Pest között. Aztán jött Rudolf Éva, s az ELTE Pesti Barnabás utcai épületének ötödik emeletén, a poros folyosói kaktusz mellett megkezdtűk a drámapedagógia terjesztését a felsőoktatásban. Máig hálás vagyok Sipos Lajosnak, hogy rákényszerített a „drámaoktatás” egész rendszerének végiggondolására.

Talán még a gyermekszínházszó fesztiválok visszfénye tette lehetővé, hogy Újváry Ági 9 tanítványa – első csapatként az országban – ez idő tájt szerezzen indexbe írt jegyet drámajáték-vezetésből a pécsi tanárképző főiskolán. Egyikűk az a Rádly Kati volt, aki később a minisz-

térium felsőoktatási főmunkatársa lett. Az viszont hamar kiderült, hogy a pécsi egyetem, ahol 400 kalandos napot töltöttem, mégsem fogja beadni a dráma szak általam frissen elkészített alapítási tervét, így hazajöttem.

Korrektorkodtam, hogy megéljünk, s volt egy igen népes látogatottságú szemináriumi sorozatom a Bethlen Gábor téren, a Gyógypedagógiai Főiskolán. És ami ennél is fontosabb, már dramaturgi diplomával, óraadó lettem az épp forrongó időszakát élő Színművészetin a Lengyel György és Osztovits Levente által vezetett színházelmélet–dramaturgia kurzusokon.

Csokonai Program – Vas utca – Zsámbék – 1990–1993

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium Köznevelés-fejlesztési Főosztályára kerültem. Beleláltam a felsőoktatás bugyraiba. Elindítottam hát a Csokonai Programot, ami összegyűjtötte a tanári kommunikáció fejlesztése érdekében dolgozni akaró és tenni tudó oktatókat, közművelődési és köznevelési szakembereket. Megtaláltam a nevelőképzés érdekében megszólítható 42 embert. Feladat: talán tanítanánk meg tanítani azokat, akiket nevelői diplomával látunk el. Kínálat: a drámapedagógia bevezetése az általános nevelőképzésbe. A programra megítélt pénz az államtitkár asszony – ripsz-ropsz – visszavonta. Akkor, amikor már mindenkivel szerződünk. Mondtam: fegyelmet kérek magam ellen. Meglett a pénz. De égett a talaj a lábam alatt.

Volt még egy hasznos nyarunk. Szombathelyen vagy 8 napon át majd' két tucat felsőoktatásban dolgozó elé tártam, amit a drámapedagógia kínálni tudott. Megható volt látni, hogy az egész életében rendezőként dolgozó, pattogó instrukciók adásához szokott tanártárs hogyan próbálta visszafogni magát, s miképp lett a rendezőből rövid időre drámatanári inspirátor. A színművészetin hónapok óta zsongott a „forradalom”. Babarczy László állt az élére, aki a diákság, elsősorban Sajgál Judit (a Novus Gimnázium igazgatója) követelő biztatására eljött megnézni a gyógypedagógián futó drámás szemináriumom egy teljes délutánját. Becsületére legyen mondva, leült a parkettára ő is. „Jó ez, jó!” – motyogott. – „Majd beszéljünk!” Ekkor már Lengyel György mellett voltam a színházelmélet–drámapedagógia három éves képzés másik osztályvezető tanára, Osztovits Levente felügyelete alatt. Pár hónap múlva futnom kellett a minisztériumból, a Szalay utcából, s Babarczy befogadott a Színművészeti Főiskolára, a Vas utcába. (Visszagondolva minden felnőttképzési formára, a színművészetin két alkalommal elindított színházelmélet–drámapedagógia című kurzusok tematikája és módszertana volt a leghatékonyabb, harmadik évben például zsűrizési gyakorlatokat is tartalmazott.) A kezdő csapat 17 embere épp harmadéves volt a színművészetin, amikor Bencze Lóránt főigazgató hívott egy általam nem is ismert, vidéki tanítóképzőbe, Zsámbékra, mindenben szabad kezét ígérvé. És 1993. január elsején Bencze Lóránt – elsőként Közép-Európában – drámapedagógiai tanszékét alapított a Zsámbéki Apor Vilmos Katolikus Tanítóképző Főiskolán. A zsámbéki tanszékhez az is kellett, hogy a Színház- és Filmművészeti Főiskola első színházelmélet–drámapedagógia szakos osztályának végzős felnőtt hallgatói velem együtt szorítóba álljanak. Tizenhétből kilencen csatlakoztak az ügryhöz. Az itt dolgozni kezdő szakembercsapat teremtette meg a szakdiplomás drámatanári képzés országos hálózatát.

Zsámbék – szakirányú képzések 1998-tól

Megtörtént tehát az első – később a Vácra helyezett főiskolán kivéreztetett és kivégzett – magyarországi drámapedagógiai tanszék megalapítása. Nyolc és fél évig bírtam, erőm fogytával ráhagytam Móra Jánosra az egészet. De addig – nagyszerű volt. Bencze Lóránt eszményi

első vezető, Sütő Károly csodálatos második ember volt. Gazdasági és jogi biztonságban dolgoztunk.

Majd jött egy külső impulzus, s nem véletlen, hogy hozzánk érkezett. Likovszky Márta, a csepeli körzet pedagógusainak képzéséért felelős kolléga, egyszerűen „megrendelte” a főiskolától az emberei drámapedagógiai továbbképzését. Több mint harminc résztvevő volt az első tanfolyamon. A háttérben régóta harcoltunk és dolgoztunk a papírt adó pedagógus-továbbképzésekért. Sürgettek is bennünket mindenfelől. Mi megtettük, amit lehetett. A képzésért alig fizettek pár forintot a hallgatók, az órák sikeresek voltak. De a minisztérium ellenállt: nincs papír. A hallgatók közül öten lázongani kezdtek, mondták, ha kiderül, hogy hiába (ti. oklevél esélye nélkül) töltik itt az időt, baj lesz, megütjük a bokánkat a jogszabályok hiányában elindított képzés miatt. Addigra pedig Kaposvár, Zsámbék, Nyíregyháza rég összefogott az ügy érdekében, együtt készítettük el a drámapedagógus végzettséget adó szakirányú képzés anyagát, annyira lelkesen, hogy a nyírségi kolléga nálam is aludt a nagy munka közben. Más nem tehetvén, dolgoztunk tovább és vártunk. Aztán meglepetésre Nyíregyháza kiugrott a szövetségből, s egyedül adta be a tervet, amit később jóvá is hagytak. Nem mintha számítana, mondaná Füles, de a történelem lapjain most az áll: a szakot alapította a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola. A lényeg, hogy a Magyar Közlöny 1998. 107. szám 6822. oldalától indulva megjelent az oktatási miniszter 8/1998. (XII.1.) OM rendelete a drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről – aláírója Pokorni Zoltán miniszter. Megszületett tehát a jogi forma a szakirányú képzésekhez, így oklevelet kaphattak a csepeli hallgatók. Ehhez hasonlítható megkönnyebbülést azóta sem éreztem. Ez volt talán a hazai „drámaoktatás” második hősi korszaka.

Debreczeni Tibor ekkorra már megkezdte saját tervei szerinti drámaprojektek alapuló „lélek-átömlesztéseit” a nagykorú képzőben, 23 nagy jelentőségű évet eltöltve ott. S közben elindultak a Zsámbék által szervezett, papírt adó, vidéki szakirányú képzések (Csepel, Miskolc, Szeged, Kecskemét), Kaposvár és Jászberény önállóan indított kurzusokat, s persze Nyíregyháza is. Utóbbi helyen a frontális előadások voltak jellemzőek, a szakemberhiány miatt nagyon kevés gyakorlattal, a szükségesnél több elmélettel. Kaposi Lászlóék Győrbe és Pécsre jártak képzéseket vezetni. Elmondható, hogy 2000-től kezdve a Színház- és Filmművészeti Egyetemre keresztelt Vas utca is a fenti rendelet alapján tudott szakirányú képzéseket indítani. Amíg a rendeletek engedték, Trencsényi Lászlóék tartották az ernyőt a ELTE PPK által indított szakirányú képzés fölött.

ELTE BTK – drámajáték-vezetői program és szakirányú képzés

Mindeközben, bár kezdetben tényleg a folyosókon dolgoztunk, sikerrel működött a nappali képzésbe illesztett, 280 órás, 12 tantárgyas/féléves drámajáték-vezetői kurzus, amit – esetenként 3-3 tárgyat főlvéve – kb. 4 félév alatt lehetett teljességgel elvégezni. 1999-re egy-egy tárgyra már negyvenen, sőt, olyan „dolgozatos” tárgyra, mint pl. a dramaturgia volt, hatvanan is jelentkeztek. Az egész programot, tehát mind a 12 tárgyat általában évente 25-en, 28-an végezték el.

2000-re azok is visszajöttek, akik már végeztek, s gyakorlati munkát kívánva alakították meg az ELTE Színpadot. Ennek sorsa, tündöklése és lefagyasztása úgy zajlott, mint annyi minden más e hazában. Ne is emlegessük. De mi, tanárok, végsőkéig kitartottunk. Pedig, egy idő múlva, ahogy azt később írásban is meg kellett fogalmaznom, *az ELTE a népszerű programnak sem tárgyi, sem anyagi feltételeit nem volt képes folyamatosan biztosítani. A fedezet nélküli képzés körülményei józan ész számára elképzelhetetlenek ma is, de a kialakult hallgatói hálózat*

emberi és szakmai minősége akkora vonzerő, olyan csaleitek volt, hogy szinte lehetetlenné tette a program tanárai számára a reális gondolkodás alapján javasolható azonnali munkabeszünetet.” Szerettük csinálni. (Eck Júlia az *irodalomtánítás módszertana* című tárgyba lopta be az újdonságokat 10 éven keresztül.)

Ez a nappalis képzés nekem egyfajta aranyosást is jelentett. A Színművészetin 2000 és 2006 között zajlott szakirányú képzések fele létszámát az ELTE drámaprogramjáról kikerült, már diplomával rendelkező, tehát szakirányú képzésre fölvehető, remek fiatalok adták. S az is jó volt, hogy amíg lehetett, megindult az ELTE BTK által papírt adó szakirányú képzés is. Különösen jól működött a Kőlcsey Gimnázium kurzusa, erős minisztériumi támogatással. Aztán megváltoztak a jogi szabályok, s minden megroppant.

Szakilapítási törekvések – ELTE, Színművészeti, kudarcok

Ma sem tudok kellő derűvel emlékezni azokra az erőfeszítéseinkre, amik az egyetemi diplomát adó dráma szakok alapításával és indításával kapcsolatosak. 1988-tól kezdve kínálgattuk a felső hatalmaknak, hol a pécsi egyetemen reménykedve, hol az ELTE-ben bízva. S már-már úgy látszott: sikerül, de Babarczy lelegyintette.

Husztai Péter rektorsága idején hosszú ideig tartotta magát az az elképzelés, hogy indítson együtt drámatanári szakot a Színművészeti és a Bölcsészkar. Mázsányi papírhalom a dokumentációja. 14 változatra emlékszem, valamelyik valahol mindig elakadt. Mikor a bolognai időszak beköszöntött, mi is kidolgoztuk a kétlépcsős drámaszakokat. Egyszer például egyszerűen eliktatták egy államtitkári asztal közelében, s elveszett az egész, kerek másfél évre. Székely Gábor mint rektor, különösen hátrította a dráma szak gondolatát, bár viszolyogva belement volna, ha a megszerezhető fejkvóta egy része a rendezőképzésre megy. De nem lett fejkvóta. Semmi nem lett, mert azokon a felsőoktatási értekezleteken, ahol a szakért harcolni lehetett volna, hallgatott a színi rektora is, főtitkára is.

Föl lehet ezt úgy is fogni, hogy kiváló alkotóemberek foggal-körömmel védték a hivatásos színházcsinálás várát, nem ismerve, s ezért kóklerhadnak tartva a dráma eszközeivel is dolgozó pedagógusokat. S az is igaz, hogy egy kaposvári dráma műhely keretében lezajlott bemutató drámaóra után Babarczy László szinte fuldoklott mérgében egy homályos morális elvek alapján megépített, nem a legjobban sikerült gyakorlati záróvizsga láttán. Sajnos, igaza volt.

Aztán olyan időszak is adódott, hogy valaki elkívánta a szak indítását, s már gyűjtötte is az embereket a vidéki egyetem tanszékére, ahonnét aztán neki kellett távoznia. Mindenesetre a mi törekvéseinket ez a kolléganő elgáncsolta. Pedig ha valaki, Ascher Tamás épp ebben az időben pártoló rektorként ott állt az ügy mellett. A Színművészeti végül azért adta föl, mert – egyedüli művészeti egyetemként – nem rendelkezik pedagógiai tanszékkel, s nem is kíván magának olyat. Ahogy most látszik, M. Tóth Géza rektor alatt minden egyéb képzést el tudtak indítani, amit jogilag lehetséges, s főként gazdaságilag jövedelmező. De Veszprém végül létrehozta a dráma szakot, s ez óriási eredmény.

Összeomlás

A 2000-es évek elején bekövetkező felsőoktatási változások lehetetlenné tették a drámapedagógia, vagy ha úgy tetszik, a „drámaoktatás” hálózatos életben tartását. A totális jogi és gazdasági összeomlás talán 2010-től kezdődött meg. Eddig csak azért esdekeltünk, hogy ha közösségi nevelésre alkalmas tanárokat kíván kibocsátani egy intézmény, adja meg az esélyt

az értelmiségi létre készülő nevelőknek, hogy arra alkalmas terekben találkozassanak egymással, s ne szűnjenek meg az alkotócsoportok. Ma már nemcsak a mindig hiányzó alkalmas terek, hanem az alkalmas emberek is hiányoznak a képből.

A szabadság birodalma

A színház – mindig nulláról indul. A drámapedagógia is. A drámatanár legfontosabb feladata, hogy a kezdő játékok és gyakorlatok során megállapítsa, mi az ő elsődleges feladata az adott helyzetben, s ennek megfelelően kezdjen dolgozni, tekintetbe véve a csoport józan ésszel átlátható szükségleteit és saját adottságait. Az előrevivő megoldások végtelen számú változata létezik. A vezető iskolázott figyelme, inspiratív jelenléte, s a minőségi együttlét a fontos. Hogy lehet ezt a Hivatal számára rubrikába írni? Hiszen meglehet, mindenekelőtt mosakodásra és béketűrésre, egymás elfogadására kell rábírnia a drámapedagógusnak a csapatát, de az is előfordulhat persze, hogy hamarosan a felébresztett társadalmi felelősség érvényesülésének útjait kutatják – mindezt a közösségi nevelődés folyamatában megélve.

Ahol a tanárnak nincs meg az a szabadsága, hogy szakmai felkészültsége és lelkiismerete szerint cselekedjék, ott nem lesz drámaoktatás. Szülehetnek kutatások, felmérések és sok kötetes tanulmányok, ha nincs tabukat nem tűrő, speciális gyakorlati képzés, mit sem ér az egész. Lehet, hogy születnek röplapokon is terjeszthető drámaóra-leírások követendő példaként, egészen biztos, hogy nem lesz jó mindegyik alkalmazás. Mert a titok – s ez egyaránt vonatkozik színházra, drámára, tanórai helyzetre – abban rejlik, hogy azonos-e önmagával az előállt pillanat, igaz-e a kialakított helyzet, mely testi-lelki jelenléte kíván minden résztvevőjétől.

A színház, a drámaóra, a dráma- és a színjátszó szakkör térbeli esemény. Mindnek lényege az adott térben megvalósuló, jelen idejű társas kölcsönhatás, vagyis a interakció. Az ebben működő személyiség hat, nem a csodatábla. Amíg erre nincsenek felkészülve a nevelők, nehéz lesz drámaoktatásról beszélnünk, pedig mindez csupán a hatni tudó tanárember készenléti tudománya. Bizonyított tény, hogy a „hogyan”, vagyis a közvetítés módja a meghatározó, s mégis, ezt se meg nem hallja, se el nem hiszi az oktatásirányítás. Pedig ha ez érvényesülne a nevelőképzésben, boldogabb országot mondhatnánk magunkénak.

Nem egyszer tapasztaltuk, hogy valaki, bár már sok éve tanított, egy szakirányú képzés során újíttotta meg magát és nevelői eszköztárát, s fedezte fel saját hatóerejének új változatait. Egyszer csak megérezte, milyen is igazából hatni, milyen az, amikor valakinek „hatalma” van. Afféle földi hatalom ez, mely a szellem szabadságából ered, s melyet a másik embert megillető „megszentelt figyelem”, s az érte is érzett felelősség rögzíti a földhöz. Aki ennek működését egy íróasztal mögül nézi csak, elirigylí vagy eltiltja. Soha nem akadályozta még a drámaoktatást olyan miniszteri megbízott, akinek saját élménye volt róla. Ebben reménykedhetünk.

Összegzés

Szeretném megtalálni az értelmét annak a 35 évnek, ami alatt a drámapedagógia folyvást kínálta eredményeit az általános nevelőképzésnek, s remélem, valaki átlátja majd, mert nem is olyan nehéz kideríteni, miért is nem sikerült ez.

2001-ben még reménykedve ezt írtam: *Remélni lehet, hogy a felsőoktatás – s ezen belül elsősorban a nevelőképzés – értelmiségi képzésnek számít majd egyszer. Eljő az idő, amikor – a nevelői fölkészülés részeként! – mindenki megtapasztalja majd, milyen is részt venni egy alkotói célcsoportban, egy színjátszó kör, egy táncsoport vagy más közösség tevékenységében. A taní-*

tók számára tantárgy lesz a bábozás, hiszen az alsós tanterv előírja ezt a tevékenységet, s nem kell külön módszertani óra a kifejező közlés tanításához sem, legfeljebb a gyakorlásához, mert felsőfokon már úgy tanítunk minden tárgyat, hogy menet közben elleshető lesz tőlünk még ez is. A drámapedagógia hazai térhódításának egyik fontos hozadéka az inspiratív jelenléttel és iskolázott figyelemmel rendelkező, határokat igen, de tabukat nem ismerő, hiteles tanáregyéniség mind szélesebb körben való megbecsülése. Ma már azt sem kell bizonygatni, hogy ennek a módszernek nem a folytonos produkciókészítés a lényege, hanem a valóság közös felfedezése, a másik ember élményére való fölkészítés, s a megfigyeléstől a kifejezésig megteendő út megkívánása, a jelenlét és az odafigyelés, vagyis – a találkozás tanítása.

Nos, mindez – nem sikerült. Egyelőre. De hogy a drámaoktatási-kutatási projektben részt vehettünk, mindezt összefoglalhattuk, ráadásul még egy könyvbe szerkesztve meg is jelenik, mégiscsak okot ad némi reménykedésre.

Erősítsük meg szíveinket! Mert körülnézve szakmánk területén s látva a jelen oktatási rendszer tehetségeinkre gyakorolt hatását, csak azt ismételhethük suttozva, amit Sen Te mond a *Jó embert keresünk* című Brecht-darab végén:

„– Segítség!”

Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért

Amiről írok, arra többnyire nincsenek a tanulmányokban elfogadható bizonyítékaim. Nem tudok mérésre hivatkozni. Csendben jegyzem meg: ha azon múlna a drámapedagógiai publikációk száma, hogy mennyi mérés készült, akkor alig lenne szakirodalmunk. Azt nagyon ritkán éreztem olvasás közben, hogy a mérést tartalmazó publikációink lennének igazán jók. Sok esetben másra sem tudok hivatkozni, mint arra: így emlékszem.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság (MDPT) megalakulása

Az MDPT 1988 decemberében tartotta alakuló ülését: az első civil szervezeteink egyikéről van szó. Három egymást követő évben háromszor jegyezték be,¹ mert közben többszörösen változott a jogszabályi háttér. A különböző időpontokban történt bejegyzések ellenére egyértelmű, hogy az akkori és későbbi jogszabályok szerint is honnan számítandó az egyesület létrejötte: ez pedig a legelső olyan találkozó, ahol az alapító dokumentum létrehozása és elfogadása végett összejött több mint 10 fő, akik szándékaikat írásba foglalva nyilatkoztak az egyesület létrehozásáról (ez pedig a fent említett '88-as dátum). Az alakuló közgyűlésen sokan vettek részt: a jegyzőkönyv pontosan 40 főt tüntet fel, közülük 30 fő kiemelten szerepel, mint akik a belépési díjat (200 Ft) is befizették (szép kerek számok; lehet, hogy ez az irat később készült, némiképp kozmetikázva). Az alapító személyek köre szép merítés, jóféle válogatás az akkori drámapedagógiával foglalkozó szakemberekből. Erősen képviseltette magát egy általános iskolai vonal, de jelen voltak a középiskolában, és néhány fővel a felsőoktatásban érintettek is (ott sokkal több kollégát nem is lehetett volna találni). A közművelődési rendszerben drámával foglalkozók is szép számmal voltak jelen. Az alapítók első hulláma után többen jelezték belépési szándékukat, és közöttük szembetűnően sokan voltak a megyei művelődési központban színjátszással, drámapedagógiával foglalkozók közül. Ez azt is jelzi, hogy a meghívás első köréből ők valamiért kimaradtak, „utólag szóltak nekik”.

Felvállaltan azzal a céllal jött létre a szervezet, hogy az érintettek a saját kezükbe vegyék dolgaik igazgatását. Dolgaik pedig több területen is akadtak: a drámapedagógia és a gyermekszínház területén módszertani munka, oktatás, kiadványozás, szervezés és képviselet. A kezdeményező *Debreczeni Tibor* hasonló feladatokért felelős állami intézmény egyik beosztott vezetője volt. Nála érvényes volt az a szándék is: *kivinni* a tevékenységet a már nem, vagy messzemenően nem jól működő hivatalból: ő biztosan tudta, hogy mi elől kell menekíteni, amit lehet.

¹ Ezért bejegyzési száma jóval magasabb, mint azon szervezeteké, amelyek később jöttek létre.

A civil szerveződésben a továbbélés, átmentés lehetőségét láthatta.² Akik nem „hivatali vonalról” érkeztek az egyesületbe, azok elsősorban hozzáférést akartak az egyesület létrejöttével a saját tevékenységük feletti döntésekhez. Ahhoz a területhez akartak hozzáférni, a hétköznapi, apró döntési lehetőségek közelébe kerülni, amelyik területen sokat dolgoztak, és amit személyesen fontosnak tartottak. A mögötteseikben nyilván ott volt, hogy azzal, ami történt az egyesület megalakulását megelőző időszakban, nos, azzal – talán túl finoman fogalmazva – *nem voltak elégedettek*.

Az alapító tagok közül az alakuló közgyűlést szervezők, volt Népművelési Intézeti munkatársak bekerültek a vezetőségbe. Rajtuk kívül *Váczy Zsuzsa* és jelen sorok írója lett tagja ennek a testületnek, előbbi mint „gazdasági vezető”, az utóbbi mint „belső ellenőr”. Jegyezzük fel gyorsan, hogy ezt a címkézést az első pillanattól kezdve nem kellett komolyan venni: a vezetőség tagjai között nem volt megkülönböztetés, mindenki szabadon mondhatta a magáét... A fentiekben foglaltak azt is jelentik, hogy eleve be volt építve az alapítók közé néhány mikrohasadás; az első pillanatban látszottak veszélyek, amiből törésvonalak lehetnek. Már csak annak alapján is, hogy ki, honnan és mivel, miért jött. Ellensúlyként volt közöttük egy nagyon erős kapocs, összetartó erő: mindenki azt szerette volna, hogy a drámapedagógia és a gyermekszínház helyzetje jobb legyen.

Akkoriban nem volt gyakorlatunk abban, hogy miként kell működtetni egy, a formális felteteleknek is megfelelő civil szervezetet. Ma sem állíthatnánk, hogy ez része lenne mindannyiunk tudásának. Az egyértelmű volt, hogy a „sokaság” elmehet a programokra, elmehet a választásokra (ettől azért sokan megtartóztatták magukat – ők azok az egyesületi tagjaink, akik alighanem csak a szolgáltatások kedvezményes igénybevétele miatt léptek be), ott hozzászólhat, de részükről ez a legtöbb. Az, hogy az érdemi lépések milyenek lesznek, a két „sátoros ünnep” között mi történik, egyáltalán lesz-e és mikor lesz „ünnep”, az a választott vezetőktől függ.

Remek „antréja” volt az egyesületnek, jól indult mint szervezet. Eredményes volt civil szervezeti munkája: emelkedett a létszám. Hallatta a hangját. Megkezdődött a szervezőmunka, ami azt célozta, hogy a rendszerváltás időszakában, sok változás közepette átmenthető legyenek azok az értékek, amelyek akkoriban már szép számú magyar pedagógus számára voltak fontosak: egyes nagy rendezvények, módszertani programok, a szakmai kiadványozás. Nyilván nem lehetett ugrásszerű változásokra számítani: legfeljebb a lobogó változására. Az MDPT működésének kezdeti szakasza az alapító elnök erőfeszítései és kapcsolatrendszere mentén hozott eredményeket. Az indulás szakaszában az történt, amit az alapításkor közzétett programjában fontosnak tartott, illetve amit abból el tudott végezni. Így jöhetett létre a gyermekszínház felmenő rendszerű fórumainak továbbélését és fejlődését szolgáló fesztiválrendszer, és így jött létre a DPM is. Alapító elnökünk mögött ekkor még ott volt a háttér: használhatta a Corvin téri intézmény kapacitásait. Ahogy ezek a lehetőségek szűkültek, ahogy formálissá váltak (egy alkalmatlan iroda társbérleti használata), áttevődött az egyesület működése más helyekre, más intézményekbe. Ezek között némelyik hamar központi jelentőségűvé vált. Fontosak lettek az első, egyesületi szervezésű fesztiváloknak helyet adó, vagy a nyári táborokat szervező intézmények, de közben minden Budapest-központú lett. Így lett egyre inkább kiemelt jelentőségű az a „ház”, amely nyitott kapukkal fogadta a drámapedagógusok és gyermekszínházszervezők programjait: ez nem volt ismeretlen addig sem a területtel foglalkozók számára, de ebben az időszakban egyre inkább bejáratódott, egyre több minden miatt volt

² Akik az alapítás előkészítő munkájában Debreczeni Tiboron kívül részt vettek: Bácskai Mihály, Bánhidi Mária, Előd Nóra, Érsekcsanádi István, Józsa Katalin, Gabnai Katalin, Kaposi József, Kaposi László, Kósa Vilma, Snexer Károlyné, Szakall Judit, Székely István, Szentirmai László, Tolnai Mária, Tornyai Magda, Trencsényi László, Váczy Zsuzsa és Várhidi Attila.

érdemes ide elmenni. És így akkoriban a magyar drámapedagógia központjává vált. Ez a ház a Marczibányi téren volt.

Közművelődés – intézményi háttér – civil szervezet

A közművelődési intézmények országos hálózata, az intézmények munkáját segítő és egyben felügyelő hivatal, a sok névváltozáson átesett Corvin téri intézmény (volt *nép-, országos, magyar*, jelenleg a *nemzeti* megjelölés szerepel nevében), és az „egypárthoz” kötődő gyermekszervezet együtt biztos hátteret jelentett hosszú időn keresztül szakterületünk számára. A rendszerváltás előtti időkből ezt ismertük, s mindenki ilyesmiben gondolkodott. Megmaradt az elvárás az intézmény jellegű működés iránt (ennek nyomai ma is tapasztalhatók). Az iménti gondolat más megfogalmazásban: amint a létezéshez szükségesnek gondolt intézmény nem az egyesület alapító elnökének állt rendelkezésére, hanem másoknak, egyre inkább áttevődött a tevékenység másokhoz... Egyre több dolog úgy történt meg, hogy az MDPT érdemben nem volt benne a munkában, példának okáért a létrejött programokban. Akik ezeken részt vettek, olvashatták, hogy van ilyen civil szervezet, de amit kaptak, ami élményt, tanulást jelentett számukra, az már rendre máshoz, másokhoz kötődött. Pántlika, egyfajta dísz – az volt mások számára az MDPT.

És, tudjuk, az együtt töltött idővel meg lehet szeretni a másikat, a partnert: aki nekünk és értünk dolgozik, az fontossá válhat: így lett elfogadottá a hely és annak dolgozói. A Marczibányi téri intézménynek módjában állt befogadni és/vagy önállóan szervezni olyan programokat, amelyek sokak számára váltak jelentőssé szakmai pályafutásuk során (ezt sejtettük akkoriban is, biztosan csak jóval az események után tudtuk). És ne feledjük: az áttörés éve ezek; sok új tartalom jelent meg a magyar drámapedagógiában. Ennek erős és egyértelmű jelei voltak. Olyan időket is megélhettünk, amikor egy módszertani hétvégére vagy egy-egy bemutató foglalkozásra hosszas sorban állással lehetett bejutni, ha egyáltalán be lehetett, amikor sok százan töltötték a hétvégéjüket szakmai tapasztalatcserén. Amikor a drámapedagógiai képzések a divatos, sikeres programok közé tartoztak.

Milyen programok voltak ezek? Neves, világsztárnak számító angol előadók tréningjei, a hazai (120 órás) képzések beindulása, rendszeressé válása, a módszertani hétvégék izgalmas kínálata, nyári táborok pedagógusoknak és/vagy gyerekeknek, nem utolsósorban a hazai szakirodalom megújulását jelentő könyvkiadás beindulása. Többek között ezek „csinálták meg” a Lövőház utca végében álló intézményt a drámapedagógia iránt érdeklődők számára. Időnként felvetődött már az is, hogy mi köze ehhez az egészhez az egyesületnek, amikor nem az adja a pénzt, nem ő végzi a munkát, és még a gondolat sem onnan jön. Valami hasonló mehetett végbe egy 1994 végi közgyűlésen, mint ami az egyesület 1988-as megalakulásakor: azok, akik „benne voltak”, akik valóban csinálták, a kezükbe vették a saját dolgaik irányítását. Ez személyi változásokkal járt az egyesület vezetésében. Az alapító elnök irányítása alatt egyre inkább intézmény nélküli lett az egyesület. Nem volt ebben szándék: így hozta a sors. De a működéshez – így gondoltuk – intézmény kell, és ezt tudta adni a *Marczi*.

Milyen intézményre volt szüksége a magyar drámapedagógiának?

Olyanra,

- amelyik több, műhelymunkára alkalmas kisebb teremmel rendelkezik,
- amelyik képes arra, hogy működtessen, illetve befogadjon gyermek- és diákszínjátszó csoportokat,
- amelyik teret tud biztosítani hétköznapi és hétvégén egyaránt pedagógusképzések számára,

- amelyeknek van nagy rendezvényekre is alkalmas terme (ez lehet színházterem, de jobb, ha mobil a nézőtere),
- amelyek, ha kell, akkor oktatási területen kutatóhely tud lenni,
- amelyek, ha éppen erre van szükség, akkor kísérleti intézményként az imént említett kutatás eredményeinek kipróbálására is képes,
- amelyek, ha kell, akkor könyvkiadóként és könyvet forgalmazó cégként is tud működni,
- amelyiktől nem áll távol az, hogy folyóiratot is megjelentessen,
- amelyeknek nem esik neheze a nemzetközi kapcsolattartás (vannak idegen nyelveket beszélő munkatársai),
- amelyek kisszínházként képesek működni: ahol megnézhetők az adott időszak legjobb hazai és külföldi gyermek- és diákszínházi előadásai, továbbá időnként másféle kamaraszínházak is,
- amelyek lehetőséget tud adni felnőtteknek, hogy ők maguk is játszanak (tudjuk, nem lehet valaki úgy drámapedagógus, hogy meg sem tanult játszani; az sem, aki elfelejt játszani, és az is egyre nehezebben lehet, aki csak nagyon ritkán játszhat),
- amelyeknek van egy vagy két színvonalas színházi nevelési társulata, olyanok, amelyek napi gyakorlatként kínálnak színházi nevelési programokat az érdeklődő oktatási intézmények számára,
- amelyek napi szinten tud képviselni, és ha kell, akkor érdeket véd,
- amelyek az egészhez költségvetési támogatással rendelkeznek, vagy ehhez – valamilyen forrásból – kellő mennyiségű pénzt tud szerezni,
- amelyeknek ehhez a kiterjedt tevékenységhez van egy csapata, amely megfelelő személyi háttérrel is tud nyújtani...

Budapesti Drámapedagógiai Központ – a Marczibányin

Azt határozottan állíthatjuk, hogy a fenti sokrétű tevékenységsor minden elemét betöltötte, elvégezte a Marczi. A Budapesti Drámapedagógiai Központ elnevezést is használó intézmény történetét volt alkalmam megírni.³ Voltak olyan kollégáink, akik az egyesület 1994. évi közgyűlését követően értetlenül álltak az eredményt látva: nem tudták, miért cserélte le a tagság az alapító vezetőt. Ennek okairól 2006-ban, az említett tanulmányban írtam: „A hazai drámapedagógia fejlődésének jelentős lökést adott a Magyar Drámapedagógiai Társaság létrejötte. (...) Az alakuló közgyűlés 1988 decemberében volt, a bejegyzés a következő év elején történt meg, a tevékenység csak ezután indulhatott. Mire az egyesület munkája a központtól távolabb is érzékelhetővé vált, addig el kellett telnie még pár esztendőnek, vagyis a megalakulását követő első években a társadalmi szervezet működésének hatása legfeljebb csak a szervezeti keretek oldaláról volt jelentős.

Ez idő alatt viszont nemcsak létrejött, hanem minőségileg-mennyiségileg egyaránt jelentős tevékenységet bontott ki a Budapesti Drámapedagógiai Központ. Ezzel azt is állítjuk: abban, hogy hol tart ma a magyar drámapedagógia, nagy szerepe volt (és van) a II. kerületi intézménynek. Míg a szervezeti élet és a hatóságok felé történő képviselet terén a civil szervezetként létrejött Magyar Drámapedagógiai Társaság tett meg fontos lépéseket, addig a Marczibányi téren (néhány kiragadott példát említünk csak) rendezvényeket, fesztiválokat, táborokat, hazai

³ A dolgozat a Budapesti Művelődési Központ Módszertári füzetek 12. száma, *Szakmatükör 4.* című kiadványa – (2005, szerk. Slézia Gabriella) számára készült. Másodközlésben (néhány ponton apró javításokkal) megjelent a *Drámapedagógiai Magazin* 32. számában (2006/2.). (KL)

alaptanfolyamokat, külföldi előadók vezetésével képzéseket, később mesterkurzusokat szerveztek, módszertani kiadványokat fordítottak, írtak, jelentettek meg, továbbá forgalmazták is azokat.

Mindehhez adott volt egy építészeti és technikailag újnak, korszerűnek nem, szépnek végképp nem mondható intézmény: határozottan csúnya színházterem, ami a nagyterem szemlélet idején készült (és ott maradt a működtetők nyakán), színpadi-színházi adottságait tekintve akkoriban alig jobb egy nagyobb mozinál; egy kamaraterem, közepén két, minden irányból megkerülhetetlen, de statikailag funkcionális oszloppal és több olyan kisebb terem, ami önmagában nyilván nem tenné vonzóvá az intézményt a dramatikusan tevékenység művelői számára. Ez az infrastrukturális feltételrendszer állt rendelkezésre a '90-es évek elején – akkor még úgy tűnt – a lehető legteljesebben *változtathatatlanul*.⁴

A *Szakall Judit*, az MDPT második elnöke által irányított egyesület beköltözhetett egy kerületi feladatokat ellátó művelődési intézménybe. Az intézmény természetesen továbbra is ellátta területi feladatait, abból azt, amit önként vállalt, és azt is, amit az önkormányzat kiszabott rá. A fenti felsorolás tevékenységei közül több szerepelt már az intézmény kínálatában, a drámapedagógiai programok nélkül is így volt ez például a gyermek- és diákszínház területén, de a tevékenységek együttesétől erős profilja is lett a háznak.

Egy ideig még ment az „átjárás” azon elv jegyében, hogy bizonyos dolgok a Corvin téren kell, hogy történjenek... Aztán győzött a napi gyakorlat... Az a közgyűlési döntés, hogy a vezető az lesz, aki egyben a legjelentősebb programokat befogadó és szervező, lebonyolító intézmény vezetője; olyan összeolvadást tett lehetővé az intézmény és egyesület közt, amiben még a szétválasztás gesztusa sem jelent meg, mert működtethető volt mindkét irányban a legtöbb funkció.

Jelen helyzetünkől, 2016-ból visszatekintve, napjainkhoz képest sokkal több lehetőséget kínáló időszak volt az. Közismert: ma a civil szervezetek nem tartoznak a regnáló hatalom kedvencei közé. A társadalmi szervezetek működési költségeire megszerezhető támogatások csökkenése évek óta tart, napjainkra sok szervezetnél súlyos helyzetet idézett elő. Közéjük tartozik társaságunk is. Régóta nem lehet szó a tevékenység szinten tartásáról. Mivel ez együtt járt a kulturális és oktatási terület minket érintő részén jelentős forráskivonással, ez a tevékenység ellehetetlenítését eredményezte. Ami megvalósítható, azt kiszolgáltattottan, és sokszoros energiát emésztve tesszük. Tudjuk: a színházban mindig válság van. A dráma a színház nyelvén beszél, így biztos itt is válságnak kell lennie. De ez művészi, és nem anyagi válság kéne, hogy legyen: mi pedig az utóbbit éljük jó ideje. Ehhez képest a biztos működés időszaka volt, ami a '90-es évektől jutott az MDPT-nek.

A civil szervezeti lét a saját ügyek intézésének lehetőségét kínálta és nyújtotta. De ezzel együtt mintha az állam le is mondott volna bizonyos tevékenységekről, amelyek akár az alaptevékenységei közé is tartozhatnának – ezek finanszírozásáról is letett, miközben *minden gyereknek joga az, hogy játszhasson*, és ennek mintájára *minden gyereknek joga az, hogy színházat játszhasson*. Színház játszhasson. A drámapedagógia felől közelítve: *minden gyereknek joga van ahhoz, hogy élmény legyen neki a tanulás*. A dráma pedig a játékon, élményen keresztül tanít. Ezzel a nem is álcázott állami gondolkodással gyakran találkozhattunk: „Itt vannak ezek a civilek, lelkesek, majd elvégzik őket. Nekem nem kell erre intézményt fenntartanom, személyzetet működtetnem, oldják meg őket. Majd időnként odadobok nekik egy kis pénzt, sokkal kevesebbet, mint amibe került volna, ha én működtettem egy intézményt. Így mindenki jól jár: a munka „el lesz végezve”, ők meg örülnek annak, hogy dolgozhatnak.” És talán ezért időnként lehetett is pénz szerezni a működésre (arra soha nem elegendő!), és valamivel gazdagabban a programokra.

⁴ Csak a '90-es évek második felében történt jelentősebb műszaki fejlesztés az intézményben – ezen belül a színházterem 1997-es felújítása a legfontosabb.

Közben egyfajta álca lett a civil szervezeti lét – és mindenkinek az volt, mindenki tudta azt is, amit nem vallott be, nem mondott, nem hirdetett a másik. Lehetőség az együttműködésre, a terhek megosztására, társadalmivá tételére, és ezen kívül olyan pénzek megszerzésére is, amelyek a tevékenységhez alapvetők, szükségesek voltak, de példának okáért egy közművelődési intézménynek nem megszerezhetők. Társadalmi gyakorlat lett ez az „együttállás”: nagyon kevés intézmény engedhette meg magának azt, hogy ne legyen legalább egy-két alapítvány vagy egyesület a kezelésében, amelyek véletlenül pont az intézményben megvalósuló tevékenységeket támogatták... Így volt ez a közművelődésben és a közoktatásban egyaránt – feltételezem, hogy az „így van” is felvállalható. Az erők egyesítése: ennek a tartalmi elemei mellett a jogi, gazdasági lehetőségeit bővítette ki ez a „szimbiózis”, amin belül persze mindenki tudta, hogy meddig terjed, hol vannak a határai. Pontosítok: többnyire és nagyjából tudta, hogy meddig. Ami létrejött, az olyan kooperáció volt, ami akár mintaértékű is lehetett volna, ha valakinek egyáltalán érdekében állt volna figyelni az intézmények és szervezetek egyéni és közös fejlődését. Modell lehetett volna, ami használható. Életképes. Hosszabb időszakon keresztül bizonyította működőképességét. Társadalmi közreműködés, időnként a megrendelő, más alkalmakkor az ellenőrző, és megint máskor a megvalósító szerepkörében – erről szólhatott volna ez a modell. Ezt a társadalmi ellenőrzést több esetben is próbálták beépíteni a közművelődési intézmények a saját gyakorlatukba (társadalmi vezetőség és hasonló elnevezések alatt), több-kevesebb siker helyett inkább kevesebbel... Amikor ennek egy teljesen gyakorlatias változata jött létre, akkor már nem érdekelt senkit: akkor már elindult sok-sok közművelődési intézmény eróziója, működésének vég felé vezető szakasza, ami átalakulásnak volt címkézve, de megszüntetésüket jelentette.

Szakall Judit 8 éven át vezette az MDPT-t. Amikor nem vállalt újabb ciklust, és elnököt kellett választani helyette, az nem jelentett sok változást.⁵ Ennek oka az, hogy csak szerepcserre volt: addig is együtt dolgoztunk, többnyire elnökhelyettes vagy alelnök voltam Judit mellett. Ez volt a könnyebb szereposztás számomra: mint helyettes viszonylag szabadon „ötletelhettem”, a megvalósítás terhe, annak „manuális feladata” gyakran másokra hárult – végül is ott volt egy intézmény. Éltem is ezzel a lehetőséggel. Az egyesület és a befogadó intézmény több jelentős közös programja *Szakall Judit* elnöksége alatt indult el, közreműködéssel. Ilyen a *Színház-Dráma-Nevelés* módszertani hétvége, de a *Színházi lecke* című programsorozatot is lehetne említeni.

Leválás az intézményről: az önálló civil szervezeti lét felé

Újabb változást nem a 2002-es választások jelentettek, hanem az, amikor *Szakall Judit* 2007-ben nyugdíjba ment, és igazgatóváltás történt a Marczibányi téren. Az új igazgató minden jó szándéka ellenére már nem működhetett ugyanúgy, mint korábban, amikor jó ideig személyben és intézményben adott volt az összefonódás. Elindult tehát a dolgok szétszalazása – a válás vagy leválás előkészítése. Egy összesodort, összefont intézményi/civil szervezeti együttes kicsomagolása. Közben egy olyan folyamat vette kezdetét, amire senki nem számított: a kerületi intézmények összevonása átszervezést és egy következő új vezetőt hozott, akinek teljesen jogos igénye volt külön kezelni azt, ami külön tartozik. Ez megtörtént.

Ma ott tartunk, hogy korrekt kapcsolat, tisztességes együttműködés és pontos elszámolás van egy intézmény és egy civil szervezet között. Az intézmény sok olyan lehetőséget biztosít, amit másutt nem lehetne megkapni, vagy csak sokkal magasabb költségekkel. És ez jó.

⁵ *Szakall Judit* után az egyesület harmadik elnökeként 8 évig vezettem a Magyar Drámapedagógiai Társaságot, majd négy év szünet után, 2014 őszétől ismét vállaltam az elnöki teendőket.

Az intézményszerű működés kódolva volt kezdeteinktől fogva a Magyar Drámapedagógiai Társaság életében. Akik alapították, vezették, ezt a működést ismerték. Amiért létrehozták, amiért működtették, ahhoz szükségük lett volna egy soha nem volt (típusú) intézményre. Egy olyanra, ami eleve erre rendelve mifelénk nincs is. Ezért úgy csináltak, mintha lenne. A jogi keretek egy része adott volt, a hiányzó elemeket megadta, biztosította a civil szervezet, és mindent eszközt latba vetettek annak érdekében, hogy minél inkább intézményszerű legyen az, ami az egyesület lobogója alatt történik. Hivatkoztak rá szóban és írásban, de véresen komolyan soha nem vették:⁶ feltehetőleg igazából nem is akartak valóban „társadalmi szervezeti” életet élni. Pontosabban abban a helyzetben voltak, mint oly sokan az országban, hogy megpróbálták a kezdetleges, a valós folyamatokat késve, lemaradva követő jogi keretek között „túlélni”. És itt nyilvánvalóan nem a személyes túlélésükről van szó, hanem arról, amit fontosnak tartottak: például át akarták vinni a túlsó partra azt, amit a szakmájukban értéknek vélték, láttak. Ha ehhez egy jogi személyt kellett létrehozni, akkor azt tették. Ha ehhez pályázni kellett, akkor azt, ha ehhez úgy kellett működni, mintha lenne egy intézményük, akkor megpróbálták valahogyan ennek az elvárásnak is megfelelni. Ki kellett használni a jogi lehetőségeket.

Én is ezt tettem, amíg tehettem...

A változás kényszere mint lehetőség

Hol tart ma a drámapedagógiáért közel két és fél évtizede („intézményi”) felelősséget vállaló, azért sokféle formában megküzdő egyesület? Jelenlegi helyzet? Banális és tragikus keveréke. Változás előtt állunk. *Az intézmény nélküiség korszaka van előttünk*: nem önként, de eljutottunk ide. Az egyesület felélte a szebb időkben félretett tartalékát (2006 környékén tanfolyami bevételekből tudtunk tartós lekötésben tartani egy összeget, ez fogyott el apránként). Mivel évek óta nincs az egyébiránt minimalizált működéshez elegendő támogatásunk, illetve bevételeink, ezért a folyamat látható volt: az egyesület előbb-utóbb lenullázza magát anyagilag. Bekövetkezett. Meglepetés ebben nincs: a tendencia érzékelhető volt. Eddig mindig segített a túlélésben, ha a programtámogatások időben megérkeztek (a megítélt támogatások jelentős késéssel érkeznek), azok átmenetileg azt a látszatot kelthették, *mintha lenne* működésre fordítható összeg a számlán. Meg kellett válnunk a bérköltség és járulékai miatt az intézményszerű működés utolsó elemétől, a főállású ügyvivőtől.

Ez a helyzet rákényszeríti az egyesület vezetőségét arra, hogy újragondolja a működést, az egyesületi létet. Nem szabad olyan működést vállalni, amit nem tudunk fenntartani. Az újratervezés folyamatban, eredménye még nincs. Néhány olyan elem látható már, amelyek arra utalnak, hogy gyökeresen szakítanunk kell az eddigi működési renddel:

- Nem kell rendezvényszervező céggént működnünk – ehhez nincs termünk/épületünk, költségvetésünk.
- Nem kell azt játszani, hogy befogadó színház vagyunk – ehhez nincs termünk/épületünk, költségvetésünk.
- Nem kell azt játszani, hogy iskola vagyunk – ehhez semmilyen feltétel nem adott.
- Nem kell azt a látszatot kelteni, hogy oktatási kutatóhely vagyunk – ennek feltételei nem biztosítottak.
- Nem kell azt a látszatot kelteni, hogy kísérleti intézmény vagyunk – ehhez semmi nem adott.
- Nem kell könyvkiadóként, folyóirat-kiadóként működnünk, ha ehhez semmi nem adott.

⁶ Az egyesület első korszakának elnökeiről beszéltek.

Kitartó olvasóinknak az állító változatokban ismerősek lehetnek ezek a mondatok.

És mi az, amit tehetünk? Nulla támogatásból létrehozhatunk olyan akciókat, amelyek országos programként nem egy központi helyen valósulnak meg, hanem sok helyütt („helyben”), szimultán. Sikeres próbálkozásunk volt a DRÁMA VAN! elnevezésű rendezvényünk: egy héten át az ország különböző pontjain nagyon sok program valósult meg. Hasonló akciók szervezése céljaink közt is szerepelhet.

- Az elmúlt években a legtöbb fejlesztést, kutatást, belső módszertani munkát akkor végeztük, amikor nem volt rá támogatónk.
- Egyes módszertani rendezvényeinknél, úgy tűnik, évről évre kérhető jeles kollégáinktól, hogy tartsanak ingyen foglalkozásokat, hogy a hallgatóknak is ingyen lehessen adni azokat.
- Olyan projekteket lehet csak felvállalni, amelyek költségvetésébe beépíthető a szervezés költsége.
- Amennyiben erre igény van, az információszolgáltatással, a közvetítéssel, programok generálásával jelentős támogatások nélkül is sokat tehetünk.
- Kiírhatunk országos fesztivált úgy, hogy a közreműködők közül talán csak egyesületünknek nincs gyermekszínházra alkalmas épülete/terme, de van szakmai tudásunk, van tapasztalatunk a szervezésben, vannak kapcsolataink és információink.
- Az online szakmai tartalomszolgáltatás is költségekkel jár, de olcsóbb, mint a nyomdai termékekre építő: és nehezebb az anyagiak megvonásával (nem írják ki a pályázatot, vagy nem kapunk azon támogatást) ellehetetleníteni.
- Meg kell keresni, meg kell szólítani a tagságot – azokat, akik többet várnak tőlünk, mint egy „pedagógiai szolgáltatótól”.
- Képviselhetjük a drámapedagógusok érdekeit. Ez nem vagy csak részben költségvetés kérdése.
- Érvényes gondolatnak tűnik a taglétszám növelése. Amennyiben olyan taglétszámot érünk el, amelyik a befizetéseivel legalább az egyesület működésének költségeit képes biztosítani, akkor valamelyest csökkenthetővé válhat a függés az állami forrásoktól, megszüntethető a jelenlegi kiszolgáltatottság...

Nehéz – hát hogyan lenne az!

Olyan szakemberek végeznek például adminisztratív munkát, akik sokkal többet és fontosabbat is tudnak a világból. És azt még adni is tudják – ha marad idejük a „szakmai létminimum” megteremtése mellett.

A társadalmi feltételrendszer jelenleg nem támogató a civil szervezetek felé, pár év alatt sikerült ilyenre faragni. És a „nem támogató” sajnálatos módon eufémizmusnak számít, vagyis a helyzet ennél rosszabb.

Túléljük. A tevékenység biztosan. Azt átviszük a túlsó partra.

Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínhátság felől

Adalékok a drámapedagógia történetéhez

A mögöttünk álló bő három évtized – a Báthory Zoltán által emlegetett „maratoni reform” (Báthory, 2001, Trencsényi, 2011) – az importált és saját fejlesztésű innovációk különös csomópontjairól tanúskodik, akár civil kezdeményezés, akár az „akadémiai szféra”, akár az oktatásirányítás volt az iniciáló. Ezen innovációknak belső ciklusai, akár zenitjei, pangásai, dinamizálódásai, elhalásai, vagy éppen (javarészt politikai indíttatású befagyasztásai) alapos elemzésre szorulnak, tartós jövőjük, „rendszerbe ágyazódásuk” fenntartható biztosítása e tudások nélkül kevésbé biztonságos.

E szövegben céloom az, hogy két – látszatra véletlenül – kiragadott elem, a drámapedagógia (széles értelemben a művészetpedagógia) és az integráció pedagógiai kérdésköre (közelebbről a művészetterápia) egymásra találásának és innovációellenes korszakokban is megmutatózó belső energiáinak szükségszerűsége mellett soroljak bizonyítékokat (Kiss, 2011, Trencsényi, 1994).

Ennek a párhuzamos, és szükségképpen időnként látványosan egybefonódó evolúciónak a lényegét az alábbiakban látom: a drámapedagógia fókuszában a személyiség felszabadítása állt és áll (egyébként az orosz-szovjet és az angol klasszikus reformpedagógiai elődök megfogalmazásai szerint (Heatchcote, 2003, Szauder, 2000, Szarostrelceva, 1987), valamint a hazai kezdet hangsúlyaiában is (Debreczeni, 1993, Gabnai, 2001, Trencsényi, 2013). Az egyén – a fejlődő személyiség, a mindig hangsúlyosan és tudatosítottan társas tevékenységben megnyilvánuló – a hatások kitüntetett célja. A drámapedagógiai metodika és szemléletmód többszöri felélénkületi idejében egy hamis, álságos közösségfelfogással oppozícióban fogalmazódott meg (Trencsényi, 2015). Napjainkban pedig a drámapedagógia fiatalabb nemzedékében, a társadalmi-közéleti aktivitás hiányát bíráló, észrevételező, érzékelhető hangsúlyváltás történik, a közösség javára (Takács, 2012).¹

Visszatérve tételünkre: az az emberkép, az a neveléskép, amelynek lényegi eleme az egyénig ható differenciálás, az egyéni tanulási utak tisztelete, szükségképpen találkozott a modern gyógypedagógia pedagógiai filozófiájával, megkerülhetetlen pedagógiai kihívásával (Illyés, 2000, Mihály, 1970).²

¹ Ne felejtjük megjegyezni: ez az érzékelhető hangsúlyváltás teljes mértékben szinkronban van a Defekt-projekt szociális érzékenyítést célzó lényegével (a Színház a Nevelésért Egyesület 2013-ban *Defekt?* címmel bemutatott színházi nevelési foglalkozása).

² Az integráció teóriája ezt az elvet, a végtelékeny egyéni bánásmód, egyéni diagnózisra, céltételezésre és metodikára épített fejlesztés elvét nem csorbította, sőt inkább felerősítette, új értelmezési keretbe helyezte az együttnevelés iskolai világára nézve.

Vagyis a mögöttünk álló 30 esztendő alatt a differenciált személyiségfejlesztés, az optimális adaptivitás szükségességének és lehetőségének (újra)felismerése és bizonyítása volt a neveléstudomány alapvető paradigmája.³ Ez a találkozások egyik eredője.⁴ Ebben a történelmi kontextusban a magyarországi drámapedagógiának a „*minden ember fenség*” esztétikai kódban megfogalmazott hitvallása egyenesen a „sajátos nevelési igény” szakmai-szaktudományos kódjához vezetett. Sőt a maga módján „megőrizve megszünteti” az SNI-kifejezésnek „píszí”, de mégiscsak korlátozó értelmezési körét, hiszen emberképében, gyerekképében az ENSZ 1989-es Egyezményéhez (a Gyermek Jogairól) igazodó új típusú (bizonyos szempontból posztmodern narratívában megjelenő) pedagógia „trójai falovává” vált.⁵

A másik közös fókusz a drámapedagógia és a korszerű neveléstudomány között a *konstruktivista tanulásmélelet* volt. Más diszciplínák – például éppen a természettudományos nevelés – vonakodhattak a teoretikus talapzat elfogadásától, a gyógypedagógia kényszerűen megtapasztalta, a drámapedagógia pedig meglelte benne tanulásméleti ideológiáját. (Zalay, 2007, Knausz, 2003, Nahalka, 1997). A csoport (közösség) támogatott dramatikus rögtönzéseiben, feladatmegoldásaiban és reflexióiban mód nyílik az élmények, tapasztalatok személyes feldolgozására, a dramatikus kooperációban érvényesülhet a tudás konstrukciója, lényegi elemként kerül sor az affektív „kísérőjelenségek egyedi megélésére, értelmezésére.

Összefoglalva: e két összetevőben látom annak okát, hogy az innovációk, a konstruktivista alternativitás „történelmi apályában” e két kultúra, ti. a drámapedagógia és a fejlesztő szemléletű pedagógia tartósan őrzi helyét.

Egy tudományág a szakirodalomban⁶

A magyarországi drámapedagógia előtörténete a *továbbképzésekkel* kezdődött. Az iskola világa, a tanügyigazgatás-fejlesztés (OPI) kezdetben távolról figyelte a jelenséget, mozgalmyszerű terjedésben az ebben az időben megannyi reformot hozó, s jellegzetesen – több okból – a gyermek és serdülő korosztály felé forduló közművelődés játszott szerepet. Az első publikációk is a virágjában leledző Népművelési Intézet, illetve a Főváros és Pest megye továbbképzési programjai nyomán születtek (az első alighanem Debreczeni Tiboré, *Játék a pedagógusokkal* című brosúrája, és ebbe a sorba illeszkedtek a Népművelési Intézet „*csíkos*” *füzetei*, Kaposi László gödöllői *Játékkönyvei*).

A szakajtó figyelme is szűkös volt. Bármennyire is furcsa, az *Úttörővezető* című módszertani lap volt a legnyitottabb, műsorrovátán kívül is folyamatosan közölt tapasztalatokat, eredményeket, melyek a megújuló gyermekszínhátekből a hetvenes években nevét kereső drámapedagógia felé vezettek (kreatív dráma, drámajáték, dramatikus játék voltak a névadásban a különböző verziók – egyébként olyannyira, hogy az örömmel felismert új utak „neofitái” egy

³ Vö. még Gaskó és mtsai, (2011)

⁴ A találkozásoknak a kezdetektől személyi biztosítéka is volt. Említsük a felejthetetlen Montágh Imrét, aki mindkét szakág elemi hősának tekint, a gödöllői – később éppen Montágh nevét felvett – iskolát, ahol Baranyai Gizella gyógypedagógusként volt a hazai drámapedagógia egyik úttörője, említhetjük a budapesti, Török Béla nevét viselő intézményt, amelynek komplex művészeti nevelési programjában kitüntetett szerepet kapott a drámajáték. S hát ebben a körben kell emlegetni a mindkét oldalon elkötelezett kiváló szakembert, a korán elveszített Szauder Eriket.

⁵ Jegyezzük meg, az sem véletlen, hogy a reformpedagógia „ősasszonya”, Montessori is gyógypedagógus képzettséggel, gyógypedagógiai intézményben fogalmazta meg később általánosság szintjére emelt pedagógiai elveit.

⁶ Reflexió Gabnai Katalin *Drámapedagógiai olvasólámpa* című munkájához

ízben, a nyolcvanas évek legelején még a gyermekszínházi fesztivált is átnevezték „dramatikus játszóköroök országos találkozójának”).

A tudásmegosztás másik fóruma a minisztérium közművelődési kiadványa volt: a *Népművelés*, amelynek a nyolcvanas évek elején SZÍN-KÉP néven megjelent amatőr művészeti melléklete. Ez a folyóirat egyébként nyitott volt más közoktatási-pedagógiai innovációk előtt is. Ezek: az olvasótábor, a játszóház, az ÁMK; mind-mind „közművelődési köntösben” próbált behatolni az akkori iskolakritika szóhasználatára szerint az „iskola vaskos bástyái” mögé. Ezen kívül még a „Klubnapközi” volt ebben az univerzumban, pedagógiai nyilvánosságban is figyelemre méltó, s újra csak említeni kell a reformkorát élő, útkereső úttörőmozgalmat, mely kiadványokkal is szolgált a drámapedagógiát.

A mozgalmyszerűen és dinamikusan terjedő drámapedagógia első megjelenéseivel párhuzamosan öndefiníciós kísérletekkel, nemzetközi szakmaiforrás-kutatással, analógiakereséssel is erősíteni kívánta magát.

Történelmi tény, hogy először *cseh* szakemberek látogatásaik során (Machková, Hasiková) igazolták vissza: jó az irány. (Sajátosnak mondható, hogy Csehszlovákiában az akkori szlovák, szlovákiai magyar részen kisebb volt a fogékonyság. Általában az ismert peremvidéki törvényszerűség miatt a határvidékek konzervatívabbak voltak e téren, a nemzeti nyelv és nemzeti érzés védelmének feladatával elfoglalva a hagyományos iskolai színházban bíztak inkább: Erdélyben hazafias-történelmi mondanivalókban, magyar/os népmesékben, Délvidéken elementáris erejű népi színház-hagyományokat idéző, kis népszínházi beütéssel dolgozó gyerekcsoportok formájában).⁷

Kutatás a régió (Közép-Európa, szocialista országok) drámapedagógiai orientációjáról nem volt. Előd Nóra, Lannert István próbáltak közvetlen híreket közvetíteni pl. orosz területéről, de szisztematikus kutatásról nem beszélhetünk. Különös visszhangot még az a közlemény sem váltott ki, mely a szovjet-orosz pedagógiai-avantgárd (Lunacsarszkij és a rendező Meyerhold) körében érett formájában, nyelvileg is tisztán megfogalmazta a drámapedagógia lényegét már a húszas évek elején.

Ahogy a magyar pedagógia a „maratoni reform” idején nyugat-európai mintáktól remélt megváltást, s a vasfüggöny miatt kétszeresen is távortartott elődök nyomait kereste (Waldorf, Freinet, Montessori stb.), úgy a hazai drámapedagógia is – némiképp osztrák–magyar közvetítéssel (Hollok Josef jelentékeny közreműködésével) angolszász eredetet keresett s talált. Szauder Erik peregrinációja immár valóságos kutatás volt. (Sajnálatos, hogy nagy könyvét, az angol társadalom ’50-es évekbéli kihívásai és az angol drámapedagógia összefüggéseiről szólót, már nem tudta megírni. Az új nemzedékben felerősödött az angolszász tájékozódás. Látogatások, fordítások, tanulmányutak, konferenciák jelzik a kinyíló világot (Bolton, Davis, Neelands, Heathcote s mások igen aktív részvétele a hazai drámapedagógia strukturálódásában, tudatosodásában). Szauder mellett felnőtt a feladathoz Bethlenfalvy, később Novák, Cziboly, a Kerekasztal, majd a KÁVA nemzedéke.

Ennek a hőskor utáni konszolidációs korszaknak szervezeti megjelenése a Magyar Drámapedagógiai Társaság színrelépése volt. 1988-ban, az elsőként megalakult pedagógusszer-

⁷ Nem lennének igazságosak, hitelesek, ha nem említenénk Aradot, a Matekovicis-testvéreket, akik (nyilván az erős Körös menti drámapedagógiai folyamatok, Fabulya Éva kezdeményezései nyomán) integrálódtak a drámapedagógiai mozgalomba. Drámapedagógiai központtá vált Debreczeni Tibor kárpátaljai misszióját követően Bátyu, a Bagu-család jóvoltából. Érdekes, hogy a szlovákiai magyar irodalmi lexikon kiemeli a Pozsonyban 2002-ben elhunyt Dusza Istvánt megannyi drámapedagógiai művével (*A mese színházi formái* (tan., 1987); *A diákszínházi dramaturgiája* (1990), *Bratislava Ostetovi úsztav.; Nézőtéri napló 1981–1990* (1992) *Kaligram*) s fordításával Marián Lucký és Albín Škoviera (1984): *A gyermekszínház pszichológiája. A gyermek dramatikus tevékenységének lélektani problémái* (tan., 1987) *Bratislava, Ostaovy úsztav.*

vezetről van szó. Az alapítók, az első – ma örökös, tiszteletbeli – elnök, Debreczeni Tibor érdeklődése a magyar néphagyomány és a drámapedagógia eszköztárának összefüggései felé irányult, Falvy Károly, Karlóczy Mariann, Kósa Vilma játékkutatásai rendre szóhoz jutottak az új egyesület hamar meginduló folyóiratában, a *Drámapedagógiai Magazinban*. Ennek lapjain jelentek meg a már felsorolt külföldi szerzők is.

A két generáció orientációs különbsége okozott feszültséget, de az MDPT kereteinek egységét megtartotta. A DPM a drámapedagógiai szakirodalomnak több, mint 90%-át tette és teszi közzé, működésének negyedszázada repertóriumot érdemelne. Más pedagógiai lapok, pl. a *Tanító*, vagy a *Módszertani Közlemények* műsorrovata és szemléletmódja ritka esetben tartott lépést a drámapedagógia mainstreamjével, de az *Iskolakultúra* – különösen, hogy Gabnai is, Trencsényi is sokáig működött ott rovatvezetőként – viszonylagos rendszerességgel hozott közleményeket. A drámapedagógia első nagy nyilvános szakmai vitáját a fórumszínház színházi és/vagy pedagógiai fontosságáról e lap közölte (2003/11., 2004/2). Az *Új Pedagógiai Szemle* orientációja eklektikusabb volt, előítéletekkel viszonyult a drámapedagógiához, ennek megfelelően különböző súlyú írásokat közölt, gyakran a mainstreamtól, a mainstream kérdésfeltevéseitől távoliakat, mindemellett recenzió-rovata nyitott volt mindvégig, fontos fűzérkritikák jelenhettek ott meg, pl. a *Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás szükségességéről* című írás a 2009/10. számból, vagy az inárcsi közösségi színjátszókat bemutató lapszám (2014/3–4.) csaknem drámapedagógiai különszámnak tekinthető.

Megszületett az igény egy *átfogó kézikönyvre* is. Ezt az igényt több kiadásban, több kiadónál közreadva, jó szakmai visszhangot kiváltva Gabnai *Drámajáték*-kötete elégítette, elégíti ki (első kiadás 1987), valamint Kaposi László módszertani kötetei (*Drámáfoglalkozások; Drámapedagógiai olvasókönyv*) követték a sort. Kaposi összefoglaló munkája, amelyet Lipták Ildikóval és Mészáros Beátával együtt írt, 2008-ban az Educatio Kiadó Padtárs sorozatában jelent meg. Sajnos ez a könyv, részben a cég átalakulása miatt, csak interneten hozzáférhető.⁸ Keletkeztek Nat-segítő kiadványok: a Borsod Abaúj Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet jelentette meg Püspöki Péter *Drámaórák*-kötetét, Veszprém pedig Pintér Rozália könyvét *Vegyed-e? Alkalmazott drámajátékok* címmel.

Az MDPT legnagyobb fegyverténye 1995-ben, már-már reménytelen helyzetből, a Nat-ban való hídfőállás kiépítése. Sőt, az 1999-es korrekció is az MDPT-nek adott megbízást, még akkor is, ha két nemzedék kapta azokat.

Az első nemzedék (nem csupán a másutt már leírt oktatáspolitikai kényszerhelyzetben) az „eleven művészeteknek” a *Művészet* műveltségterület keretei között integrált tárgyat vizionált: a *Tánc és dráma* műveltségi részterületben a dráma mellett a tánc, a báb és a hagyomány fészkelte egybe. Ez a vízió megfelelt az „első generáció” újfolklorista vonzalmainak és tanultságának (a Népművelési Intézet hatásának), és a múzsák testvériségét hirdette.⁹ (Voltaképpen e felfogás jelent meg az 1995-ben alakult (megszűnt 2015-ben) művészetpedagógiai egyesület, a *Kútbanézők* mintatantervében is, s más elképzelésekben szintén.)

Az új, mondhatni inkább urbánus nemzedék Nat-korrekciója a címben is kifejeződött: *Dráma és tánc*. A tantervi vízióban az identitáskeresés mellett erőteljesebb lett a személyiségfejlesztő, perszonalizációs funkció. (Külön kutatás tárgya lehetne, hogy a '80-as években erőteljes tantárgyi és iskolakép-innovációk – Zsolnai,¹⁰ Gáspár, Bánréti – tanulásképeiben mekkora

⁸ Kaposi László, Lipták Ildikó és Mészáros Beáta (é.n.): *Tanítási dráma*. Educatio, Padtárs, Budapest: http://kih.gov.hu/documents/10179/1313714/04_Tanitasi_drama_hallgatoi.pdf (Letöltés: 2016. 12. 14.)

⁹ Az irodalomjegyzék gazdag bábos, népijátékos/táncos és hagyományismereti tartalma ennek a hagyománynak felel meg.

¹⁰ Zsolnai József sajátos, eredetiségre törekvő szaknyelvezetében mindez „mimetizáció” címen jelent meg annak idején.

szerepet töltött be a dráma, s hogy ezen innovációknak volt-e egyáltalán hatása bármelyik Nat-verzióra is.)¹¹

Alkalmazott drámapedagógiai témákkal ritka kivételtől eltekintve a DPM foglalkozott. E körből kiemelkedik az idegennyelv-tanítás irodalma, sajátos, hogy a francia e körben erős (Vatai, Lannert stb.). A MagyarTanárok Egyesületével több közös fórum volt, az irodalomtanárok tisztelettel elismerik a drámapedagógia szerepét tárgyukban (Sipos Lajos nagy irodalomtanítási kötetei, monográfiái ezt jelzik is, de szintén idesorolandó Eck Júlia munkássága). Történelem, társadalmi emlékezet ügyben sokáig Mezei Éva Bogáncs utcai kísérlete volt – tanórai keretek közt – egyedülálló. Újabban néhány további kísérlet bemutatása jelent meg a képzések szakdolgozatai között (Szajkó Ottilia), illetve Előd Nórának a multikulturalizmus, valamint a holokauszt-évforduló kapcsán keletkezett munkái ugyancsak ide tartoznak. Sportügyben izgalmas vállalkozás a kerettantervben a Sporttagozatos iskolák *Küzdelem és játék* című tárgya, sajnos a természettudományos tárgyak körében alkalmazott dráma fehér holló.¹²

A legújabb nemzedék küldetése a drámapedagógiának a *neveléstudományokba és más tudományokba való integrációja*.

Kiemelkedő jelentőségű a Miskolci Egyetem *Didaktika* tankönyve. Knausz Imre az első, aki a klasszikus neveléstudományi diskurzusban felismerte a drámapedagógia tanulásméleti jelentőségét. A pécsi Zalay Szabolcs kutatása mintaadó a konstruktivista pedagógia (hazánkban elsősorban Nahalka képviseli) és a drámapedagógia egybekapcsolását illetően.

Szimbolikus gesztus volt, hogy az MTA Pedagógiai Bizottságának sorozata 2001. évi évkönyve Gabnai Katalinnak *A drámapedagógia legitimációja* címmel közölte tanulmányát (Tanulmányok a neveléstudomány köréből). Kiemelkedő esemény volt Miskolcon 2002-ben az *Iskola és színház* című nemzetközi konferencia, ahol a drámapedagógia önálló szekciót kapott. 2008-ban, a VII. Nevelésügyi Kongresszuson, Békés Pálnak, a gyermekkultúráért indulatosan szót emelő, plenáris ülésen elhangzott előadásához Takács Gábor korreferált, s bemutatta a drámapedagógiát mint a gyerekvilág kihívásaira adható jó választ. A neveléstudományi integráció fontos lépése napjainkban – amelyhez az MTA Neveléstudományi Bizottsága már zöld utat adott – a Drámapedagógiai Albizottság létrehozása.

A színháztudományba integrálás egyszerűbb, is, bonyolultabb is.

A színházi nevelés nemzetközi szervezetei befogadták a drámapedagógusokat. Ennek példája, hogy egy ciklusban Gabnai Katalin volt az ASSITEJ (International Association of Theatre for Children and Young People) magyar képviselője. Ám a színháztudomány hazai diskurzusa – minél inkább közeledik a neveléstudományihoz – már nehezebb beférközni. A színházi nevelési stratégiák lehetnek e téren jó közvetítők.

A legújabb nemzedék érdeklődése újabb (inter)diszciplínák felé vezet. Novák Géza Máté – a Montágh-i, Szauder-i hagyományok nyomán a defektológia, a szociálpedagógia irányában mozdul el kutatásaival, a Káva köre a szociológia, sőt a kulturális antropológia felé közelíti saját drámapedagógia-képét. Szociológiai tájékozódásnak tekinthető Móra János szociológiai doktorija is. A maga módján az etika, vallástudomány felé tájékozódik Levente Péter. Külön kutandó téma lehetne, hogy a pszichológia, pszichodráma felé történő orientáció mintha tabu lenne. Szító Imre empirikus hatásvizsgálataival egymaga jelképezi a hidat ebbe az irány-

¹¹ NB. Érdemes lenne kutatás tárgyává tenni a hazai reformpedagógiai mozgalmak, illetve modern alternatív pedagógiák elemei között drámapedagógiai motívumok keresését. Domokos Lászlóné Új Iskolájában ez egészen nyilvánvaló, bár nem egészen feltárt (bár a Domokosné-ouvre teljességgel feltárt), de a Waldorf-, Freinet-hagyományokban is kimutatható lenne. Az MDPT első tanfolyamain 1993-ban alkalmazott *Reformpedagógiai olvasókönyv* című szöveggyűjtemény történeti közleményei a drámapedagógia felé nyitott törekvéseket mutatták be.

¹² A Gyermektelevízió fénykorában nem csupán a gyermek- és diákszínháték legjobb művei jutottak nyilvánossághoz, de Montágh *Útravalói*, illetve Gabnai *Csörgősipkái* igényes és népszerű módszertani munkák is voltak.

ba. Az ifjúságkutatás felé nyitottak a *DICE* („Drama Improves Lisbon Key Competences in Education” – A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra) kutatói, amikor a drámai nevelés hatásrendszerét ráadásul európai dimenzióban vizsgálták. E kutatásnak jeles visszhangja volt.

Több, folyóiratbeli, illetve tanfolyami definíciós kísérlet után a drámapedagógia elhelyezése a tudományos narratívában az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolája tett kísérletet (a *Dr Áma* című tanulmánykötet előszavában, amely váratlanul éles belső vitákat váltott ki). Honti György DPM-es interjúorozatában megpróbált konszenzust keresni, de egy inkluzív drámapedagógia-definíció bekerülése a szakmai köznyelvbe még várat magára. Akár ez is fontos kutatások tárgya lehet.¹³

Az MDPT létrehozása mellett regionális csoportok is létrejöttek, melyek kisebb-nagyobb lüktetéssel ma is léteznek: Békéscsaba és környéke, Veszprém és vidéke, Jászfényszaru és vidéke, Pest megye a kiemelkedő pontok. Amíg a megyei művelődési központok, illetve a megyei pedagógiai intézetek léteztek, addig e regionális tevékenységek együtt jártak különböző léptékű továbbképzésekkel, konferenciákkal, vendéglelőadókkal, kiadványokkal is (a Körös mentiek még nemzetközi szervezetbe – EDERED [Kelet-Európai Drámapedagógusok Nemzetközi Egyesülete] – is beléptek).

A szakmai találkozók sorát emlékezetes résztvevőkkel a Gödöllőn, Békéscsabán s tán másutt is megszervezett HOL-MI elnevezésű módszertani programok kezdték. Mára erőforrás híján e programok elkoptak, a pedagógus-életmód is kicsúszott alóluk. Az MDPT *Színház-dráma-nevelés*, *Spárta-dráma* stb. elnevezésű programjai hagyományosak, a hűséges drámapedagógusokat vonzzák. 2014-ben, a drámainstruktur-képzés beindításakor nagyszabású, izgalmas konferenciát rendezett a Színház- és Filmművészeti Egyetem *Színházi nevelés a művészeti felsőoktatásban* címmel. Új vállalkozás Veszprém Szakmai Napok-ja. Fontos közösségi találkozók színhelye a Leonardo utcai Grund. A Debreczeni-porta (Tiszakürt), a Pitypang-Ház (Tiszasas) ugyancsak máig egybegyűjti a híveket. Fájdalom, hogy a jászfényszarusi Bakancsok fénykora elmúlt, s elhalt az Academia Ludi et Artis pedagógustáborainak hagyománya is. E találkozók fő sajátossága informális karakterük és a házigazda aurája volt. (Pest megyében mintha Fodor Mihály neve lenne ilyen mágnes.)

A felsőoktatási intézmények, főként vidéki főiskolák különböző tempóban tudatosították a drámapedagógiában rejlő lehetőségeket. Képzési programjaikról, ezek fejlődéséről, az akkreditáció bonyolalmairól más tanulmány szól, de rendre éltek a lehetőséggel: kiadvánnyal kínálni meg a hallgatókat. Ezek lektorálása következtelen, sok az „apokrif” kiadvány, olykor plágiumot is leltek a fontosabb szerzők a szövegekben.

A kiadványok és képzések szabadsága mellett a minőségbiztosítás lehetőségeinek kutatása fontos feladat lenne.

A magyar drámapedagógiának – bárhol is jelöljük kezdetét – immár hosszú és gazdag története van. Indokolt lenne egy drámapedagógia-történet megírása. A DPM interjú- és visszaemlékezés sorozatai az „oral history” alapjait megteremtették, a Diákszínházszó Egyesület

¹³ Érzékelhető árnyalatok, irányzatok:

- komplex vonulat (Gabnai Katalin, Monzák Péter, Józsa Kata)
- újfolklorista vonulat (Sándor Ildikó, Kósa Vilma, Térszínház)
- „beavató” vonulat (Ruszt Józseftől Honti Györgyig)
- színházpedagógia (Végvári V., DICE-csoport stb.)
- TIE-csoportok (Theater in Education – a színházi nevelés angol nyelvű megnevezésének rövidítése), műhelyek (Kerekasztal, Káva, 21. színház stb.)
- közösségi/fórumszínházi törekvések (Sz. Pallai Ágnesztől a Kávaig)
- osztályfőnöki, hittanári stb. próbálkozások.

történetét a DPM közölte, doktori dolgozat készül a gyermekszínháték történetéről (Körömi Gábor), előbb-utóbb a diákszínhátékról is (Fekete Anikó). Fontos emlékkötetek jelentek meg nagy elhunytakról, klasszikusokról klasszikusoktól (Bácskai, Keleti, Mezei stb.). Debreczeni Tibor következetesen írt és publikált memoárkötetek nélkülözhetetlen források. Gabnai is alapvetően „saját történetét” írja.¹⁴ Adaléknak tekinthetők – könyv alakban jelentek, jelennek meg a Trencsényi-fivérek kritika-kötetei.¹⁵

A fontosabb, kiadványokat is kiadó műhelyek közül kiemelkednek az alábbiak:

- Corvin tér a hőskorszakban;
- Gödöllő a hőskorszakban (Művelődési Központ, illetve Kerekasztal);
- Zsolnai az ÉKP-ban (Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program),
- Gáspár-Csalog Szentlőrincen,
- Bánréti Zoltán a NYIKT-ben (Nyelvi és Irodalmi Kommunikáció Tizenéveseknek);
- a „Marczi” (MDPT);
- Debreceni tanítóképző (Pinczésné Palásthy Ildikó);
- Kaposvári képző (Tolnai Mária);
- Vegyed-e (Veszprém – Pintér Rozália);
- Miskolc (Püspöki Péter);
- a Káva-ANBlok – L’Harmattan konzern;
- a DICE-konzern.¹⁶

Kánon a gyermekszínhátékozásban

Többen emlegetik a drámapedagógia édestestvéreként a gyermek-, ill. diákszínhátékos mozgalmat. A fesztiválok léte, dinamikája jelzi, hogy az iskolák fejlesztő és szabadidőprogram-szolgáltató szféráiban jelen van vizsgálati tárgyunk. Az értékelések, becslések megoszlanak abban, hogy a 40 év előtti fordulat hosszú időszaka alatt mennyire érvényesült egy korszerű drámapedagógiai kultúra befolyása, mennyire maradtak meg a korábbi ízlésvilágok és gyermekszínháték-felfogás elemei. Igaza van annak, aki azt gondolja, hogy a „színpadra lépés”, a „nyilvános beszéd” gyakorlása önmagában – szinte tartalmától, felfogásától függetlenül – szocializáló tényező (akár exhibicionista, akár rejtőzködő gyerekről legyen szó).

Ennél több információhoz jutunk a www.drama.hu jóvoltából. 2008 óta a honlapon a megyei bemutatók résztvevői listája olvasható. Egy ilyen elemzésre teszünk kísérletet. Nehezíti az elemzést, óvatosságra inti az elemzőt az adatrendszer állapota. Itt a produkciók és nem az intézmények listája olvasható (előfordul, hogy több darabban lépett fel egy intézmény), például Vas megye jellegzetesen Szlovéniából is fogadott csoportokat, illetve előfordulnak „átszereplések” a szomszéd megyébe.

A rendezők, csoportvezetők személyi adatainak mélyebb elemzéséből feltételezéseket vonhatnánk le arról, kik látnak a „húrok pengetéséhez”, kik a képzett drámatanárok, s kik a „hályogkovácsok” (még a „nagy felismerés” előtt). Ez az elemzés jelen vizsgálat tárgyát nem képezheti, hiszen a tanári adatbázis nem áll hozzá rendelkezésre. Marad a következtetés az előadások címéből, szerzőiből.

¹⁴ Hiánypótló a www.drama.hu (szintén MDPT) elektronikus adattára, immár 96 szereplővel.

¹⁵ Megjegyezzük, hogy a Magyar Bábjátékos Egyesület *Életművek* sorozatot ad ki, immár több kötet őrzi jeles személyek (Séd Teréz, a Csombok-család, Báron László) munkásságát.

¹⁶ Műsorfüzet ügyben a kritikán aluli, de kritikára szoruló *noname* kiadványok mellett a Móra Ferenc Könyvkiadó *Iskolai Színpad* sorozata jöhet szóba. A sorozat nem egyenletes, de néhány fontos, korszerű kiadvánnyal gazdagította az ünnep-reformokat. Az MDPT Műsorfüzetei márkavédelmet ígérnek, éppen drámapedagógiai „befűzőtt-ségük” okán is.

Bizonyos, hogy van a „drámapedagógiai ihletettségű” gyermekszínhátnak szerzői, műfaji kánonja, mint ahogy a hagyományos „köszínházat utánzó” iskolai színhátnak is. Ámde léteznek érzékeny átmenetek. Előfordul, hogy egy-egy Grimm-mese, sőt egy Arany-ballada „drámapedagógias” átírását, olykor paródiáját mutatják be (az emlékezetes, Várhidi Attila nevéhez fűződő Toldi is ilyen volt). De bizony láttunk már tanító néni kezét dicsérő „pártakkal” és kötött sálakból formált farkakkal ékesített Lázár Ervin hősokeket is a színpadon, akik vonalba sorakozva, a nézőkkel szemben elhadarták-elhebegték – vagy elkiabálták – a nemes szöveget. Előfordul olyan eset is, hogy pontatlan cím- és szerzőleírásból nehéz azonosítani a művet, ezen túlmenően a műsorfüzetben megtalált szöveg sem önmagában értékmérő. A két véglet: vannak a drámapedagógusok által (szerkesztőként, lektorként) hitelesített leírt „műsorok”, s vannak az elemi minőségbiztosítás, márkavédelem nélkül kiadott (vagy éppen ősrégi) kiadványok. Mégis óvatos arányjelölésekkel közreadjuk ennek az elemzésnek az eredményeit, feltételezve, hogy a nagy elemszám állapotában az adatok lényegében korrigálják egymást, ám ezzel együtt hangsúlyozni szükséges, hogy az adatok csupán jelzésértékűek. Mégis fontos tájékozódási pontokat jelentenek.

Először is: a fenntartásról szóló adatainkat árnyalja az a statisztika, mely szerint 2015-ben (mintegy 200 produkció mögött) 50%-ban iskola, 33%-ban művészeti iskola, 8%-ban művelődési intézmény, 8%-ban egyéb (civil szervezet, egyesület stb.) áll, 1%-ra tehető a gyógypedagógiai intézmények által szervezett produkciók aránya. (Színesítette a fenntartói palettát, hogy 2009-ben még létezett a magyar művelődési intézményrendszerben az általános művelődési központ intézménytípusa, mely akkor a fellépő csoportok 6%-ának volt otthona – az iskola tulajdonlásában bekövetkezett változások ezt az innovációkban edződött intézménytípust felszámolták, többől iskola lett, több pedig felhagyott a gyermekszínháték támogatásával.

Mindösszesen 1600 produkció adataival dolgozhattunk. A www.drama.hu-n 2008-ban nyilvántartott 8 fesztivál megyei bemutatói 264 műsorszámmal indulnak, a következő években elérték a 300-at is (ez óvatos becsléssel megyénként 1-2 produkcióval jelenthetett többet, a nagyságrendet illetően nem tekinthetjük szignifikáns változásnak; 2013-ban érzékelhetünk egy „megrogyanást”: 230, 2014-ben 222, majd 2015-ben 193 produkció. Ez – az MDPT közismert likviditási gondjai tükrében – jelzés értékű csökkenés.

Ha a megyéket nézzük, akkor lényegében konstansan – a műsorok színvonalától függetlenül – jelentős a minden évben fellépő csoportok száma (eléri vagy meghaladja a 10-et) Bács-Kiskunban, Borsod-Abaúj-Zemplénben, Budapesten, Csongrádban, Fejérben, Győrben, Hajdú-Biharban, Komárom-Esztergomban, Nógrádban, Pest megyében, Szabolcs-Szatmárban, Veszprém megyében és Zalaiban.¹⁷ Szembeszökően alacsony az aktivitás (5–6 műsorszám jellegzetesen) Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Somogy, Vas megyékben. Szabálytalan ingadozás – viszonylag nagyobb szórás – jellemző BAZ, Hajdú-Bihar, Nógrád megyére. Baranya kifejezetten emelkedőben van: 2008-ban 2 fellépő, 2012-ben 6, 2014-ben 9, 2015-ben pedig már 15. Az utóbbi 2-3 esztendőben mutat érzékelhetően csökkenő tendenciát Csongrád, Tolna, Fejér, Zala megye. Hogy a megyei szervezők erőforrásai koptak-e el, vagy más motívum játszik-e szerepet, ez további kutatás tárgya lenne.

Jelen elemzésben a „drámapedagógiai átítatottság” adatai fontosak. Előre bocsájtjuk: a kutatási megbízásban várt „erkölcsi nevelési” szempontok érvényesülése szempontjából minden választott mű tartalma megfelelő.¹⁸

¹⁷ 2008-nál korábbi adatot nem vettünk figyelembe.

¹⁸ Más kérdés, hogy jelen tanulmány írójának meggyőződése, hogy az esztétikai minőségében gyarlóbb prezentációnak lehet erkölcsi züllesztő hatása. Vagyis nem a tematikában érdemes keresni az erkölcsi tartalmakat, hanem a megvalósításban. Más tanulmányírók igazolták, hogy a drámapedagógiai kultúra alkalmazásában kisebb az ilyen tévesztés kockázata.

Ha a közel nyolc évnyi 1600 produkciót együtt próbáljuk elemezni, akkor kitűnik, hogy tartósan legmagasabb a népmese- népballada- mondafeldolgozások aránya, túlnyomó részt a magyar hagyományból; felülreprezentált Mátyás király kora; öröndetesen gyarapodó a cigány mesék száma; nemzetiségeink közül a horvát és a szlovák kultúra reprezentáltsága, meghaladja a 10-et, viszont kevés a más népek meséinek jelenléte (indián, grúz, olasz, angol mese egy-két esetben); a klasszikus irodalmi átdolgozások-színpadra állítások aránya a minta 20-20%-a.¹⁹

14%-ra tehető azon műsorok száma, mely mögött valamely „hivatásos szerző” által jegyzett, hivatalos kiadó által hitelesített kiadvány áll. Ezek között a drámapedagógiához fűződő viszonyban 3 csoport hozható létre.

1. csoport: klasszikus drámai szövegek, feldolgozása folyamán igen gyakran, a címadásból sejthető drámapedagógiai átítással: Shakespeare (leggyakrabban a Mesterember-jelenet), antik görögök (leginkább az Antigoné) de Plautus, Molière, Hans Sachs, Kocsonya Mihály, Vörösmarty: *Csongor és Tünde* (több felfogásban), öt-öt alkalommal Illyés: *Tüvé-tevők* és Weöres: *Csalóka Péter*, stb.

2. csoport: gyanúsán „avas”, sárguló műsorfüzetek a szekrény mélyéből, vagy néhány, drámapedagógiában járatlan folyóiratszerkesztő nyomán (ilyenek kell tekintenünk a *Tanító* című lapot), de a Népművelési Propaganda Iroda nem drámapedagógiás gyerekcsoportnak szánt egykori kiadványait is (pl. *A nagy színrabló*, Svarc: *Hókirálynő*, Marsak *A 12 hónap*),²⁰ néhány mesejáték (persze, ezúttal sem tudjuk, hogy a rendező végül „korszerűsítette”-e a darabot, csak a „szövegkörnyezetből” sejtjük, hogy nem). Idesorolom a nagyon népszerű (21-szer szerepelt) Devecsery László, illetve Fésüs Éva (5) munkáit.

3. csoport: a drámapedagógusok által jegyzett műsorfüzetek. A Kaposi László szerkesztette *Thália szekerén*, illetve a Keleti István szerkesztette *Bolondos királyság* című kötetek erőteljesen reprezentáltak (előbbiben főként a Sóstóiné jegyezte *Főzzünk kalamászt*, valamint a *Tök és a csikó* (amely egy rátótiáda átírása), *Muskátlis kalap*, *Pletykás asszonyok*. Gyakori Petkó Jenő, Várhidi Attila és Fodor Mihály publikációinak használata, például a legendás *Kiskondás* 10 alkalommal bizonyította – így vagy úgy – halhatatlanságát. Néhány mesedarabot (pl. Berg Judité) már az internetről töltöttek le.

A három komponens nagyjából azonos arányban van jelen: 11%-ra tehető a több szerzőt (gyakrabban költőket) hivatkozó szerkesztett műsorok száma – nevüket egy későbbi „toplistán” bemutatjuk. 10% a kortárs, leginkább hazai gyermekírók jelenléte a művekben (akad egy-egy G. Rodari, Kormos, Zelk, Tamkó Sirató, Nemes Nagy, Somogyi Tóth, sőt egy Vekerdy is).

Óvatos becsléssel 8%-nyi a jellegzetesen a gyerekek saját improvizációira (vagy éppen szerkesztői kedvére) épített műsor. Nem merném mindet „szocio-játéknak” nevezni, de mégis alapvető ezekben a mai gyereket realista vagy szatirikus ábrázolása – feltételezhető a drámapedagógiai „beütés”. Ugyancsak 8% a klasszikus meseirodalom jelenléte (Grimm, Andersen, Wilde, Kästner), feltételezésem szerint itt is több a nem-drámapedagógusi felfogású rendezés. 5%-nyi a médiabefolyásra keletkezett (betanított vagy újraértelmezett) darab (*József és az álomkabát*, *A Padlás*, *Óz*, *A Csodálatos Mary*, az „örökzöld” *Abigél /4x/*, *Pan Peter*, *Valahol Európában*, *Légy jó mindhalálig* – musicalváltozat 6 alkalommal nyolc év alatt, – *Hyppolit, a lakáj*)

¹⁹ (Túlnyomó részt a magyar hagyományból, vagy 10 esetben – ebben Nógrád jár az élen – helyi gyűjtésű népmese. A magyar népmesék közt a *Rátóti csikótojás* (ill. ennek feldolgozásáé), a *Kacor Királyé*, a *Pletykás asszonyoké*, a *Kiskakas gyémánt félkrajcárjé*, a *Prücsöké*, a *Kölevésé* a pálma (ezek javarészt szöveggönyvben – is – terjedő, hagyományosan jól játszható mesék). A balladák között a *Kőműves Kelemenné* (két esetben Sarkadi Imrével egyetemben).

²⁰ Jellemzően Marschaknak írva a műsorban, hátha így eltűnik orosz-szovjet eredete.

Mintegy 1% az olyan kifejezetten egyházi téma, amely nem egyszerűen valamely legenda bemutatása, hanem inkább közel áll a liturgikus előadáshoz. Ugyancsak közel 1% az ünnepi műsorok száma. Ez utóbbi kettő, tehát az egyházi és az ünnepi műsorok esetén alig találni nyomot drámapedagógiai ihletésre. 1% a hangsúlyosan táncos-folklorisztikus megjelenítés (már a mű címében is, természetesen, erről személyesen is meggyőződünk, sok mesejátékot, nemkülönben kortárs költők – főként persze Weöres – verseire szerkesztett műsort díszít szervesen beillesztve a táncművelési kultúra. 1%-nyi a besorolhatatlan (revü, cirkusz, paródia stb.).

Érdeemes áttekinteni a szerzők, bizonyos esetekben a művek toplistáját!

A rangsort Lázár Ervin vezeti. Valamely műve vagy művének részlete több mint 100 előadásban megjelent! Arany János előkelő helye megoszlik 18 *Fülemüle*, 17 *Bajusz* és 10 *Toldi* között, de vannak egyéb, jobbára balladafeldolgozások. Kiemelkedőnek tekinthető a Grimm-mesék 50 feletti száma (vegyesen a drámapedagógiai és hagyományos felfogás). *Lúdas Matyi* – különböző változatban – szintén közelít a félszázhoz. 30 körüli Andersen, Karinthy Frigyes, Weöres, Móra (elsősorban a *Kevély Kereki*, de *Gyevi bíró*, *Csiribiri emberek* is) reprezentációja. Tovább folytatva: Janikovszky 25, Devecsery László 21(!), Petőfi 10 *János Vitézzel*, 7 *Helység kalapácsával* következik. Ezek voltak a klasszikusok.

Továbbiak: Lackfi János (csaknem 20 megjelenés), Varró Dániel, Nógrádi Gábor, Kányádi, Kosztolányi, Zelk a népszerű költők, de a svéd gyerekversek csokra is legalább 10 alkalommal fér be valamely műsorba, töretlenül népszerű Exupery: *A kis herceg*, és természetesen *Adrian Mole naplója*. A kamaszköltészetből Ágai Ágnes és Csorba Piroska többször megjelenik. Tartja magát, népszerű, de nem éri el a 10-es számot Mark Twain, jelen van a *Komisz Kölyök naplója*, az *Indul a bakterház* (Rideg Sándor), Erich Kästner, Golding: *A legyek ura* (bizonyára Várhidi Attila gyerekszínházi korszakának, illetve Vidovszky György Bárka Színházi előadásainak utánérzéseiként), továbbá a legújabb meseíró generációból Berg Judit.

Több alkalommal /4–6/ jelenik meg a repertoárban Békés Pál (főként a *Félőrlény*), Pilinszky, Csukás, Nagy Bandó András, Tamkó Sirató Károly, Nemes Nagy Ágnes, Mikszáth, Móricz (*A hét krajcár*), Jókai Mór (*Melyiket a kilenc közül?*), aztán Hány János, de akad *Aliz csodaországban*, Kipling, Quenaeu, Romhányi József, Wass Albert, La Fontaine, Örkény. Fehér Klára *Mi szemüvegesek* című darabját is előadták kétszer. Mindig akad *Micimackó*, felbukkan József Attila, olykor – nem is egyszer – az *1001 éjszaka*, aztán Dickens (*Twist Olivér*, és főként az érzelmes *Karácsonyi ének*). Nagy karriert futott be Zalán Tibor *Rettentő görög vitéze* (5 alkalommal is szerepelt megyei bemutatókon). „Kakukkfőka”: Nóti Károly két produkcióban szerepelt. Akad *Bambi*, Kamarás István, Mrožek, de van *Sötétben látó tündér*, *Pál utcai fiúk*, *Trapiti*, Erdős Virág, Parti Nagy, Hány, *Három pillangó*, Brecht, Gyurkovics Tibor, Sántha Ferenc (*Kicsik és nagyok*).

A bemutatott repertoár együttvéve – a fesztiválok nézői számára is – körüljárja a Nemzeti Alaptanterv irodalmi műveltség tartalmait, sőt kiegészíti azt – helyesen – motíváló „divatjelenségekkel” is; nem túlzás a megállapítás, hogy bizonyos esetekben valódi színházpótló. A mesék, irodalmi adaptációk mintha egy cseppet szentimentálisabbak, érzelmesebbek lennének napjaink gyerekérzelmeinél, a pedagógusok érzelmeit tükrözik inkább, a verses vagy dokumentarista szerkesztésekben jut nagyobb szerephez a humor, a kamaszos kritika, realizmus.

Mindennel egybevetve, mindent beszámítva – felbecsülhetetlen az a szerep, amit a gyermekszínház a kortárs irodalom népszerűsítésében betölt.

A drámapedagógia meghatározottsága a neveléstudomány és színháztudomány vonatkozásaiban

Eltagadhatatlan tény: a TÁMOP-ban felkínált nagyszabású, drámapedagógiai tárgyú kutatás jelképes korszakhatár. Több szempontból is. Komolyabb állami megrendelés a drámapedagógia hazai helyzetéről történetében először adatott.²¹ A Nat és a kerettantervek szempontjából is kulcstanév vette kezdetét 2015 őszén, a felmenő rendszerben általánosan belép a „dráma és tánc”.²² Abszolutórium felé haladnak Veszprémben a mesterszakos drámatanárok...²³ A Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke az „intézményesülés szükségéről” szól. Ez a lélektani helyzet nagyrészt indokolta, hogy a drámapedagógiai mozgalomnak „nagy öregség” felé haladó, még aktív, de jelentős múlttal elszámolni tudó középnemzedéke, jelesei a kutatásra felszólító megbízást arra használták, hogy elszámoljanak életútjukkal, küzdelmeikkel, mint a drámapedagógia történetének organikus és jelentős részének, az „egész” számára többszörös jelentésében is „reprezentatív mintával”.²⁴

A megtisztelő megbízásnak való megfelelés az elkötelezett hűségnyilatkozatok, a bizonyítás kényszerét váltotta ki több kutatóból. Itt a soha/ritkán adódó alkalom: világgá kürtölni a bizonyosat: a *drámapedagógiának* a XXI. század gyerek- és ifjúsági életében, a nevelési-oktatási intézményrendszer állapotában (ítéljük is bármilyennek azt), a XXI. századi Európa egyszerre premodern és posztmodern viszonyai közepette *nélkülözhetetlen helye van* a nevelési folyamatokban.

A tapasztalatok – jelen kutatásé is – arról szóltak, hogy a drámapedagógia ismertsége még mindig méltatlanul alacsony,²⁵ még mindig legitimációs hadműveletekre van szüksége. Miközben az alapítók-honosítók nemzedéke lassan elveszíti befolyását a folyamatok felett, miközben az általános elterjedés minőségbiztosítás nélkül kockázatos eredményekhez vezet, miközben a közművelődés és intézményrendszere kritikus helyzetben sok esetben minimális erőforrásokkal új szerepeinek lehetőségeit keresi, miközben a lezáruló korszakra jellemző „civil” megoldások és kezdeményezések oxigén híján kifulladásra, erőforrásaik kimerülésére...²⁶

Korszakhatárhoz érkeztünk?

E sorok írója a korszakhatár kijelölését a „nagykorúsítás” jelképes határhelyzetének tekinti. Szokása, hogy ilyenkor kritikus, önkritikus, érzelemmentesen racionális legyen. Ezért csat-

²¹ Valójában a drámapedagógia hatáselemzése szempontjából az első nagy empirikus kutatás, a DICE nemzetközi kutatás megrendelője, finanszírozója az Európai Unió volt. Ez nem von le semmit abbéli jelentőségéből, hogy a „művészeti nevelés hatásrendszerét” illetően a Pléh-Barkóczi (Kodály) kutatás után másodjára a dráma került sorra. (Pajorné Kugelbauer Ida próbálkozik hasonlóval a Waldorf-pedagógia nézőpontjából nézve a „Vizuális nevelés-rajz-oktatás” területén, de ennek extenzitása jóval kisebb (Kugelbauer, 2015).

²² Ahogyan „belép” – ennek ellentmondásairól más tanulmányok pontosan szólnak.

²³ Ha nem is annyian, amennyit a közoktatás tényleges szüksége igényelne.

²⁴ E sorok írója – miközben a szemünk láttára „oral historyből” tudományos igénynek is megfelelő „esettanulmánnyá” válásra érő életmű-vallomásokot alapvető forrásoknak tekinti – sajnálja, hogy a kutatás során nem nyílt mód a „nyitott tenyérként” áttekinthető DPM-közlemények teljességének hasonló célú feldolgozására.

²⁵ Ennek okai feltárására még visszatérünk.

²⁶ A dinamikus periódusaiban ezer főre duzzadt tagságból ma az elnökség kb. 200 kollégát tekint aktívnak, a regionális alszervezetek (Veszprém, Körös-vidék, Jászság stb.) mára felmorzsolódnak látszanak.

lakozott e kutatáshoz, s vállalta feladatul, hogy a *problémákra is, a hiányokra, a tévutakra is fókuszáló* attitűd hangjait erősítse fel a kutatási beszámolókból.²⁷

40 éve van jelen a pedagógiai közgondolkodásban az a nevelésfelfogás, amely a hazai szaknyelvben *drámapedagógia* néven honosodott. Többször leírtuk, sajátos az a helyzet, hogy a színházi világ, a közművelődés felől érkezett ebbe a világba. Ennek okai azóta feltártak és ismertek, a létező szocializmus ezen, puhuló korszakában ez utóbbi két szféra hamarabb jutott levegőhöz.²⁸ A gyermekszínhátékos mozgalmat frissítő irányzat dinamikusan szerveződött csoporttá. Kereste hazai kapcsolatait – meglelte – más, helyét, kapcsolatait kereső, reformpedagógiai gyökereket több-kevesebb tudatossággal vállaló alternatív törekvésekkel,²⁹ de kereste nemzetközi kapcsolatait is, érett változatában elsősorban angol, angolszász források alapján fogalmazta meg önmagát. Így adódott, hogy történeti önképében hangsúlyos volt a demokratikus társadalmi átalakulás melletti kiállás, a legitimációt is ettől az átalakulástól várta.

Újabb évforduló, ezúttal a 20. 1995 őszén lezárta a fél évtizedes vitát, s kormányrendeletben kiadta Fodor Gábor miniszter a Nemzeti Alaptantervet, benne a Művészetek műveltségterületben – nem kis részben a Magyar Drámapedagógiai Társaság harcos kiállása nyomán – a Tánc és Dráma műveltségi részterületét.³⁰ A műveltségterület leírása – mint ahogy a NAT első változata – ún. kétszintű szabályozásban gondolkodott, azaz a NAT ihletésére megannyi, sajátos tantárgyi rendszerű helyi tantervet vizionált, de erőteljesen sugallta, hogy e műveltségi részterület önmagában „tantárgyképző energiát” sugároz. Koherens integrált tantárgy rajzolódtott e program mögé: a hagyományismeret, a bábjáték, a (nép)tánc szövetségben a drámával alkotott egy, elsősorban az érzelmi intelligenciára, kulturális identitásra figyelő tárgyat. Ne feledjük, ezt nem csupán a „közművelődési” ihletettség, az innovációkat dajkáló-támogató Népművelési Intézet, a szellemiség, a „közös bölcső” okozata, de az 1995. évi kora őszi, művészeti neveléssel foglalkozó civil-szakmai szervezeti közös lobby-fellépésnek az eredménye is: egy sokat emlegetett rendkívüli ülés forrasztotta akcióegységbe az „élő művészetek” NAT-ba követelésének programját hirdető szakmai csoportokat.³¹

A hagyomány és posztmodernitás ötvözetét tartalmazó leírás hatása a helyi tantervekre nem volt túl erős, így aztán igen gazdag tantervi kínálat született és megannyi drámapedagógiai műhely megjelent a kínálati piacon. Közben a társult művészeti ágak is folytatták „szabad-ságharcukat” saját tantárgyuk legitimációja érdekében.

²⁷ A vesztélyérzet indikátora kollégánk, Kiss Tibor drámái, a Fóti Figurások pályafutásának befejeztét bejelentő levele, mely 2015 nyarán látott napvilágot. (www.drama.hu) 2015. június 5-én a Fóti Fiókok és a Fóti Figurások befejezték földi pályafutásukat. Temetési szertartásuk még 6-án is folyt, méltó, igazán szakrális körülmények között tudtak búcsút mondani. Temetésük szülőhelyüktől távol, a szekszárdi dombok között zajlott, a XXIV. Weöres-fesztivál országos gáláján...

²⁸ Annak idején *Hidépítők* című írásomban elemeztem (A *Népművelés* hasábjain jelent meg), (*Trencsényi*, 1980) a „közművelődési áruhába” öltözött, ám valójában az iskolát célzó pedagógiai innovációkat, a klubnapközi, az olvasótábor (Kamarás Istvánék „találmánya”), az „általános művelődési központok”, a játszóház, a táncház (és más neofolklorizmus-jelenségek) mellett emlegettem a drámapedagógiát is.

²⁹ Ugyan felvillan a drámapedagógia önképében a „reformpedagógiai” ihletettség, elsősorban a Karácsony Sándor-i gyökereket kereső Debreczeni Tibor körében, a történeti gyökérkeresés a drámapedagógus szakma kollektív emlékezetében ebben az irányban sosem volt erős (ugyan tudomásul vette, hogy a steineri Waldorf-pedagógia intenzíven alkalmas hasonló elemeket, de sem a XX. század eleji orosz-szovjet, sem a magyar Új Iskola hagyomány-rendszere mint kontinuitás-indikátor nem épült be ebbe az emlékezetbe). Tudomásul vette a szakma Szauder Erik (tragikusan félbeszakadt) életművének lényeges mondanivalóját: az '50-es évek angliai társadalmi változásainak – ö demokratizálódásnak jellemezte e korszakot – bölcsője ringatta a modern drámapedagógiát.

³⁰ A keletkezéstörténet romantikus változatát többen leírták már. A minisztériumi munkatársként dolgozó Gabnai Katalin egy éjszakát kapott, hogy a szöveget megírja, a nyomdába adás hajnalán a 8. osztály fejlesztési követelményeinek megírásáig jutott, így jelent meg a dokumentum. Ezért gondolták sokan, hogy ez a gyerek-korosztály tantárgya.

³¹ Hiszen a „mozgóképf- és médiaismeret” benne volt az eredeti tervben is egy modernista logika alapján.

Ebben a helyzetben, a reálpolitika jegyében vizionálta a korábbi váltó oktatási kormányzat a „háromszintű szabályozást”, azaz a helyi tantervek direkter befolyásolását – ennek minden előnyével és hátrányával együtt. A NAT „modernizációs tartalmakként” értelmezett újdonságai – így a Dráma és a Tánc is – „modullá” rendeződtek, integritáshoz jutottak, kicsi, de fixált óraszámok előírása mellett. Ez a reform műveltségi részterületünket, e szabályozási filozófiától függetlenül, másképp is érintette: az új alkotócsoport a *Dráma* hangsúlyát erősítette fel a tantervi leírásban, szigorúbban a modern drámapedagógia anyagát, normáit, pedagógiai potenciálját jelenítve meg. Mondhatni: ez a változat „urbánusabb” lett, s szocializáció mellett a perszonalizáció – az autonóm személyiség „megcsinálása” – feladatára fókuszált.

E két koncepció képezte, képezi ma is a hazai drámapedagógia két pólusát.

Van a két felfogás között vita, körvonalazódnak székertáborok is, olykor a vita felerősödés is tapasztaljuk. Alapvetően mégis, együttesen biztosítja a tantárgy kívánatos adaptivitását, pluralitását az, hogy e mezőben biztonsággal rendezkedhetnek be az autonóm karakterüket és hitvallásukat felépítő drámapedagógusok.³² A sokszínűség a szakma alapértéke, miközben biztosítva van, hogy az alapkérdésekben vállalt konszenzus megmaradjon, valamint az is, hogy az oktatási kormányzás iránt gyakorolt lojalitás mellett ne alakuljon ki merev kánon – mód nyíljon az adott tanulócsoport és tagjainak aktuális – csoportos vagy egyéni – személyiségfejlesztési feladataira figyelő helyi alkalmazásra. Ezért értékelődik fel – e kötetben is tanulmány igazolja – az *osztályfőnöki munkában* a drámapedagógia alkalmazása.

Az iskolai statisztikák kimutatják, hogy a dráma mint tantárgy „fészket rakott” az oktatási rendszerben, túl van „kamaszkorán”, felnőttként kér szerepet az iskolák mindennapos életében.

A legképzettebb, legkarakteresebb drámatanárok kiharcolták maguknak a tárgyhoz méltó, a hagyományos iskolai tételrendezéshez képest alternatív tári és tárgyi feltételrendszert.³³

Ami a személyi feltételeket illeti, a drámatanárok képzési útja ma is alapvetően a szakirányú továbbképzés – ennek minden előnyével együtt (érett, elkötelezett kolléga rendezői tudását). A tanártovábbképzés önfinanszírozó volta késleltető tényező. Az önálló – második tárgyként választható – drámatanár mesterképzés kibontakozása eddig is késlekedett, ma is késésben van. A Magyar Akkreditációs Bizottság számára a 22-es csapdája állt elő. A magasan kvalifikált drámatanárok jelentős része egyelőre távol áll a felsőoktatásra legitimáló tudományos minősítés megszerzésétől, ha lassan növekszik is számuk (bár – mint Eck Júlia tanulmányából megtudjuk – kevés doktori iskola vállal drámapedagógiai témával jelentkező doktoranduszt), a felsőoktatási intézmények minősített oktatói pedig nem rendelkeznek kritikus tömegben drámapedagógiai kompetenciákkal. (Így történhetett, hogy több szakindítási kérelem bukott el: középkori drámatörténészt vagy éppen nevelésfilozófust drámapedagógiai tárgy oktatására a MAB nem tartott alkalmasnak, a Színművészeti Egyetem pedig ellenáll a tanárképzési profil vállalásának.)

Ugyanakkor a dráma iskolai tanításának alapfeltétele, hogy dinamikusan gyarapodjék a mester szinten végzett drámatanárok száma.

Mindennek feltétele a drámapedagógia integrációja a neveléstudományi diskurzusba. Alighanem Szauder Eriké az érdem, hogy 1993-ban az *Új Pedagógiai Szemlé*ben adhatott koncepciót.

³² Az óralátogatásokon felvett jegyzőkönyvek ezt példásan igazolják.

³³ Megjegyzendő, hogy az iskolaépítés hatályos szabványa előír drámafoglalkozásra alkalmas tereket – igaz, a szabvány csak új építésekre érvényes.

ciózus tanulmányt (Szauder, 1993).³⁴ Knausz Imre, Nahalka István és Zalay Szabolcs szimbolikus kézfogása, a konstruktivista tanulásmélet és a drámapedagógia alapelveinek kapcsolatba hozásával is igazolható a drámapedagógia neveléstudományi diskurzusba foglalt elismerése. Ennek nyomán – és más, interdiszciplináris típusú kutatások, elsősorban a pszichológia, szociálpszichológia, gyógypedagógia, irodalom-tantárgypedagógia – eredményeit integrálva kíséreltem meg a drámapedagógia tudományos definícióját.

„...Látható, hogy a terület, mint egy magas hegyek koszorúzza völgy, több magaslatról tekinthető. Kié az elsőség? Pedagógiai? Színházstudományi? 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 beszélünk. Vagyis nevelésként kell leírunk. Azaz a neveléstudományi diszciplína elsőbbsége jogos.

Ugyan az esztétika tudományos diskurzusaiban – ha mostanában nem is divatos – a hatáselemzés is jelen van (olykor művészetszociológiai nyelven), de a drámapedagógiai elemzésben a színházesztétikai beszédmód mégiscsak másodlagos. Világért sem azt mondanám, hogy elhanyagolható. Hiszen a drámapedagógia hatásrendszerében az esztétikai élmény, a katharzis alapvető. S nem egyszerűen csak azt jelenti, hogy esztétikai értelemben silány minőségű dráma-munka gyerekekkel enyhén szólva kockázatos.

Mégiscsak arról van szó: a színházi élmény eszközrendszere fejlesztés/katharzis-elvű esztétikai élményekkel – ez a drámapedagógia legátfogóbb definíciója.

Specifikuma az, hogy nem a nézőben végbemenő folyamatokra koncentrálnak (a színházi élmény „élvezőjére”), hanem elsősorban és meghatározóan a játzó személyben, játzó csoportban végbemenő folyamatokra, fejlődésre. Bár itt is vannak érzékeny átmenetek, ld. éppen a hivatkozott kötetben is szereplő Beavató Színház, ahol a pedagógiai jellegű foglalkozás célja a foglalkozások után bekövetkező színházi-esztétikai élményre való fogékonyság, érzékenység, motiváltság fejlesztése, a klasszikus kifejezéssel: „színházi nevelés” tehát. (S nyilván nem a színházi jelenségvilágot más számára létrehozó „színész” fejlődéstörténete az érdekes – NB Vekerdy Tamás egyik főművét, a Zeami mester...-t a drámapedagógia is alapművei közt tartja számon.) Ha tehát a drámapedagógia világába bebocsátkozó aktorok nyilvánvalóan és nem csupán metaforikusan nevelők és növendékek, akkor a bennük végbemenő történések leírására a neveléstudomány avatott (ideértve a fontos társtudományt, a pedagógiai szociálpszichológiát.) Ám mert az eszközrendszer minden elemében a színház, a színjáték eszközrendszere, ezért a drámapedagógia tudományos diszciplínaként a színházstudománynak is része.

E két szülő gyermeke tehát. (Trencsényi, 2008).³⁵

Adódhat még egy – immár a közoktatás, a tanítás innovációinak kontextusában felvetődő kérdés. A drámapedagógia protagonistái az alkotó és a közösségi-kooperatív elemet hangsúlyozzák, mondhatni nevelési többletértékeit. Én fontosnak tartom jelezni, hogy a „konstruktivista tanulásmélet” világába rendezett drámapedagógia fontos érv lehet érvényessége, kiemelt érvényessége mellett (vö. Zalay, 2010). Az alkotói principium a „projekt”-módszerrel teszi rokonná a drámapedagógiát, sőt még a „munkaiskola”-koncepciók is ide idézhetők, azzal a megjegyzéssel, hogy a drámafolyamat végén (akár produkció, akár nem

³⁴ Természetesen nem szabad megfeledkezni Gabnai Katalinnak (gyakorlati aktivitása, a metodikát összefoglaló rendszerezettségében mindenképpen elsőséget élvező *Drámajátékok*-kötete (Gabnai, első kiadás 1987) mellett arról a nagyívű képzési program leírásáról, melyben szintén elsőként óvodától a pedagógusképzésig foglalta össze a képzési grádicsok egymásra épített rendszerét (Gabnai, 1990). E tanulmányában nem törekedett szaktudományos érvelésre. 2001-ben megjelent elvi jelentőségű írása a hazai recepcióról szól hitelesen (Gabnai, 2001).

³⁵ Részletkérdés, de megoldandó a felhalmozott tudás tárgyi emlékeinek archiválása is. Az OSZI elhajolt e feladat elől, az OPKM raktárai is telítettek, az állagmegóvás bizonytalan.

az) ott az *érezkelhető-megélhető valóságos alkotás*. Tekintettel arra, hogy a posztindusztriális társadalom a klasszikus munkaiskola-modelleket zárójelbe tette,³⁶ a *kulturális szolgáltatás* rendelkezhet azzal a motiváló erővel, melyben integrálódnak a tanulási folyamatok.³⁷ A drámafoglalkozás a hiteles önismeret élményével megajándékozó projektnek is felfogható. A *közösségiségnek* posztmodern világunkban összezavarodott értelmezései közepette pedig az a tényleges kooperáció-szükséglet és kooperáció-praxis, melyet a drámapedagógia kínál, alapvető lehet.

S mindehhez hozzávesszük – Achs Károly e kötetben bővebben írt erről –, hogy a drámapedagógia világában (József Attilával szólva a „*kint megteremtett*” – ha egyáltalán megteremthető) „*harmónia*” belső, védett helyen, a csoport tagjainak intenzifikált képzeletében jó értelemben „szimulált” kipróbálása kerülhet sorra. (A drámapedagógia szaknyelvre ismeri a „szimuláció” fogalmát – s nem a „beteget tettetés” értelmében használja –, elsősorban a nyelvtanítás világában teremtett szituáció-rendszerek elnevezésére alkalmazza.)

A hazai drámapedagógiai „családfája”

Szólni kell néhány szót bővebben is a „csapatról”. Tanulmányíró társaim többször nekifogtak e dicsőségtábla megírásának. A www.drama.hu Adattára (mely némiképp „lovagi rendje” a drámapedagógiának, hiszen a „vének tanácsa” ajánlásával lehet bekerülni), 96 személy adatait teszi hozzáférhetővé. A tanulmányokban ennél kisebb létszám jelenik meg, de az interjúvázlatokban felsejlik némi „családfa” is. Egyszer érdemes lenne megvizsgálni, miképp jut el az ősköztől a legifjabb nemzedék képviselőiig az alapítás „hagyatéka”?

Jelen kutatást alapvetően az érett korba lépő középnemzedék vezette végig. (Voltunk ketten Gabnaival tanúhegyek, s feladatot kapott az ifjú nemzedék néhány tehetséges tagja is, de alapvetően erről van szó.) Körömi Gábor vállalta „őseinek” megrajzolását. Ez így mutatkozik: Kaposi László, Gabnai Katalin, Rudolf Ottóné Galamb Éva, a befolyást gyakoroló „elődök”, a kortárs pályatársak közül Szakall Judit, a Kerekasztal, a Káva, Eck Júlia, dr. Sándor Ildikó, Püspöki Péter, Török László, Pap Gábor, Golden Dániel, Egervári György, Kállai Ibolya, Pentz Katalin, Gyevi-Bíró Eszter. Keresztúri József „drámapedagógiai családfája”: Bácskai Mihály, Sík Csabáné Kinszki Judit, Sugár Rózsa, Pignitzkyné Lugos Ilona, Balás Eszter az elődök között, és a kiemelt pályatársak: Pap Gábor, Vidovszky György, Perényi Balázs, Golden Dániel.

A 15, a kutatás bázisának kiszemelt, órát tartó kolléga 46 főt nevezett meg „mesterük” gyanánt.³⁸ Köztük többen is Kaposi Lászlót (8), Gabnai Katalint (6), Eck Júliát (4), Rudolf Évát (4), Perényi Balázst (3), Pintér Rozit (3), a korán elhunyt Fodor Mihályt (3), Uray Pétert (2), Móka Jánost (2), Török Lászlót (2), Gyevi-Bíró Esztert (2). Az egy-egy „jelölést” kaptak közül most csak a már eltávozottakat emelem ki: Montágh Imre nevét, Lapu Máriaét, Tegyi Tiborét, Nagy András Lászlóét, Szauder Erikét.³⁹

Az interjúkban kiemelt „pályatársak” listája természetesen gazdagabb ennél, a szórás is nagyobb – jelzi, hogy a szakma tagolt. A többek által is említett szaktársak: Perényi Balázs (3),

³⁶ Tán a közösségi kertek világa, környezetvédelmi akcióké, az iskolai közösségi szolgálat tán egyszer még kibontja e zárójelét.

³⁷ Ennek iparrá válásának végzetes veszélyeire Tersánszky Józsi Jenő *Síró babák* című meséje figyelmeztet érzékeltesen.

³⁸ Az órajegyzőkönyveket feldolgozó tanulmányomban óvtam a 15 fős minta reprezentativitásáról szőtt víziókról, de jelzésértékűnek mindenképpen tekinthetők ezen adatok.

³⁹ A teljességhez tartozik, hogy a „nagy öregeknek” is van egy-egy őket vállaló tanítványa ebben a körben, Debreczeni, Kovács Andrásné, Szakall Judit, Előd Nóra neve még mindenképp ideírandó.

Gyombolai Gábor (3), Pallagi Ákos (3), Bori Viktor (3), *Török László* (3), Lipták Ildikó (3), Lapu Mária (2), Fodor Mihály (2), Tegyi Tibor (2), Kaposi László (2), *Papp Gábor* (2),⁴⁰ Kiss Tibor (2), Vidovszky György (2).

Az interjúban még egy, a szakmai orientációról árulkodó kérdés szerepelt: az olvasmányélmények világa. Ebben nagy szórás mellett 3 szerző körül kristályosodik konszenzus: Kaposi László (8), Neelands, J. (5), Gabnai Katalin (3).

A jövő teendői és lehetőségei

A pedagógusképzésnek – mint erről külön tanulmány szól – a szakirányú továbbképzés ma is az alapága. A mesterképzés elindulását Veszprémben a drámapedagógia ünnepének tekintettük. A minőségvédelem és a disszemináció-multiplikáció bonyolult küzdelmében – akár a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) színe előtt – a Magyar Drámapedagógiai Társaság többször is megpróbálkozott lobby-tevékenységgel. Alapvetően arra az ellentmondásra kellett – ha lehetett – jó választ adni, hogy a felsőoktatás számára hivatalosan alkalmas – minősített – oktató kevés, jóformán alig volt, a felsőoktatási intézmények állásmentő kampánynak próbálták használni az új szakot (a drámapedagógiában legkevésbé járatos tiszteletre méltó kollégák kaptak, kaptak volna kurzust a képzésben.⁴¹ A másik oldalon pedig, „hétpróbás” drámatanárok estek el a képzésben való részvétel lehetőségétől az akkreditációban, nem lévén tudományos fokozatuk. Mire az MDPT reagált – valójában „civil beavatkozóként” vállalt volna referenciát a legkiválóbb drámatanárokért – addigra a felsőoktatási intézmények érdeklődése elapadt, a MAB nem tudott mit kezdeni egy civil felajánlással. NB – főként Gabnai történeteiből tudni – ennek előtte általános berzenkedés követte a drámapedagógusok legitimációs kísérleteit. A szerző kálváriájának hiteles leírásakor nyíltan megnevezte e folyamatokban „győztes” hatalmasságokat, személyes érintettsége magyarázza, hogy az okok, mélyebb szerkezeti-társadalmi okok feltárására nem vállalkozott.

A szakirányú továbbképzések tananyaga is az „ősforrásból” táplálkozik – ezt jogszabály írja elő. Az egyes képzőintézmények e keretek közt helyezik el „lokális” sajátosságait, a tananyagfejlesztés keretei ebben a keretben adóttak.

Játékelméleti ismeretek – 30 kredit

Drámajáték stúdiumok – 25 kredit

Dramaturgiai stúdiumok – 30 kredit

Kötelezően választandó specializáció – 25 kredit.

Az egyetemi szintű képzéssel kapcsolatos kudarcok története túlmutat a személyi konfliktusokon, sőt túlmutat a Drámapedagógiai Társaságban időnként fellobbanó éles szakmai vitákon is.

Mi lehet ok? A tanulmányokba foglalt tapasztalatok alapján én okként jelölöm meg a szakértelmiség tájékozatlanságát. A drámapedagógia „liminalitása” a neveléstudomány, oktatásügy megannyi más gonddal elfoglalt korifeusokban a „színházat” asszociálja, a színházstudomány, kulturális politika szereplői számára meg túlságosan „pedagógiai”. A drámapedagógia „kulturális diplomáciájában” „két szülőjének” szimmetrikus tájékoztatását, felvilágosítását kell érvényesíteni, a drámapedagógiai tudományos interdiszciplína teljesítményeit elfogadtatni és

⁴⁰ A kurzívan szedett kollégák tagjai voltak a jegyzőkönyvezett órákat tartó, kiemelt „csapatnak”.

⁴¹ Ennek a legtréfásabb módozata az volt, amikor egy képzésnél „Rendezvényszervezés” kurzust állítottak be a Kossuth-díjas színésznek, korábbi intézményvezetőnek, hiszen az intézmény vezetése alatt „már szervezett fesztiválokat”.

dinamikusan disszeminálni. Persze a közoktatás széles körei számára is – ennek csatornáját kiválasztani nem könnyű, hiszen a nyomtatott pedagógiai sajtó olvasóhiánnyal küzd (a nagy pedagógiai lapok 1000 példány alatt jelennek meg). A közmédiában lenne jó helyet fogni egy kampánnyal.

De ez már átvezet egy másik lehetséges okhoz.

A magyar közoktatás, közoktatás-fejlesztés igazán sosem volt extenzív támogatási ciklusban. A drámapedagógusok – mint megannyi más innováció képviselői – kiharcolták „minimum követeléseként” a legitimitást, kicsit tán bíztak is az innováció önmaga számára jóindulatot teremtő erejében. De ne feledjük, miközben forráskivonástól forráskivonásig tántorgott a közoktatás, sőt feladatkiadások következtek be (mint pl. a felsőoktatásban, lásd tanárképzési szakok redukciója), ádáz verseny zajlott a forrásokért, s a drámapedagógia (mint a mesebeli legkisebb leány) már nem jutott jelentősebb támogatáshoz, oktatáspolitikai kiálláshoz – mint pl. az IKT oktatásinformatikai-ügyekben. A versenyhelyzet feltételei nem egyenlők.⁴² S mivel mindehhez a „legkisebb leányi mivolt” valóban igaz, az iskolai és felsőoktatási diszciplínák közt a legfiatalabbak egyike, ezért a nagycsaládban már „hozományra” alig jut, miközben a tárgy nem csupán erősen emberierőforrás-igényes (kiscsoportosság), de infrastruktúra-igényes is. A „jár, de nem jut” pszichózisa gyakorta érvényesült egy-egy kormányzati ciklusban.

A tájékozottság hiánya sok esetben egybemossa a színházi világban igényelt pedagógiai szakembert, a művészeti oktatásban drámai, színházi tárgyakat oktatót, a Nat Dráma és tánc műveltségi részterületből megfogalmazott hasonló nevű tantárgy tanárát, egyszersmind az „alkalmazott drámapedagógiát” gyakorló szaktanárt, osztályfőnököt, az iskolai extracurriculumok (sőt gyermekvédelem, korrigáló fejlesztés) szakemberét. S a finanszírozó rendre mindig „másra” gondol.

Nyilván az érdekérvényesítés tagoltságát is érdemes lenne alaposan áttekintetni. Vajon a Művészeti Iskolák Szövetségébe kellőképpen integrálódott-e a drámapedagógia? (Történelmi tény, hogy a művészeti iskolákat minősítő ceremóniában az MDPT alaposan és elismerten kivette a részt.)⁴³ A Magyar Drámapedagógiai Társaság, amíg a civil energiák és önkéntes erőforrások engedték, megpróbált regionális tagozatokat generálni-integrálni. Ezek elsorvadtak. A szakági szekciók igazán nem erősödtek meg – ehhez végképp támogatás kellett volna, így a szakági megszólalások összemosódnak. E sorok írója nem különös híve a Nemzeti Pedagógus Karnak, de ha ez egy strukturált nyilvánosság fóruma lehet, akkor érdemes szóvá tenni: miért nem szól a Karról szóló jogszabály Drámapedagógus Tagozatról, s ezt kiharcolván élni a korporatív demokrácia eszközzrendszerével (is).

Tájékoztató-tisztázó szándék áll az MTA Pedagógiai Bizottsága Drámapedagógiai Albizottsága létrehozásának kezdeményezése mögött. Öröm, hogy a Bizottság vezetése ezt támogatja, s több köztisztületi tagot sikerült megnyerni a létrehozáshoz.⁴⁴ Ez a biztató szerveződési vízió nem sértene az egységes fellépést, ott, ahol ez kell, de lehetőséget ad különböző műhelyek különbözőségeinek igényes artikulációjára is.

⁴² Nem tagadom, az érdeklődés és a melléállás „fékelt habzásában” a drámapedagógia klasszikusan (nem politikailag, hanem filozófiailag) liberális forrásokból ered, a „perszonalizációs” feladatok teljesítésében pótolhatatlan – persze a szocializációs ereje sem lebecsülendő – s ez az ethosz kevésbé érdekli a technokratákat, de kevésbé érdekli a „nemzeti identitásnak” feltétlen prioritásokat igénylő konzervatívokat sem.

⁴³ Vajon lesz-e még egyszer is olyan modell, mely a minőségértékelésben a civil kontrollt oly hangsúlyosan igénybe veszi?

⁴⁴ Számomra külön öröm, hogy Kilián István professzort, az iskoladrámák kutatóját és megelevenítőjét is a támogatók között üdvözölhetjük.

IRODALOM

- Bánlaky Pál, Kamarás István és Varga Csaba: (1979): *Olvasótábor – egy magyar közművelődési kísérlet*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet Kft, Budapest.
- Bélaműhely <http://belamuhely.com/>
- Debreczeni Tibor (1993): A drámapedagógia Magyarországon. In: Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- Előd Nóra (1987): *Horovod. Körbe-körbe karikába. Orosz nyelvi játékok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (2001): A drámapedagógia hazai legitimációja. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris, Budapest.
- Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György és Rapos Nóra (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest*.
- Grätzer József (2012): *Új Sicc*. Libri, Budapest.
- Gyombolai Gábor, Móra János és Trencsényi László (2006): Drámapedagógia és pedagógusképzés. *Pedagógusképzés* 4.
- Heatchote, D. (2003): Context for Active Learning. *The Journal for Drama in Education*, Vol. 19. No. 1., Február
- Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 10. sz.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest–Miskolc, 99-105. o.
- Lukácsy András (1981): *Kiment a ház az ablakon*. Gondolat, Budapest
- Mezei Éva (1975): Történelmi játékok (Beszámoló a *Bogáncs utcai* iskolában végzett művészet-pedagógiai tréning-sorozatról) = *Valóság*,/2. sz.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 2., 3., 4. sz.
- Novák Géza Máté, Szári Laura és Katona Vanda (2014): Defekt? Színház és dráma a fogyatékoságügyért. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.
- Nyíri Kristóf (szerk., 2002.): *Mobilközösség, mobilmegismerés, a XXI. század kommunikációja*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest.
- Sáry László (2010): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor, Pécs.
- Szauder Erik (1993): A drámajáték oktatásának legnevesebb angolszász képviselői. In: Trencsényi László (szerk., 1993): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Szauder Erik (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban. *Drámapedagógiai Magazin*, Különszám.
- Sztarosztrelceva, N. P. (1987, szerk.): *Revoljucija – Iszkuszto – Deti*. Proszvesenije. Moszkva
- Takács Gábor (2012): A részvétel kora. A színházi nevelés útjai, lehetőségei Magyarországon. Műút. <http://www.muut.hu/korabbilapszamok/035/takacs.html> (Letöltés: 2015. 02. 07.)
- Tóth Teréz (2014): Beszélgetések a közösségi színjátszásról. Interjú Kovácsné Lapu Máriával, az inárcsi színjátszás megteremtőjével. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/3–4.
- Trencsényi Imre (2015): Az üstökös nem a semmiből jön. In: uő. *Közösség – művelődés – közösségi művelődés*. Fapadoskönyv.hu, Budapest. 89-94. o.
- Trencsényi Imre és Trencsényi László (1999): Drámapedagógiai eszközök az ifjúsági vezető-képzésben = *DPM/Különszám*.
- Trencsényi László (1994): Művészeti nevelés és pedagógiai reformok. *Drámapedagógiai Magazin*, 8. sz.
- Trencsényi László (2011): *Gyerekek színpadon, nézőtérén*. Fapadoskönyv.hu., Budapest.
- Trencsényi László (1998): A szakértés szociálpszichológiája. *Drámapedagógiai Magazin*, 1.
- Trencsényi László (1999) DeNATurált tantestület. *Kútbanézők*, 5. sz. 57-59. o.
- Trencsényi László (2002): Láttunk egy órát. *Kútbanézők*, 8. 82-83. o.
- Trencsényi László (2011): Felkészülés a nevelési feladatokra. *Drámapedagógiai Magazin*, 2011/1.
- Trencsényi László (2011): Pedagógus-továbbképzés drámás eszközökkel. *Drámapedagógiai Magazin*, K2.
- Trencsényi László (2012) Bevezetés a drámapedagógiába: 10 óra együtt egy tantestülettel. *Tanító – módszertani folyóirat*, 3. sz. 19-23.
- Trencsényi László (2013): A drámapedagógia mint tudomány – egy kötet előszava. In: uő: *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. PTE, Szekszárd-Budapest.
- Trencsényi László és Váradai István (1986): *Gyerekek, évszázadok, kalandok. Történelmi játékok módszertani gyűjteménye*. Tapasztalatcsere 14. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Vargha Balázs (1972): *Játsszunk a szóval!* 1972. Móra Kiadó, Budapest.

- Vargha Balázs, Dimény Judit és Loparits Éva (1980): *Nyelv, zene, matematika*. RTV-Minerva, Budapest.
- Várnagy Ildikó (é.n.): *Vizuális játékok. Javaslatok általános iskolai szakköröknek és 6–14 éves gyermekeknek játékkészítéshez*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Vatai Éva (1997): A drámafoglalkozást bevezető játékokról és gyakorlatokról. *Drámapedagógiai Magazin*, 1997/2.
- Zalay Szabolcs (2007): A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában. *Iskolakultúra*, 2007. 11–12. sz.

HELYZETKÉP

Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében, statisztikai adatok tükrében

Rövid történeti áttekintés

Az 1993. szeptember 1-jén hatályba lépő 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról az oktatásért felelős miniszter és a Kormány szabályozási feladatai között határozta meg a statisztikai adatszolgáltatás körét és rendjét. A törvény értelmében az oktatásért felelős miniszter javaslatot tesz statisztikai adatszolgáltatásra, a Kormány pedig rendeletben szabályozza a közoktatás információs rendszerének létrehozását, működtetését, az információs rendszer részére történő adatszolgáltatás rendjét. „A közoktatás információs rendszere – központi nyilvántartás keretében – a nemzetgazdasági szintű tervezéshez szükséges fenntartói, intézményi, foglalkoztatási, gyermek- és tanulói adatokat tartalmazza.”

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 26. fejezete (A köznevelési intézményekben nyilvántartott és kezelt személyes és különleges adatok) újra szabályozta a köznevelés információs rendszerében (továbbiakban: KIR) és a KIR-statisztikában (továbbiakban: KIR-STAT) szolgáltatott adatok körét, az adatszolgáltatás rendjét. A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet I. fejezete pedig részletesen ismertette a KIR részeit, meghatározta a nyilvántartott adatok körét, szabályozta az adatszolgáltatás módját és rendjét. A jogszabályok a személyiségi jogok figyelembe vételével rendelkeznek az adatok kezelési idejéről és felhasználhatóságuk szabályairól is.

A jogszabály 1. § (1) bekezdése ekként definiálja a KIR fogalmát: „A köznevelés *információs rendszere* (a továbbiakban: KIR) *hatósági és szakmai tevékenységeket kiszolgáló, az Oktatási Hivatal (a továbbiakban: Hivatal) által működtetett elektronikus alkalmazások, adatállományok, dokumentációk adatbázisa, valamint országos statisztikai és jogosultság alapú adatszolgáltatási rendszer. A KIR szakmai rendszerekből, azokat kiszolgáló, támogató segédprogramokból és al-rendszerekből, továbbá az oktatásért felelős miniszter (a továbbiakban: miniszter) által használt alkalmazásokból épül fel.*”

A köznevelés információs rendszerének (KIR) működését meghatározó jogszabályok

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 41. § (1) és 44. §;
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról 1-3/A. §;
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról;

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról;
- 288/2009. (XII. 15.) Kormányrendelet az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program adatgyűjtéseiről és adatátvételeiről.

Mintaleírás és adatforrás

A statisztikai adatgyűjtés és az adatbázisok összeállításának célja egyrészt kvantitatív adatok gyűjtése és elemzése a magyarországi drámaoktatás állapotfelméréséhez és pillanatnyi helyzetének leírásához, másrészt a kérdőíves megkérdezés alapját képező minta meghatározása.

Elsődleges adatbázis: drámaoktatás az általános iskolai, középiskolai és a művészeti nevelés-oktatásban

A kutatás időpontja: 2015. július–augusztus, a rendelkezésre álló adatbázisok lekérdezésének ideje: 2015. június 19. és 26. A KIR 2015. június 26-án

- 2 325 általános iskola nevelés-oktatás,
- 645 gimnáziumi nevelés-oktatás,
- 703 szakközépiskolai nevelés-oktatás,
- 711 alapfokú művészeti nevelés-oktatás,
- 432 kollégiumi nevelés-oktatás feladatot ellátó intézményt tartott nyilván.

Jelen kutatás egyik célja elsődleges adatbázisként azon magyarországi iskolák teljes körű, fenntartótól független adatállományának összeállítása, ahol drámás képzéssel rendelkező pedagógusok dolgoznak, illetve ahol tanrendben a kötelező, kötelezően választható és/vagy a szabadon választható tantárgyak között szerepel valamilyen drámás tantárgy (kerettanterv szerinti dráma és tánc, kimenő modulrendszerű tánc és dráma, alapfokú művészetoktatás dráma/drámajáték). Az elsődleges adatbázisban szereplő információk részletezésére és finomítására további adatbázisok összeállítása szükséges.

Részletező adatbázisok

A kutatásban három fő terület képezte vizsgálat tárgyát:

- **Drámás végzettséggel rendelkezők az általános iskolai és középiskolai nevelés-oktatásban:** részletező adatbázis annak megállapítására, hogy a drámaoktatás milyen szakképzéssel rendelkező pedagógusok közreműködésével valósul meg, a magyarországi köznevelési intézményekben hány tanár rendelkezik drámás végzettséggel (diploma, pedagógus szakvizsga, akkreditált tanártovábbképzés).

Az adatok forrása: a KIR Személyi nyilvántartó (továbbiakban: KIR SZNY) moduljában szakképzettség címszó alatt rögzített drámás képesítések (diploma), szakvizsgázott pedagógusok címszó alatt rögzített drámás szakvizsga.

- **Drámás oktatásban jelen lévő pedagógusok száma az általános iskolai és középiskolai nevelés-oktatásban:** részletező adatbázis annak megállapítására és összegzésére, hogy a drámatanításban részt vevő magyarországi intézményekben melyik köznevelési feladaton hány pedagógus vesz részt a drámaoktatásban, hány tanít valamilyen drámás tantárgyat.

Az adatok forrása: a KIR Személyi nyilvántartó moduljában oktatott tantárgyként (Munkakör/feladat/oktatott tantárgy) rögzített drámás tantárgy (dráma és tánc, tánc és dráma). A kutatás időpontjában a KIR már a kerettantervi előírásoknak megfelelő tantárgymegnevezéseket kínálja fel. A rögzítés időpontjában (2014. szeptember–október) még az intézmények javasolhatták a számukra szükséges tantárgyneveket és tantárgycsoportot, ami meglehetősen sokszínű tantárgyelnevezéseket eredményezett.

- **Drámaoktatás az alapfokú művészetoktatásban**

A KIR nyilvántartásában 711 alapfokú művészeti iskola szerepel. Az Oktatási Hivatal honlapja adatbázisában (http://www.oktatas.hu/koznevelo/intezmenykereso/alapfoku_muveszeti_iskolak) a 688 minősített alapfokú művészeti iskola közül 185 működtet színjáték tanszakot. A kutatás feladata azon magyarországi alapfokú művészeti iskolák teljes körű adatállományának összeállítása, ahol báb- és színjáték művészeti ágon belül színjáték tanszakon drámajáték/dráma és színjáték tantárgyat oktatnak.

Az adatok forrása: a KIR Személyi nyilvántartó moduljában a nappali rendszerű, alapfokú művészetoktatás szín- és bábművészeti ágon, új/régi tanszakfelosztás szerinti rögzítés.

A kutatás fő területein – általános nevelés-oktatás, művészeti nevelés – szükséges volt az elsődleges és részletező adatbázisok további bontása területi felosztás szerint.

Az elsődleges és részletező adatbázisok jellemzői

A regiszterekben összegyűjtött adatok statikusak, a magyarországi drámaoktatás pillanatnyi helyzetét tükrözik, így csak egy statikus állapot leírására és jellemzésére alkalmasak. Ennek megfelelően csak a pillanatnyi helyzetre vonatkozó megállapítások és konklúziók vonhatók le belőlük. Változások, folyamatok, tendenciák leírásához további adatfelvétel szükséges. A kutatás eredményeként összeállított adatbázisok a kutatás befejezését követően sem válnak véglegessé, lezárttá. Minden iskolára, a dráma minden megjelenési formájára vonatkozó teljes körű feltárás elvégzésére azonban ez a kutatás nem nyújt lehetőséget. A további kiegészítések, újabb elemek bevitele a rendszerbe azonban az adatbázis létrejöttével már jóval könnyebben megoldható lesz.

A területi táblázatoknál és mutatóknál az összemérhetőség miatt figyelembe kell venni a megyék nagyságát és népsűrűségét, ami meghatározza a megye intézményhálózatát, a területen működő iskolák számát és típusát. „A településhálózat méret szerinti megoszlását nagymértékű területi egyenlőtlenség jellemzi. Az ország periférikus fekvésű megyéiben nagy számban találhatóak aprófalvak, míg Közép-Magyarországon – összefüggésben a nagyobb népsűrűséggel és Budapest szuburbanizációjával – a nagyobb településméret vált jellemzővé.”¹ Magyarország legkisebb megyéi Komárom-Esztergom (2 265 km²), Nógrád (2 546 km²), Vas (3 336 km²) és Heves (3 637 km²) megye; míg a legnagyobb területűek: Bács-Kiskun (8 445 km²), Borsod-Abaúj-Zemplén (továbbiakban: BAZ) (7 247 km²).² Lakosság tekintetében legsűrűbben lakott me-

¹ Fejlődő és leszakadó járáások. Magyarország társadalmi-gazdasági profilja. MKIK GVI: Kutatási füzetek 2014/6

² wikipedia.org/wiki/Magyarország_megyéi

gye: Pest megye (107 fő/km²), BAZ (102 fő/km²) és Csongrád (100 fő/km²). Legkisebb népsűrűségű megyék: Somogy (55 fő/km²) és Bács-Kiskun (64 fő/km²) megye. Az eltérések miatt az intézményi és létszámmutatók önmagukban nem relevánsak, ezért arányukat a megye intézmény- és pedagógusszámához viszonyítva is elemeztük.

A mintavétel módszere, a minta nagyságának meghatározása

A mintavétel alapkérdése, hogy a magyarországi köznevelési intézmények sokaságából hogyan tudjuk kiválasztani a drámakutatás szempontjából releváns, viszonylag kevés számú intézményt. Az ismert mintavételi eljárások közül (egyszerű véletlen kiválasztás, az ellátott köznevelési feladatok súlyozása szerinti reprezentatív minta, teljes körű mintavétel) a teljes körű felmérés módszerét alkalmazzuk. A minta kiválasztásának kritériumai: a Magyarországon működő összes köznevelési intézmény közül azok az iskolák, ahol drámás tantárgy oktatása folyik, illetve drámás tantárgyat tanító pedagógus jelen van az iskolában, fenntartótól függetlenül. A kérdőíves felmérés előnye, hogy az összes érintett intézmény elérhető, az adatok (elsődleges adatbázis) és a kérdőív, valamint a lekérdezéshez szükséges infrastruktúra rendelkezésre áll. A kérdőíves felmérés hátránya a válaszok visszaérkezésének, a válaszadók arányának bizonytalansága. Így a kiegészítő információkat az adatbázisok teljességéhez képest nem lehet teljes körűnek, csak reprezentatívnak tekinteni. Meg kell jegyezzük azonban, hogy a kutatás fő időszaka (július–augusztus) a nyári szünet miatt nem kedvez az oktatási intézmények megkeresésének.

Adatforrások

- KIR intézménytörzs. Oktatási Hivatal intézménykereső – köznevelési intézmények
- http://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/koznevelesi_intezmenykereso, 2015. 06.26
- KSH: Statisztikai Tükör, 2015/31
- KIR intézménytörzs. Oktatási Hivatal – köznevelési intézmények – Pedagógiai Program http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_latogatoknak/kir_info!/KIR_Info_Publikus/Home/Index/035234 (Letöltés: 2015. 06. 26.)
- KIR – Hivatalos Intézménytörzs, SZNY – 2015.06.19.,
- Hivatkozási szám: KIRADATSZOLG-02299
- Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014. EMMI, Budapest 2015
- Oktatás-statisztikai Évkönyv 2004/2005. OM Statisztikai Osztálya, 2005
- Oktatás-statisztikai Évkönyv 2002/2003. OM Statisztikai Osztálya, 2003
- KIR intézménytörzs. Oktatási Hivatal intézménykereső – minősített művészeti iskolák www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/alapfoku_muveszeti_iskolak, (2015. 06. 26.)
- Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv. Budapest, 2013-2018. OH – Budapesti Kormányhivatal
- KIR – Hivatalos Intézménytörzs, KIRSTAT 2015.06.19.
Hivatkozási szám: KIRADATSZOLG-02299

Adatelemzés

A kutatás időpontjában, 2015 júniusában Magyarországon a köznevelési információs rendszer (KIR) intézménytörzsi nyilvántartásának közérdekű adatai³ szerint 2 325 általános iskolai nevelés-oktatás feladatot, 645 gimnáziumi nevelés-oktatás feladatot, 703 szakközépiskolai, 565 szakiskolai nevelés-oktatás feladatot és 432 kollégiumi nevelés-oktatás feladatot ellátó intézmény működik. A feladatellátás összesen 3 240 intézményben valósul meg. A 2014/2015-ös tanévben 1 millió 541 ezer gyermek vesz részt a 3 éves kortól kezdődő nevelési-oktatási folyamatban: óvodai nevelésben, illetve általános vagy középiskolai nappali képzésben. Ez közel 46 ezer fővel kevesebb, mint a 2013/2014-es tanévben.⁴ Ebből 748,5 ezer gyermek jár általános iskolába és 471 ezer fiatal tanul középfokú oktatásban. Ezen belül szakiskolában 100 ezer, gimnáziumban 182 ezer, szakközépiskolában pedig 189 ezer gyermek tanul.

A pedagógusok számának alakulása a 2014/15-ös tanévben a következő volt. Általános iskolában fő munkaviszony keretében 75 697 pedagógust, gimnáziumban 17 881, szakközépiskolában 18 614, míg szakiskolában 9 707 főállású pedagógust foglalkoztattak, ami összesen 121 899 pedagógust jelent. Bár a KIR Személyi nyilvántartó (Személytörzs) modulban a főállású pedagógusokon kívül az óraadók adatait is rögzítik, az oktatási intézményekben tanítókhöz képest számarányuk elenyésző, így meglehetősen nagy pontossággal kimutatható a különböző iskolatípusban tanító drámás végzettségű, illetve drámás tantárgyat tanító tanárok aránya a pedagógusok összlétszámához viszonyítva.

A drámapedagógus végzettségűek jelenlétét területi bontásban mutató táblázatok adatai Budapest vezető szerepe mellett a hátrányos helyzetű területek kiemelkedő jelentőségét mutatják. Ennek oka a drámapedagógia személyiségformáló, képességeket, készségeket és a kompetenciákat fejlesztő, hátránykompenzálsban segítő szerepének felismerése lehet.

A tanulmányban a hátrányos helyzetű megyék meghatározása egyrészt a KSH hátrányos helyzetű kistérségeinek listája, másrészt a KSH 2014/2015-ös, hátrányos helyzetű tanulóakra vonatkozó oktatási adatainak⁵ alapján történt. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetet 2013 szeptemberétől nem a köznevelési törvény alapján, hanem a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény alapján határozzák meg. Hátrányos helyzetű (HH) a gyermek, ha rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, és az alábbi szempontok közül legalább egy; halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) a gyermek, ha az alábbi körülmények közül legalább kettő fennáll:

- alacsony a szülők iskolai végzettsége,
- alacsony a szülők foglalkoztatottsága,
- elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmények között él.

„2014-ben átmeneti rendelkezések és jogszabály-értelmezési bizonytalanságok is közrejátszottak a HH-tanulók arányának 9,4 százalékpontos csökkenésében. A HH-tanulók aránya a szakiskolákban a legmagasabb (19%), az általános iskolákban és óvodákban is egyaránt 17%, a gimnáziumokban pedig csupán 4,3%. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya szerint is hasonló a különböző iskolatípusok sorrendje: míg a szakiskolákban és az általános iskolákban minden tizedik tanuló HHH, addig a gimnáziumokban csupán minden századik. A hátrányos helyzetű tanulók arányában nagy területi különbségek figyelhetők meg. Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön a legrosszabb a helyzet, ahol a HH-arány az országos átlag

³ Forrás: http://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/koznevelisi_intezmenykereso

⁴ KSH: *Statisztikai Tükör*, 2015/31. KSH, Budapest.

⁵ KSH: *Statisztikai Tükör*, 2015/31. KSH, Budapest.

közel kétszerese (29, illetve 28%). Ezzel szemben Közép-Magyarországon és a Nyugat-Dunántúlon az országos átlag felét sem éri el (5,9, illetve 6,5%). A HHH-arány tekintetében is hasonló a régiók rangsora, csak az eltérések még szélsőségesebbek. Míg Közép-Magyarországon 2% alatti a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, addig Észak-Magyarországon 19%, azaz majdnem minden 5. tanulónak családi körülményei, szociális helyzete miatt az átlagnál több nehézséggel kell megküzdenie.”⁶

Drámás szakképzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte az általános iskolai nevelés-oktatásban

Az általános iskolai nevelés-oktatás feladatát ellátó 2325 intézmény közül 687 iskolában dolgozik a KIR-SZNY-ben „szakképzettség” címszó alatt – a rögzített adatban „dráma” szó szerepel – valamilyen drámapedagógus alapidomával rögzített tanár. Ez az intézmények 29,54%-át jelenti. 486 iskola 1 fő (486 fő), 134 intézmény 2 fő (268 fő), 42 általános 3 fő (126 fő), 16 darab 4 fő (64 fő), 7 intézmény 5 fő (35 fő), 1 iskola 6, illetve 7 fő drámás végzettségű pedagógust foglalkoztat. A 687 általános iskolában összesen 992 drámapedagógus szakképzettségű pedagógus van jelen. Ez az általános iskolában tanító 75697 pedagógus 1,31%-a. Ez persze nem feltétlenül jelenti, hogy a közel ezer drámapedagógus szakképzettségű tanár tantárgyi keretek között tanítja a drámát, alkalmazza a drámapedagógiát. A legtöbb drámatanárt foglalkoztató két intézmény a Kőbányai Janikovszky Éva Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és a Budakeszi Széchenyi István Általános Iskola.

Mint az előre várható volt, mind a drámapedagógusokat alkalmazó intézmények száma, mind a drámás alapidomások létszáma és aránya tekintetében Budapest rendelkezik a legnagyobb volumennel (113 intézmény, 152 fő). A második és harmadik helyet azonban két hátrányos helyzetű terület – Borsod-Abaúj-Zemplén (70 intézmény, 115 fő) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (66 intézmény, 107 fő) – foglalja el. A drámapedagógus végzettségű tanárokat alkalmazó általános iskolák számának és a megye összes hasonló intézményszámának összevetésekor azonban a főváros elveszti vezető szerepét. Komárom-Esztergom megyében az általános iskolák majdnem fele (47,37%) rendelkezik dráma szakképesítésű munkaerővel. Zala (43,59%) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (40,99%) megye is 40% feletti mutatókkal rendelkezik.

A legkevesebb drámás diplomával rendelkező tanárt foglalkoztató megye Tolna, ahol 7 iskolában, összesen 8 ilyen pedagógus dolgozik. A megye általános iskoláinak számához viszonyítva azonban Baranya megye rendelkezik a legkevesebb drámapedagógussal (12,05%).

⁶ KSH: *Statistikai Tükör*, 2015/31. KSH, Budapest.

Drámás szakképzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte az általános iskolai nevelés-oktatásban területi bontásban

Megye megnevezése	Drámás szakképzettségű pedagógust foglalkoztató intézmények száma	%-os aránya a drámás végzettségűeket foglalkoztató országos intézményszámhoz képest (687)	Megye általános iskoláinak száma (OH)	%-os aránya a megyei intézményszámhoz képest	Drámás szakképzettségű pedagógusok száma	Drámapedagógusok aránya az országoshoz viszonyítva (992)
Bács-Kiskun	33	4,80	99	33,33	51	5,14
Baranya	10	1,46	83	12,05	11	1,11
Békés	17	2,47	82	20,73	21	2,12
Borsod-Abaúj-Zemplén	70	10,19	205	34,15	115	11,59
Budapest	113	16,45	340	33,24	152	15,32
Csongrád	25	3,64	79	31,65	40	4,03
Fejér	39	5,68	104	37,50	52	5,24
Győr-Moson-Sopron	23	3,35	119	19,33	26	2,62
Hajdú-Bihar	41	5,97	110	37,27	54	5,44
Heves	22	3,20	93	23,66	28	2,82
Jász-Nagykun-Szolnok	23	3,35	82	28,05	43	4,33
Komárom-Esztergom	36	5,24	76	47,37	61	6,15
Nógrád	11	1,60	64	17,19	15	1,51
Pest	61	8,88	256	23,83	86	8,67
Somogy	15	2,18	76	19,74	15	1,51
Szabolcs-Szatmár-Bereg	66	9,61	161	40,99	107	10,79
Tolna	7	1,02	48	14,58	8	0,81
Vas	18	2,62	68	26,47	22	2,22
Veszprém	23	3,35	102	22,55	29	2,92
Zala	34	4,95	78	43,59	56	5,65
Összesen	687	100,00	2325	29,55	992	100,00

Drámás végzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte a gimnáziumi nevelés-oktatásban

A hazánkban gimnáziumi nevelés-oktatás feladatot ellátó középiskolák közül összesen 161 intézmény jelezte a KIR-ben, hogy iskolájukban drámapedagógus szakképzettséggel, vagyis alapidomával rendelkező pedagógus dolgozik. Ez az ország összes gimnáziumának (654) közel egynegyedét, pontosan 24,61%-át jelenti.

Ha a részletes adatokat megnézzük: 132 intézmény foglalkoztat 1 fő, 23 iskola 2 fő, 3 gimnázium 3 fő, 2 középiskola 4 fő, 1 intézmény pedig 8 fő drámás végzettségű pedagógust. Ez

összesen 203 főállásban alkalmazott drámatanárt jelent, ami a gimnáziumi pedagógus ösz-szlétszám (17 881 fő) 1,13%-át teszi ki, ami megegyezik az általános iskolai feladatellátás ará-nyával. A legtöbb drámadiplomás tanárt foglalkoztató gimnázium a Miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium (4 fő), ahol drámatagozat működik – 9. évfolyamon heti 3, 10. évfolyamon heti 2, 11–12. évfolyamon heti 4 órában tanítanak dráma és tánc tantárgyat – és a többi osztályban is minden 9. évfolyamosnak kötelező tantárgy a dráma és tánc. A Tiszaújvárosi Eötvös József Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégiumban (4 fő) mind a kifutó tánc és dráma, mind a 2013/14-es tanévtől bevezetett dráma és tánc tantárgyat tanulják az iskola diákjai a 4 és a 6 évfolyamos gimnázium 9. és 11. évfolyamán heti 1-1 órában. A legtöbb drámatanárt (8 fő) a Budapest VIII. Kerületi Vörösmarty Mihály Gimnázium foglalkoztatja, ahol 1979 óta műkö-dik országosan elismert drámatagozat.⁷

Drámás szakképzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte a gimnáziumi nevelés-oktatásban területi bontásban

Megye megnevezése	Drámás szakkép-zettséggű pedagógust foglal-koztató intézmények száma	%-os arány a drámás vég-zettségűeket foglalkozta-tó országos intézmény-számhoz képest (687)	Megye általános iskoláinak száma (OH)	%-os arány a megyei intézmény-számhoz képest	Drámás szakkép-zettséggű pedagógu-sok száma	Drámape-dagógusok aránya az országoshoz viszonyítva (992)
Bács-Kiskun	33	4,80	99	33,33	51	5,14
Baranya	10	1,46	83	12,05	11	1,11
Békés	17	2,47	82	20,73	21	2,12
Borsod-Abaúj-Zemplén	70	10,19	205	34,15	115	11,59
Budapest	113	16,45	340	33,24	152	15,32
Csongrád	25	3,64	79	31,65	40	4,03
Fejér	39	5,68	104	37,50	52	5,24
Győr-Moson-Sopron	23	3,35	119	19,33	26	2,62
Hajdú-Bihar	41	5,97	110	37,27	54	5,44
Heves	22	3,20	93	23,66	28	2,82
Jász-Nagykun-Szolnok	23	3,35	82	28,05	43	4,33
Komárom-Esztergom	36	5,24	76	47,37	61	6,15
Nógrád	11	1,60	64	17,19	15	1,51
Pest	61	8,88	256	23,83	86	8,67
Somogy	15	2,18	76	19,74	15	1,51
Szabolcs-Szatmár-Bereg	66	9,61	161	40,99	107	10,79
Tolna	7	1,02	48	14,58	8	0,81
Vas	18	2,62	68	26,47	22	2,22
Veszprém	23	3,35	102	22,55	29	2,92
Zala	34	4,95	78	43,59	56	5,65
Összesen	687	100,00	2325	29,55	992	100,00

⁷ Forrás: Oktatási Hivatal – köznevelési intézmények – Pedagógiai Program http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_latogatoknak/kir_info!/KIR_Info_Publikus/Home/Index/035234

A területi részletezés az általános iskolákéhoz hasonló képet mutat. A drámapedagógus végzettséggel rendelkezők és foglalkoztató intézményeik száma és aránya tekintetében a gimnáziumoknál is Budapest a vezető szerep (38 intézmény, 55 fő). A második és harmadik helyet ebben az esetben is BAZ (16 intézmény, 26 fő) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (15 intézmény, 17 fő) foglalja el. A drámapedagógus végzettségű tanárokat alkalmazó gimnáziumok és a megye azonos intézményszámának összehasonlításában Budapest helyzetét szintén egy hátrányos helyzet szempontjából kiemelkedő térség, BAZ megye (40%) veszi át. A második helyen Vas megye (38,43%), a harmadikon pedig Csongrád (32%) áll. BAZ megye eredményében közre játszhat a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium drámatagozata, Csongrád megyében pedig a szentesi Horváth Mihály Gimnázium 19 78 óta működő, évtizedes hagyományra visszatekintő irodalmi-drámai tagozata. Mindkét középiskola drámatagozata nagy vonzerővel és elismertséggel rendelkezik.

A megyei bontásban a legkevesebb drámapedagógus alapdiplomás tanár Nógrádban található, összesen 2 gimnáziumban 2 főt alkalmaznak. A megye területét és lakosságszámát figyelembe véve a gimnáziumok száma is alacsony (11 intézmény), így a relatív, a megyei intézményszámhoz viszonyított arány szempontjából Jász-Nagykun-Szolnok megye áll az utolsó helyen (13,79%).

Drámás végzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte a szakközépiskolai és szakiskolai nevelés-oktatásban

Az előzetes feltételezésnek megfelelően, hiszen a szakiskolai kerettanterv sem kötelező, sem szabadon választható tantárgyként nem tartalmazza a dráma és tánc tárgyat, Magyarországon a hároméves, szakmára felkészítő szakiskolákban elenyésző a drámapedagógus alapdiplomával rendelkező tanárok száma, így valószínűleg a drámapedagógia jelenléte is. A feltételezést a drámás tantárgyat tanítók száma igazolja.

A szakiskolai feladatot ellátó intézmények közül 29 középiskola 1 fő, 2 pedig 2 fő drámás szakképzettségű pedagógust foglalkoztat. Ez összesen 31 szakiskolai feladatot ellátó intézményt és 33 drámatanárt jelent, ami az összes intézmény (565) 6%-a. A szakközépiskolai nevelés-oktatás feladatnál a drámapedagógusok intézményi jelenléte hasonló arányokat mutat, mint a gimnáziumi vagy általános iskolai. Ennek oka, hogy a szakközépiskolás kerettanterv 9–10. évfolyamon Művészetek – dráma és tánc tantárgyként kötelezővé teszi a tárgy oktatását.

Konkrét számokban ez azt jelenti, hogy 68 szakközépiskolában 1 fő, 2 intézményben 2 fő, 1 iskolában 3 fő, 1 szakközépiskolában pedig 13 fő drámás diplomával rendelkező tanárt foglalkoztatnak, ami összesen 72 intézményben 88 pedagógust jelent.

A drámás szakképzettségűeket alkalmazó intézmények aránya a hazai összes szakközépiskola (703) számához viszonyítva 10%. Az egyik legtöbb drámatanárt foglalkoztató intézmény a miskolci Berzeviczy Gergely Szakközépiskola és Szakiskola, melynek pedagógiai programja és kereskedelmi-vendéglátó, illetve turisztikai profilja nem igazolja a kiemelkedő létszámot. A másik a budapesti Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola, ahol „színházi és film-színész szakmairányú gyakorlatos színész” szakképzés, drámajátékvezető-képzés, valamint „színész II.” szakképesítés (PPR) folyik.

Drámás szakképzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte a szakközépiskolai nevelés-oktatásban területi bontásban

Megye megnevezése	Drámás szakképzettségű pedagógust foglalkoztató intézmények száma	%-os arány a drámás végzettségűeket foglalkoztató országos intézményszámhoz képest (161)	Megye gimnáziumainak száma (OH)	%-os arány a megyei intézményszámhoz képest	Drámás szakképzettségű pedagógusok száma	Drámapedagógusok aránya az országoshoz viszonyítva (203)
Bács-Kiskun	7	4,35	26	26,92	7	3,45
Baranya	6	3,73	24	25,00	7	3,45
Békés	4	2,48	24	16,67	4	1,97
Borsod-Abaúj-Zemplén	16	9,94	40	40,00	26	12,81
Budapest	38	23,60	165	23,03	55	27,09
Csongrád	8	4,97	25	32,00	10	4,93
Fejér	6	3,73	27	22,22	9	4,43
Győr-Moson-Sopron	6	3,73	28	21,43	6	2,96
Hajdú-Bihar	7	4,35	33	21,21	7	3,45
Heves	4	2,48	22	18,18	4	1,97
Jász-Nagykun-Szolnok	4	2,48	29	13,79	5	2,46
Komárom-Esztergom	5	3,11	17	29,41	6	2,96
Nógrád	2	1,24	11	18,18	2	0,99
Pest	14	8,70	54	25,93	15	7,39
Somogy	4	2,48	14	28,57	6	2,96
Szabolcs-Szatmár-Bereg	15	9,32	47	31,91	17	8,37
Tolna	3	1,86	14	21,43	3	1,48
Vas	5	3,11	13	38,46	6	2,96
Veszprém	4	2,48	20	20,00	5	2,46
Zala	3	1,86	12	25,00	3	1,48
Összesen	161	100,00	645	24,96	203	100,00

Drámás szakképzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte a szakiskolai nevelés-oktatásban területi bontásban

Megye megnevezése	Drámás szakképzettségű pedagógus foglalkoztató intézmények száma	%-os aránya a drámás végzettségűeket foglalkoztató országos intézmény-számhoz képest (31)	Megye szakiskoláinak száma (OH)	%-os aránya a megyei intézmény-számhoz képest	Drámás szakképzettségű pedagógusok száma	Drámapedagógusok aránya az országoshoz viszonyítva (33)
Bács-Kiskun	4	12,90	26	15,38	4	12,12
Baranya	0	0,00	26	0,00	0	0,00
Békés	1	3,23	16	6,25	1	3,03
Borsod-Abaúj-Zemplén	6	19,35	41	14,63	7	21,21
Budapest	3	9,68	99	3,03	3	9,09
Csongrád	0	0,00	21	0,00	0	0,00
Fejér	2	6,45	27	7,41	2	6,06
Győr-Moson-Sopron	0	0,00	31	0,00	0	0,00
Hajdú-Bihar	1	3,23	29	3,45	1	3,03
Heves	1	3,23	22	4,55	1	3,03
Jász-Nagykun-Szolnok	2	6,45	26	7,69	2	6,06
Komárom-Esztergom	1	3,23	19	5,26	1	3,03
Nógrád	0	0,00	13	0,00	0	0,00
Pest	0	0,00	32	0,00	0	0,00
Somogy	1	3,23	18	5,56	1	3,03
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	6,45	45	4,44	2	6,06
Tolna	0	0,00	11	0,00	0	0,00
Vas	0	0,00	18	0,00	0	0,00
Veszprém	4	12,90	28	14,29	4	12,12
Zala	3	9,68	17	17,65	4	12,12
Összesen	31	100,00	565	5,49	33	100,00

A területi bontás és összehasonlítás igazolja az előzetes feltevést. Az általános iskoláknál és gimnáziumoknál nem volt olyan megye, ahol a KIR-SZNY adatbázisában ne szerepelne drámapedagógus végzettségű és szakképzettségű pedagógus.

A szakközépiskolák esetében azonban két megye, Jász-Nagykun-Szolnok és Nógrád is nullás adatot rögzített, ami azt jelenti, hogy a megyében nem alkalmaznak ilyen végzettségű tanárt szakközépiskola intézménytípusban. A szakiskolák esetében ez a szám még több. Összesen hét megye nem rendelkezik drámás végzettségű tanárral. Ennek oka az intézménytípusban keresendő.

A szakközépiskola és szakiskola intézménytípus az általános műveltségi területek mellett a szakmai képzésre helyezi a hangsúlyt. A szakmához kapcsolódó gyakorlati tudás megszerz-

sében kevés szerep jut a drámapedagógiának, akár önálló tantárgyként, akár más órán alkalmazott módszerként. A drámapedagógusokat foglalkoztató intézmények azokban a megyékben produkálnak kiemelkedő intézményszámot és pedagóguslétszámot, ahol a drámához, színjátszáshoz és színházhoz kapcsolódó szakképzés folyik.

Szakképző iskolák szempontjából a legtöbb intézményszámmal és drámapedagógussal rendelkező megye Budapest (13 intézmény, 25 fő) és BAZ (11 intézmény, 14 fő). A megyei szakközépiskolák számához viszonyítva Bács-Kiskun megye rendelkezik a legmagasabb aránymutatóval (23,33%). A szakiskolai feladatellátásnál Budapest háttérbe szorul és BAZ (6 intézmény, 7 fő), illetve Zala (17,65%) veszi át a vezető szerepet. Miközben a fővárosban található a legtöbb szakközépiskola (66) és szakiskola (99), a drámatanár végzettségűeket alkalmazó intézmények aránya meglehetősen kicsi, szakközépiskoláknál Budapest szakiskoláinak 7,83%-a, szakiskoláknál pedig 3,03%-a.

Drámapedagógiából szakvizsgázott pedagógusok Magyarországon

A drámapedagógus szakvizsga a hazai tanártovábbképzési rendszerben valamilyen tanárképző intézményben, drámapedagógia területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakon szerezhető meg. A képzés feltétele valamilyen pedagógus (alap)diploma megléte, így a szakvizsga további szakképzettség, másoddiploma megszerzését jelenti. Az oklevél megnevezése: szakvizsgázott pedagógus, drámapedagógus, illetve szakvizsgázott pedagógus drámapedagógia szakterületen.

A képzési struktúrát figyelembe véve a KIR-SZNY-ben szakképzettség címszó alatt rögzített drámapedagógus alapidiplomások számát össze kell adni a pedagógus szakvizsga keretében szerzett drámapedagógus másoddiplomások számával. Ez országos szinten 1316 drámas szakképzettségű és 582 drámapedagógus szakvizsgázott tanárt, összesen 1898 főt jelent. Az adat megbízhatóságát csökkentheti az adatrögzítés bizonytalansága és pontatlansága. A KIR-SZNY nem definiálja pontosan, hogy mi a szakképzettségek/pedagógus szakvizsgák/egyéb továbbképzések kategória pontos meghatározása, melyik címszó alatt milyen végzettséget, szakképzettséget kell rögzíteni. Így előfordulhat, hogy a pedagógus szakvizsga keretében szerzett drámapedagógus oklevelet mindkét kategóriában rögzítik.

Az adatelemzés időpontjában, 2015 júniusában a kutatás alapját képező KIR Személyi nyilvántartó modul 582 drámapedagógus szakvizsgával rendelkező pedagógust tartott nyilván. Ebből 467 általános iskolai, 78 gimnáziumi, 11 szakiskolai és 26 szakközépiskolai nevelés-oktatás feladatellátásban dolgozott.

Drámapedagógia területen szakvizsgázott pedagógusok létszáma megyei bontásban

Megye	Szakvizsgázott pedagógus címszó alatt rögzített adatban „dráma” szó szerepel			
	Általános iskolai nevelés-oktatás	Gimnáziumi nevelés-oktatás	Szakiskolai nevelés-oktatás	Szakközépiskolai nevelés-oktatás
Bács-Kiskun	31	7	0	3
Baranya	3	1	0	0
Békés	5	1	0	0
Borsod-Abaúj-Zemplén	69	9	3	4
Budapest	58	9	0	2
Csongrád	25	6	0	3
Fejér	9	4	0	1
Győr-Moson-Sopron	10	4	1	2
Hajdú-Bihar	35	7	1	2
Heves	14	0	0	1
Jász-Nagykun-Szolnok	42	5	0	0
Komárom-Esztergom	27	5	0	1
Nógrád	4	1	0	0
Pest	37	2	0	1
Somogy	4	3	0	0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	51	7	2	3
Tolna	8	2	0	0
Vas	8	0	0	2
Veszprém	11	3	3	1
Zala	16	2	1	0
Összesen	467	78	11	26

A megyei bontásból megállapítható, hogy a legtöbb szakvizsgázott drámapedagógus az egyik legelmaradottabb és leghátrányosabb helyzetű megyében, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében tanít. Az általános iskolai nevelés-oktatásban ez 69 főt, a gimnáziumi oktatás területén 9, szakképzésben pedig összesen 7 pedagógust jelent. Kiemelkedő létszámmal rendelkezik még Budapest és szintén egy elmaradott régió, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye.

A táblázatokból megállapítható, hogy Budapest vezető szerepe a drámapedagógia területén is érvényesül. Ennek egyik oka lehet, hogy a drámapedagógusokat összefogó Magyar Drámapedagógiai Társaság székhelye a budapesti Marczibányi Téri Szabadidőközpont, ahol folyamatosan országos szakmai találkozót, rendezvényeket, továbbképzéseket szerveznek.

A keleti országrész hátrányos helyzetű megyéiben a drámapedagógusok gyakoribb alkalmazásának több oka is lehet. Egyrészt annak felismerése, hogy a drámapedagógia komplex személyiségfejlesztő hatása segít a hátrányok leküzdésében, a különböző társadalmi szerepek elsajátításában, a társas kapcsolatok építésében és a beilleszkedésben. Másrészt a már fent

említett drámatagozatos általános és középiskolák „kisugárzása”, amelyek műhelyként is működnek és segítenek a módszer megismertetésében. Jelentős szerepet játszhatnak továbbá a felsőoktatási intézmények, amelyek biztosítják a drámapedagógus-képzést és továbbképzést (Nyíregyházi Főiskola, Debreceni Református Hittudományi Egyetem).

A legkevesebb drámapedagógia területén szakvizsgázott pedagógust Baranya (3 fő), Nógrád (4 fő) és Somogy (4 fő) megyében foglalkoztatják. A táblázatokból megállapítható, hogy Nógrád és a dél-dunántúli régió megyéi (Tolna, Baranya, Zala) vannak drámapedagógus-ellátottság szempontjából a legkedvezőtlenebb helyzetben.

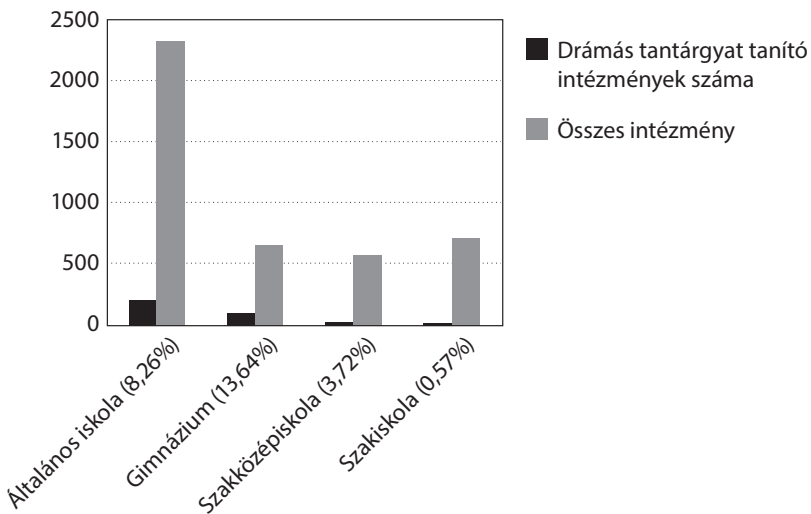
Drámás tantárgyat tanítók jelenléte Magyarországon

Míg az előző fejezet csak azt mutatta meg, hogy milyen a drámás végzettségűek jelenléte a hazai oktatási intézményhálózatban, arról nem tartalmazott adatot, hogy a pedagógusok szakképzettségüket használják-e az iskolákban. Arra vonatkozó következtetést sem lehet levonni, hogy milyen keretek között, önálló tantárgyként vagy más tárgyak tanítása közben alkalmazott módszerként hasznosítják tudásukat.

Ebben a fejezetben azok az intézmények és pedagóguslétszám kerül górcső alá, ahol a KIR Személyi nyilvántartó programban az iskolák az intézményben tanító pedagógus által tanított tantárgyhoz valamilyen drámás (kerettantervi megnevezése: dráma és tánc, Művészetek – dráma és tánc, 2013/14-es tanév előtt tánc és dráma) tantárgyat rögzítettek. Ez az adatsor pontosabban tájékoztat a drámapedagógia iskolai jelenlétéről, hiszen megmutatja, hogy milyen intézménytípusban, hány iskolában összesen mennyi drámatanár tanítja önálló tantárgyi keretek között a dráma és tánc tantárgyat.

A részletesebb adatelemzéshez, annak megállapításához, hogy melyik évfolyamon, melyik intézménytípusban, milyen óraszámban tanítják a dráma és táncot, hány iskola választja a hon- és népismeret alternatívájaként, és hány tanítja szabadon választott tárgyként, csak a 2013/14-es tanévben bevezetett online tantárgyfelosztás (hfelmeres.klik.gov.hu) nyújtana segítséget.

Pedagógus munkaköréhez dráma és tánc tantárgyat rögzítő intézmények száma



A KIR adatbázisa⁸ szerint az általános iskolai nevelés-oktatásban 192, gimnáziumi nevelés-oktatásban 88, szakiskolai nevelés-oktatásban összesen 4, míg szakközépiskolai nevelés-oktatásban 21 intézmény jelezte, hogy főállású vagy óraadó pedagógusa dráma és tánc/tánc és dráma tantárgyat tanít. Az adott nevelési-oktatási feladatellátás országos intézményadataival összevetve ez az általános iskolai nevelés-oktatásban az intézmények 8,26%-át (192/2325), gimnáziumi nevelés-oktatásnál 13,64%-át (88/645), szakiskolai feladatellátásban 0,57%-át (4/703), szakközépiskolai képzésben pedig 3,72%-át (21/565) jelenti. A legtöbb drámás tárgyat tanító pedagógust foglalkoztató intézmény a Békés megyében működő Orosházi Táncsics Mihály Tehetséggondozó Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium, ahol a gimnáziumi feladatellátásban 5 főnél rögzített az iskola tanított tantárgyként drámás tárgyat.

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok jelenléte az általános iskolai nevelés-oktatásban

Az előző fejezetben jelzett 192 intézményből 176 iskola rögzített a KIR-SZNY modulban 1 fő és 16 intézmény 2 fő drámás tantárgyat tanítót. Ez összesen 208 dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust jelent az intézménytípusban. Ez a létszám a feladatellátásban részt vevő összes főállású pedagóguséhoz viszonyítva (75 697) 0,27%.

A mutató értelmezéséhez figyelembe kell venni, hogy a KIR oktatott tantárgy moduljában az alsós tanítóknál nem kell külön tantárgyat rögzíteni. Így az alsó tagozaton a szabad órakeret terhére választott dráma és tánc tantárgy gyakoriságára nem lehet következtetéseket levonni. Az adatfelvitel említett sajátosságából következik, hogy a KIR-ben tárolt gyakorisági adatok a felső tagozatos kötelezően és szabadon választható tánc és dráma tantárgyra vonatkoznak. Mivel feltételezhetően szabadon választható tárgyként csak kevés, főleg „drámatagozatos” általános iskola oktatja a tantárgyat, a KIR-ben rögzített adat leginkább az ötödik évfolyamon, a hon- és népismeret alternatívájaként kötelezően választható kerettantervi dráma és tánc tantárgyra vonatkozik. Következtetésként megállapítható, hogy az általános iskolai nevelés-oktatás intézményeinek közel 8,5%-a választja a dráma és tánc tantárgyat, és a választás tényét rögzíti is a KIR-SZNY rendszerében. Figyelembe véve azonban az általános iskolai nevelés-oktatásban drámás szakképzettséggel rendelkezők számát (687 intézmény, 992 pedagógus) azt kell feltételezni, hogy az adat nem tükrözi a valóságot. Ennek egyik oka lehet, hogy mivel a kerettanterv kötelezően választható dráma és tánc tantárgya csak heti 1 órát ír elő, a pedagógusok a tárgyat csak valamely nagyobb óraszámú tanított tantárgy mellett oktatják, és a KIR-ben nem az összes tanított tárgyat, hanem csak a nagyobb óraszámúakat rögzítik. Így valószínűsíthető, hogy az adatszolgáltatásban csak azok az intézmények szerepelnek, ahol külön teljes vagy részmunkaidős drámatanár tanítja a tantárgyat. Erre utal, hogy a forrásban intézményenként 1, maximum 2 fő szerepel.

⁸ Forrás: KIR – Hivatalos Intézménytörzs, SZNY – 2015. 06. 19., Hivatkozási szám: KIRADATSZOLG-02299

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok jelenléte az általános iskolai nevelés-oktatásban területi bontásban⁹

Megye megnevezése	Dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust foglalkoztató intézmények száma	%-os arány a dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust foglalkoztató országos intézményszámhoz képest (192)	Megye általános iskoláinak száma (OH)	%-os arány a megyei intézményszámhoz képest	Dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusok száma	%-os arány a dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusok országos adataihoz képest (208)	Megye főállású pedagógusainak száma (2013/14)	%-os arány a megyei pedagóguslétszámhoz viszonyítva
Bács-Kiskun	12	6,25	99	12,12	13	6,25	3 933	0,33
Baranya	7	3,65	83	8,43	7	3,37	2 824	0,25
Békés	5	2,60	82	6,10	7	3,37	2 588	0,27
Borsod-Abaúj- Zemplén	16	8,33	205	7,80	16	7,69	5 522	0,29
Budapest	23	11,98	340	6,76	25	12,02	12 413	0,20
Csongrád	7	3,65	79	8,86	9	4,33	2 836	0,32
Fejér	5	2,60	104	4,81	5	2,40	3 124	0,16
Győr-Moson- Sopron	13	6,77	119	10,92	14	6,73	3 198	0,44
Hajdú-Bihar	8	4,17	110	7,27	9	4,33	4 227	0,21
Heves	5	2,60	93	5,38	6	2,88	2 296	0,26
Jász-Nagykun- Szolnok	9	4,69	82	10,98	9	4,33	2 892	0,31
Komárom- Esztergom	9	4,69	76	11,84	11	5,29	2 252	0,49
Nógrád	5	2,60	64	7,81	5	2,40	1 465	0,34
Pest	21	10,94	256	8,20	23	11,06	8 756	0,26
Somogy	7	3,65	76	9,21	7	3,37	2 527	0,28
Szabolcs- Szatmár-Bereg	14	7,29	161	8,70	14	6,73	4 830	0,29
Tolna	3	1,56	48	6,25	3	1,44	1 765	0,17
Vas	8	4,17	68	11,76	10	4,81	1 815	0,55
Veszprém	7	3,65	102	6,86	7	3,37	2 609	0,27
Zala	8	4,17	78	10,26	8	3,85	2 034	0,39
Összesen	192	100,00	2 325	8,26	208	100,00	73 906	0,28

⁹ A megyei pedagóguslétszám-adatok forrása: *Statistikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014*, Budapest 2015

Bár az adatfelvitel bizonytalansága miatt az elemzés során hangsúlyoztuk – érdemes lenne egyértelművé tenni, hogy a KIR felületén a pedagógus által tanított összes tantárgyat rögzíteni kell – feltételezhető, hogy a fent leírt rögzítési eljárás az ország egész területén azonos mértékben fordul elő, így az intézményi adatokból és az országos, illetve megyei adatokhoz mért arányokból levonhatók következtetések.

A feltételezést alátámasztja, hogy a drámás tantárgyat tanító pedagógust alkalmazó legmagasabb és legalacsonyabb intézmény- és pedagóguslétszám korrelál a drámás szakképzettségűek adataival. A dráma és tánc tárgy tanítása szempontjából a legmagasabb intézményszám Budapesten (23 iskola) mutatkozik, ami egybevág a drámás szakképzettségűeket foglalkoztató iskolák magas számával (113). Érdekes megfigyelés, hogy a KIR adatai szerint a fővárosban drámás szakképzettséggel foglalkoztatott pedagógusok közül (152 fő) csak 25 tanítja a dráma és tánc tantárgyat. Drámatantárgy tekintetében a legalacsonyabb intézményszám (3 iskola) és pedagógusszám (3 fő) Tolna megyében figyelhető meg. Ez szintén egybevág a szakképzettségi táblával: a dél-dunántúli megyében összesen 7 intézményben 8 drámás szakképzettségű pedagógus szerepel.

Ha az adatokat a megyék intézményszámához, illetve pedagógusállományához viszonyítjuk, más sorrendet és eredményt kapunk. A dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust alkalmazó intézmények százalékos aránya a megyében működő általános iskolák számához viszonyítva Bács-Kiskun megyében a legmagasabb (12,12%), és Fejér megyében a legalacsonyabb (4,81%). A tantárgyat tanító tanárok megyei pedagóguslétszámhoz mért aránya Vas megyében a legmagasabb (0,55%), és szintén Fejér megyében a legalacsonyabb (0,16%).

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok jelenléte a gimnáziumi nevelés-oktatásban

A gimnáziumi nevelés-oktatásban a dráma és tánc tantárggyal rögzített pedagógusok száma 88 intézményben összesen 119 fő. Ebből 69 gimnázium 1 fő, 13 intézmény 2 fő, 1 középiskola 3 fő, 4 gimnázium 4 fő és 1 már említett intézmény (a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium) 5 fő dráma tantárggyal rögzített pedagógust alkalmaz. Ez a szám a gimnáziumok 13,64 (88/645) és a gimnáziumi tanárok 0,66%-át (119/17881) teszi ki. Ez az eredmény a gimnáziumokban az általános iskolákhoz képest a dráma és tánc tantárgy erősebb jelenlétét mutatja. A gimnáziumok pedagógiai programjában leggyakrabban a 9. és 11. évfolyamon szerepel a dráma és tánc tantárgy heti 1 órában.

A legtöbb drámás tárgy tanító pedagógust foglalkoztató intézmény az Orosházi Táncsics Mihály Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium, ahol a gimnáziumi feladatellátásban 5 főnél rögzítette az iskola a KIR-ben a dráma és tánc tantárgyat. A kiemelkedő mutatót az intézmény létszáma indokolja. A 2014. októberi statisztika szerint ugyanis az intézménynek csak középiskolás tanulója volt (831 fő), amiből 642 gyermek részsült gimnáziumi képzésben, ahol az intézmény pedagógiai programja és helyi tanterve szerint a 9. és 12. évfolyamon heti egy órában tanítanak dráma és tánc tantárgyat. (A helyi tanterv az általános iskolai képzésben a hon- és népismeretet jelöli meg kötelezően választható tantárgyként.)

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok jelenléte a gimnáziumi nevelés-oktatásban területi bontásban¹⁰

Megye megnevezése	Dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust foglalkoztató intézmények száma	%-os aránya a dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust foglalkoztató országos intézményszámhoz (88)	Megye gimnáziumainak száma (OH)	%-os aránya a megyei intézményszámhoz képest	Dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusok száma	%-os aránya a dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusok országos adataihoz képest (119)	Megye főállású pedagógusainak száma (2013/14)	%-os aránya a megyei pedagóguslétszámhoz viszonyítva
Bács-Kiskun	7	7,95	26	26,92	8	6,72	768	1,04
Baranya	2	2,27	24	8,33	3	2,52	721	0,42
Békés	2	2,27	24	8,33	6	5,04	613	0,98
Borsod-Abaúj- Zemplén	7	7,95	40	17,50	8	6,72	1 027	0,78
Budapest	12	13,64	165	7,27	18	15,13	4 872	0,37
Csongrád	3	3,41	25	12,00	7	5,88	772	0,91
Fejér	5	5,68	27	18,52	5	4,20	605	0,83
Győr-Moson- Sopron	4	4,55	28	14,29	7	5,88	685	1,02
Hajdú-Bihar	10	11,36	33	30,30	12	10,08	1 019	1,18
Heves	0	0,00	22	0,00	0	0,00	509	0,00
Jász-Nagykun- Szolnok	9	10,23	29	31,03	12	10,08	631	1,90
Komárom- Esztergom	0	0,00	17	0,00	0	0,00	493	0,00
Nógrád	0	0,00	11	0,00	0	0,00	240	0,00
Pest	7	7,95	54	12,96	10	8,40	1 578	0,63
Somogy	2	2,27	14	14,29	3	2,52	391	0,77
Szabolcs- Szatmár-Bereg	8	9,09	47	17,02	8	6,72	1 086	0,74
Tolna	2	2,27	14	14,29	2	1,68	388	0,52
Vas	1	1,14	13	7,69	1	0,84	323	0,31
Veszprém	6	6,82	20	30,00	8	6,72	572	1,40
Zala	1	1,14	12	8,33	1	0,84	387	0,26
Összesen	88	100,00	645	13,64	119	100,00	17 680	0,67

¹⁰ A megyei pedagóguslétszám-adatok forrása: *Statistikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014*, Budapest, 2015

Míg a dráma tantárgy tanításának szempontjából az általános mutatók jobbák, mint az általános iskolai feladatellátásban, addig a gimnáziumoknál több megyében (Heves, Komárom-Esztergom, Nógrád) fordul elő, hogy egyetlen dráma és tánc tárgy tanító sem szerepel a KIR-SZNY programjában. Ennek egyik oka lehet a felsorolt megyék területi és népsűrűségi adottsága.

A legmagasabb intézményszámot és pedagóguslétszámot a gimnáziumok esetében is Budapest mutatja. A megyei intézményhez és tanárlétszámhoz viszonyított arányok tekintetében azonban Jász-Nagykun-Szolnok megye veszi át a vezető szerepet, ahol az intézmények 31%-ában, összesen 12 fő drámás tantárgyat oktató alkalmazottat rögzítettek a KIR-ben, ami a megye pedagógusállományának 1,9%-a.

A már említett Békés megyei Tánccsics Mihály Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium mellett 4 megyében található olyan intézmény, ahol 4 fő szerepel a KIR-ben dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusként. Budapesten a Than Károly Ökoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola, ahol a pedagógiai program szerint az ötéves, nyelvi előkészítő osztállyal induló gimnázium 9–12. évfolyamán, a többi gimnáziumi tagozaton a 9. évfolyamon heti 1 órában tanítanak dráma és tánc tantárgyat. Csongrádban a Bethlen Gábor Református Gimnázium és Szathmáry Kollégium PPR-jében a négy évfolyamos gimnázium 9. és 12. évfolyamán, a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzésben pedig az 5., a 9. és a 12. évfolyamon szerepel a tárgy heti 1 órában. A Jász-Nagykun-Szolnok megyében található Jászberényi Nagyboldogasszony Kéttannyelvű Katolikus Általános Iskola, Szakközépiskola, Gimnázium és Kollégium az 5. osztályos dráma és tánc tantárgy mellett a gimnáziumi oktatás 9. évfolyamán tanítja még heti egy órában a tárgyat (PPR). A Pest megyei Damjanich János Gimnázium és Mezőgazdasági Szakképző Iskola a nyelvi előkészítő gimnáziumi osztályok 10., a normál osztályok 9. évfolyamán választja a dráma és tánc tantárgyat.

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok jelenléte a szakközépiskolai és szakiskolai nevelés-oktatásban

A szakmai képzés területén a KIR személyi nyilvántartó programjában 21 szakközépiskola és 4 szakiskola jelezte, hogy pedagógusai dráma és tánc tantárgyat tanítanak. A szakközépiskolákban ez összesen 30 főt, szakiskolában pedig 5 főt jelent országos szinten. Ez a szám a hazai szakközépiskolai nevelés-oktatást végző intézmények (703 intézmény) majdnem 3%-a (2,99), az ott tanító pedagógusoknak (18 614 fő) pedig 0,16%-a.

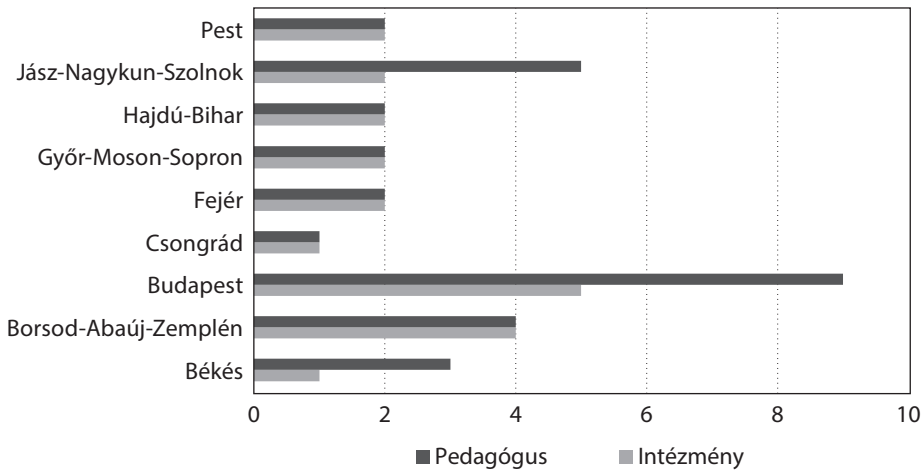
A mutatók azt bizonyítják, hogy a szakképzésben is felismerték a drámapedagógia hasznosságát, ám a szakmai tantárgyak mellett csak kevés helyen és csekély óraszámban van lehetőség órarendi óraként tanítani. A szakképzés kerettantervei erre nem is biztosítanak lehetőséget, a dráma és táncot vagy egyéb drámás tárgyat csak a szabad órakeret terhére, választható tárgyként lehet tanrendbe állítani. Pedig a szolgáltató szektor szakmáinál, pl.: kereskedelem, turisztika, vendéglátóipar, ahol a kommunikáció, protokoll, a megfelelő fellépés elsődleges fontosságú, a drámapedagógia kiemelkedő szerephez juthatna.

A 21 intézmény közül 17 intézmény 1 fő, 1 iskola 2 fő, 1 szakközép 3 fő, 2 szakképző pedig 4 fő dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust foglalkoztat. A szakközépiskolai nevelés-oktatásban 2 olyan intézmény is van, ahol 4-4 fő dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógus szerepel a KIR adatbázisában. Az egyik a Jászberényi Nagyboldogasszony Kéttannyelvű Katolikus Általános Iskola, Szakközépiskola, Gimnázium, a másik pedig a budapesti Than Károly Ökoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola. Mindkettő ugyanilyen pedagóguslétszámmal szerepel a gimnáziumok között, ami azt bizonyítja, hogy a két iskola nemcsak a gimnáziumi

oktatásban alkalmazza a dráma és tánc tantárgyat, hanem a szakközépiskolai feladatellátásban is. Hasonló állapítható meg az Orosházi Táncsics Mihály Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégiumról is, ahol a gimnáziumi nevelés-oktatásban 5, a szakközépiskolaiban 3 pedagógus szerepel a KIR-ben dráma és tánc tantárggyal. A 21 iskola közül 13 olyan összetett intézmény, ahol a szakközépiskola mellett gimnázium is működik. Közülük 12 intézmény kihasználja a lehetőséget, és mindkét intézményegységében tanít dráma és tánc tantárgyat. Csak egy olyan iskola van, amelyik nem él ezzel a lehetőséggel.

Területi megoszlás szerint a dráma és tánc tantárgyat oktató pedagógust foglalkoztató intézmények is csomópontokat mutatnak. Kiemelkedő mutatókkal rendelkezik Budapest és Jász-Nagykun-Szolnok megye.

Dráma és tánc tantárgyat tanítók jelenléte a szakközépiskolai nevelés-oktatásban



A KIR-ben drámás tantárgyat rögzített 21 szakközépiskola közül összesen 3 intézmény foglalkozik drámás szakképzéssel:

- Hang-Szín-Tér Művészeti Szakközépiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium
- Pesti Magyar Színiakadémia Művészeti Szakközépiskola
- Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola

A szakiskolai nevelés-oktatásban 4 intézményben összesen 5 pedagógusról jelezték, hogy drámás tantárgyat tanít iskolájában:

- Wesley János Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium
- Than Károly Óvoda, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola
- Bem József Műszaki Szakközép- és Szakiskola
- Békés Megyei Harruckern János Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gimnázium, Szakképző Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium.

Alapfokú művészeti iskolák színjáték tanszaka

Az iskolaalapítás első hulláma

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 1994 szeptemberében tette lehetővé először a zeneművészeti ág mellett egyéb, csoportos művészeti ág indítását akár a zeneiskolai intézményrendszeren belül, akár önálló intézményként. Nagy vívmány volt ez abban az időben, hiszen Európában példa nélkül való, hogy a művészetoktatás állami feladatként jelenjen meg, a művészeti iskolák fenntartását az állam finanszírozza. Korábban egyedül a budafoki Nadasdy Kálmán Művészeti Iskola működött, ahol az oktatás egyedileg engedélyezett kísérleti, alternatív tantervi program alapján folyt.

1994-től 1996-ig országsszerte alakultak az alapfokú művészetoktatási intézmények, iskolák jól működő szakköreiből, illetve művelődési házak amatőr művészeti csoportjaiból. Mivel a törvényi szabályozás, az Oktatási Törvény és annak végrehajtási utasítása, ennek az oktatási típusnak a működési kereteit csak nagy vonalakban határozta meg, az újonnan alapult intézmények mind létszámukat, mind színvonalukat tekintve nagy különbségeket mutattak. A szabályozatlan és ellenőrizetlen iskolaalapítási hullám megfékezésére 1996-ban az állam moratóriumot hirdetett. Az iskolaalapítási tilalom megszüntetésének kritériuma a létrehozás feltételeinek (központi követelmény és tantervi program, illetve taneszközjegyzék) kidolgozása volt.

Az iskolaalapítás második hulláma

1998-ban jelent meg az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet, amely meghatározta a művészeti ágak kötelező minimális követelményeit és tananyagát. A 2001/2002-es tanévben 648 intézményben, 2015 feladatellátási helyen működött alapfokú művészetoktatási intézmény, ahol összesen 203 667 gyermek tanult a különböző tanszakokon.¹¹ A 2004/2005-ös tanévre az iskolák száma 801-re, a feladatellátási helyeké 2 989-re, a tanulók száma pedig 321 490-re nőtt.

Az Oktatás-Statistikai Évkönyv először a 2002/2003-as tanévben vizsgálta részletesen az alapfokú művészetoktatás helyzetét. Zeneművészeti ágon 127 012 gyermek, a csoportos művészeti ágakon együttesen 139 192 gyermek tanult.¹² A 2004/2005-ös tanévre ez a szám tovább növekedett: 131 214 fő tanult zenét és 201 563 gyermek vette igénybe a csoportos művészeti ágak szolgáltatásait. Ez azt jelentette, hogy az ezredfordulóra a nagy hagyománnyal és tömegbázissal rendelkező zeneiskolák növendéklétszámát elérte és meghaladta az új tanszakokra beiratkozott tanulók száma. Színjáték tanszakon a 2002/2003-as tanévben 14 743 gyermeket 290 tanár, míg 2004/2005-ben 21 380 gyermeket 1 069 színjáték-tanár és drámapedagógus tanított. Ez a gyermeklétszám 45%-os, a pedagóguslétszám 268%-os növekedését jelentette. Ebből a korábbi évben 59, a későbbiben 299 pedagógus végzett művészeti főiskolát.

Az Oktatási Hivatal honlapján elérhető köznevelés információs rendszerének (KIR) intézménytörzsi nyilvántartásában¹³ a 2014/15-ös tanévben minősített alapfokú művészetoktatási intézmények között 688 intézmény található. A 2013/2014-es oktatási statisztika¹⁴ szerint az alapfokú művészetoktatás hazánkban 685 művészeti iskolában, összesen 2 768 feladatellátási

¹¹ Oktatási Minisztérium Statisztikai Osztálya: *Oktatás-statisztikai Évkönyv 2004/2005*

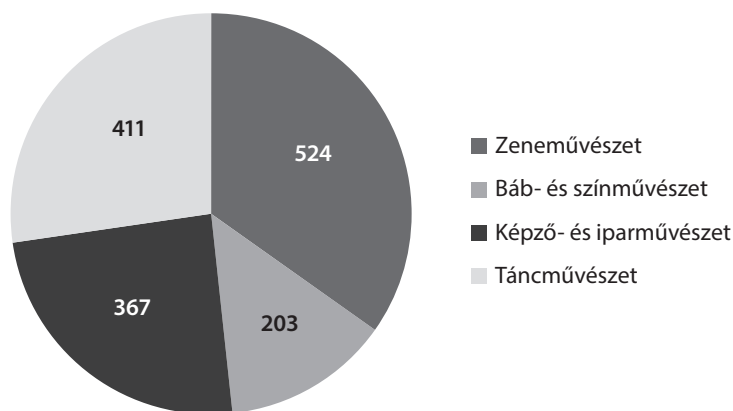
¹² Oktatási Minisztérium Statisztikai Osztálya: *Oktatás-statisztikai Évkönyv 2002/2003*

¹³ OH www.oktatas.hu/koznevelés/intezmenykereso/alapfoku_muveszeti_iskolak

¹⁴ *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014*. EMMI, Budapest, 2015

helyen folyt. Az intézmények által működtetett művészeti ágak megoszlása: 524 zeneművészeti ágat, 367 képző- és iparművészeti ágat, 411 táncművészeti ágat és 203 színművészet-bábművészet ágat fenntartó intézményben tanulhattak a gyerekek. A KIR-intézménytörzs szerint az alapfokú művészeti iskolák közül 185 intézményben működik színjáték tanszak. A 2013/14-es tanévben összesen 230 733 gyermek vett részt alapfokú művészeti nevelésben, akiket 13 679 művésztanár oktatott. Ebből zeneművészeti ágon 106 791, táncművészeti ágon 82 495, képző- és iparművészeti ágon 41 406, szín- és bábművészeti ágon pedig 12 967 gyermek tanult. Ez összesen 243 659 gyermeket jelent, akik közül 12 926 tanuló járt egy vagy több tanszakra. A statisztika szerint zeneművészeti ágon 10 360, táncművészeti ágon 1 526, képző- és iparművészeti ágon 1 333, és szín- és bábművészeti ágon 460 főállású pedagógus látott el művészetpedagógiai feladatokat. A szín- és bábművészet ágon tanult gyermekek közül 11 242 fő tanuló színjáték tanszakon, ahol azoknak, akik a 2011/2012-es tanévet megelőzően kezdték meg tanulmányait, a főtárgy a drámajáték, a később csatlakozóknak pedig a dráma és színjáték tantárgy.

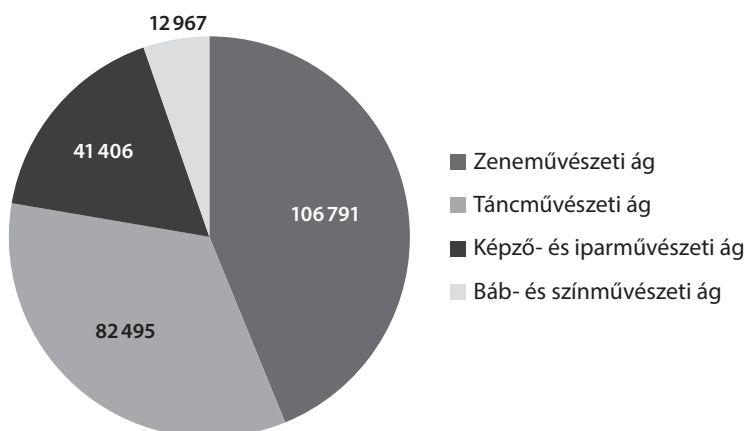
Intézmények száma művészeti ág szerinti megoszlásban 2013/2014



Forrás: Oktatási Hivatal

([www.oktatas.hu/köznevelés/intézménykereső/minősített alapfokú művészeti iskolák/ művészeti ágak](http://www.oktatas.hu/köznevelés/intézménykereső/minősített_alapfokú_művészeti_iskolák/művészeti_ágak))

Tanulók száma művészeti ág szerinti megoszlásban 2013/2014



Forrás: KSH Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014

A 2013. októberi statisztika adatait feldolgozó *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv* szerint a színjáték tanszakon jelen lévő pedagógusok száma 422 fő. Ebben a számban a főállású pedagógusok mellett az óraadók is szerepelnek. Ez a tény azért fontos, mert míg a köznevelés más területein az óraadói alkalmazási forma nem jellemző, illetve elenyésző a főállású foglalkoztatás mellett, addig a művészeti iskolákban, ahol a tanárokat a jelentkezők létszámának (egyéni oktatás), illetve a csoportszámnak megfelelően alkalmazzák, ez jellemző foglalkoztatási forma. A művészeti felsőfokú képzésben végzetek száma 185 fő, ami a dráma- és színjátéktanárok több, mint egyharmadát, 43,83%-át teszi ki, akik szakképzettségüket művészeti főiskolán vagy egyetemen művészként vagy művésztanárként, drámapedagógusként szereztek.

A tanszakok között mind az intézményszám, mind a tanulólétszám, mind a jelen lévő pedagógusok szempontjából a színjáték tanszak van a legkedvezőtlenebb helyzetben. Ennek egyik oka lehet, hogy a csoportos művészeti ágak közül a színjátéknak, drámajátéknak van a legkevesebb kézzel fogható, hosszú távon kimutatható gyakorlati haszna. Másik oka a bizonytalan tanárképzés: ez az egyetlen a tanszakok közül, ahol egészen a legutóbbi időkig nem volt naplali alapszakos képzés, csak tanártovábbképzés keretében lehetett szakképzettséget szerezni. A jogszabályalkotás is sokáig bizonytalankodott, hogy milyen képesítéssel lehet alapfokú művészeti iskolában színjáték tanszakon tanítani.

A dráma és színjáték fontosságát, komplex személyiségfejlesztő hatását felismerve a budapesti Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv célkitűzése a 2013–2018 periódusra: „A nemzeti köznevelési törvényben foglaltak alapján az alapfokú művészeti iskola (továbbiakban: AMI) feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igény esetén felkészítsen szakirányú továbbtanulásra. A művészeti iskolák önálló intézményként, vagy más intézményhez társulva fejtik ki tevékenységüket.” „Problémát az jelenthet, hogy a legtöbb kerületben hiányos az intézménytípus palettája, nem érhető el valamennyi művészeti ág (...). A nagy múltra visszatekintő egyéni zeneoktatás mellett hiányzik egy vagy több csoportos tanszak..., összesen 14 tankerületben csonka az intézményi struktúra. Ez azért is probléma, mert a személyiségformálás kiemelten fontos eszközei lehetnének a csoportos művészeti ágak tanszakai, *különösen a színművészet-bábművészetéi*, melyeknek akár terápiás felhasználása is lehetséges. A főváros sajátosságaiból eredően a közlekedési lehetőségeket is figyelembe véve érdemes a fejlesztési lehetőségeket áttekinteni.”¹⁵

Drámás tantárgy jelenléte a színjáték tanszakot működtető alapfokú művészeti iskolában (AMI)

Az alapfokú művészeti iskolák tartalmi működését Az alapfokú művészetoktatás követelménye és tantervi programjáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet szabályozza, amely meghatározza a kötelező és választható tantárgyakat is. Ennek megfelelően a 2011/2012-es tanévet megelőzően a főtárgy megnevezése drámajáték volt. A 3/2011. (I. 26.) NEFMI rendelet módosítása után a főtárgy tananyagtartalma koncentrált, új megnevezése dráma és színjáték lett. Mindkét alaptantárgyat a „művészeti tárgynak megfelelő szakirányú tanár, művészeti tárgynak megfelelő művész”¹⁶ végzettséggel és szakképzettséggel (drámapedagógus, színházelmélet, színjátéktanár végzettséggel) lehet tanítani.

A 2014. október 1-jei állapotot tükröző KIR-STAT szerint a tanítási év végén az országban a 85 színjáték tanszakot működtető alapfokú művészeti iskolában összesen 200 fő volt a színjá-

¹⁵ Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv. Budapest, 2013–2018.

¹⁶ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (3. melléklet)

ték tanszakon jelen lévő pedagógusok száma.¹⁷ Ebből 11 iskola 0 fő, 42 intézmény 1 fő, 11 AMI 2 fő, 12 iskola 3 fő, 5 AMI 4 fő, 1 intézmény 5 fő, 1 AMI 6 fő, 1 ÁMK (általános művelődési központ) 20 fő és 1 művészeti iskola 49 fő művésztanárt foglalkoztatott. A 0 fős adat valószínűleg azokra az intézményekre vonatkozik, ahol a tanszak szerepel az alapító okiratban vagy szakmai alapidokumentumban, de az adott évben nem indult csoport. Tehát az adott időpontban 74 intézményben működött színjáték tanszak.

A három legtöbb dráma és színjáték tanárt foglalkoztató iskola a budapesti Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, ahol 4 csepeli szintéren működnek színjátszó csoportok, a salgótarjáni Cogito Általános Művelődési Központ, ahol 16 telephelyen folyik színművészet-bábművészet művészeti ágon oktatás, illetve a budapesti székhelyű Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola és Művészeti Szakközépiskola, ahol 5 budapesti és 6 vidéki telephelyen működik színjáték tanszak.

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok jelenléte színjáték tanszakon¹⁸

Megye megnevezése	Színjáték tanszakot működtető intézmények száma	%-os arány az országos intézményszámhoz képest (74)	Jelen lévő pedagógusok száma	Jelen lévő pedagógusok aránya az országoshoz viszonyítva (200)
Bács-Kiskun	4	5,41	6	3,00
Baranya	0	0,00	0	0,00
Békés	5	6,76	9	4,50
Borsod-Abaúj-Zemplén	11	14,86	17	8,50
Budapest	5	6,76	62	31,00
Csongrád	7	9,46	18	9,00
Fejér	2	2,70	4	2,00
Győr-Moson-Sopron	1	1,35	1	0,50
Hajdú-Bihar	8	10,81	18	9,00
Heves	1	1,35	1	0,50
Jász-Nagykun-Szolnok	1	1,35	1	0,50
Komárom-Esztergom	1	1,35	3	1,50
Nógrád	3	4,05	25	12,50
Pest	5	6,76	5	2,50
Somogy	0	0,00	0	0,00
Szabolcs-Szatmár-Bereg	13	17,57	19	9,50
Tolna	0	0,00	0	0,00
Vas	2	2,70	3	1,50
Veszprém	1	1,35	3	1,50
Zala	4	5,41	5	2,50
Összesen	74	100,00	200	100,00

¹⁷ Forrás: KIR – Hivatalos Intézménytörzs, KIRSTAT 2015. 06. 19.

¹⁸ Forrás: KIR – Hivatalos Intézménytörzs, KIRSTAT 2015. 06. 19.

Ami a fő számok elemzésénél már kiderült, azt a területi bontás áttekintése megerősíti. Feladatellátási helyek szempontjából Szabolcs-Szatmár-Bereg megye áll az élen, ahol 13 AMI-ban van jelen színművészeti ág. Pedagógus tekintetében Budapestnek van kiemelkedő szerepe. Az adatok árnyalása szempontjából fontos megjegyezni, hogy a budapesti székhelyű KIMI (49 drámatanár) az egész országban (Csongrád, BAZ, Hajdú-Bihar, Győr-Moson-Sopron megye) tart fenn színjáték tanszakot.

Színjáték tanszakon tanító drámatanár tekintetében három dél-dunántúli megye van a legrosszabb helyzetben, itt ugyanis nem működött színjáték tanszak és drámapedagógus a vizsgált periódusban. Baranyában az OH honlapján található KIR intézménytörzs nyilvántartás 4 színjáték tanszakos AMI-t szerepeltet egy-egy telephellyel, amely a KIR-STAT adatbázisából hiányzik. Somogyban és Tolnában 3 ilyen intézmény van. Tolnában 1 iskola (Szekszárdi Gáray János Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet) szerepel ugyan a KIR-STAT adatbázisában, de 0 fő jelen lévő pedagógussal, ami azt jelenti, hogy a vizsgált periódusban a színjátszó csoport nem működött. A mutatókból azt a következtetést lehet levonni, hogy a színjáték tanszak jelenléte a régióban csekély és bizonytalan. A képet bonyolítja, hogy az OH honlapon megjelenő Overtones Alapfokú Művészeti Iskola (Somogy megye) alapdokumentumai szerint 9 telephelyen működtet színjáték tanszakot. Az intézmény, bár a KIRSTAT-ban nem szerepel, alapdokumentumai szerint ellátja a régióban (Baranya, Tolna, Somogy, Zala) a színjátékos művészeti nevelés feladatát.

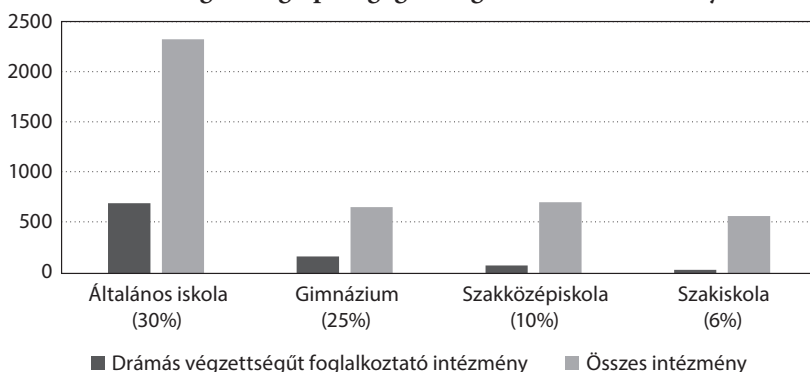
Összegés

A drámapedagógia helyzetének feltárásához szükséges volt a témára vonatkozó statisztikai adatok összeállítása és elemzése, melynek alapját a naprakész és közhiteles köznevelési információs rendszerben (KIR) nyilván tartott adatok képezték.

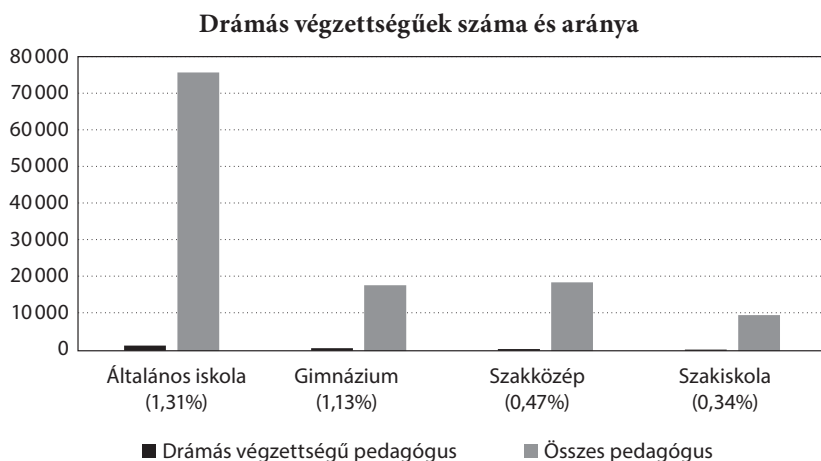
Ennek alapján vizsgáltam a drámás végzettséggel rendelkező pedagógusok, valamint a pedagógust alkalmazó intézmények számát országosan, az ellátott nevelési-oktatási feladat tekintetében, valamint területi bontásban, összehasonlítva a kapott adatokat az országos és megyei mutatókkal. Hasonló szempontok szerint elemeztem a drámás tantárgyat tanítók szerepét a magyarországi közoktatásban, valamint az alapfokú művészetoktatásban.

Az eredmények összegzéseként megállapítható, hogy az általános iskolai nevelés-oktatás intézményeinek közel egyharmadában, a gimnáziumoknak közel egynegyedében dolgozik drámapedagógus végzettségű szakember, ami az általános iskolákban közel 1000 drámatanárt jelent.

Drámás végzettségű pedagógust foglalkoztató intézmények



Az általános iskolai nevelés-oktatásban a pedagógusok 1,31%-a, a gimnáziumében 1,13%-a rendelkezik drámás szakképzettséggel. A szakképzeőről általánosan elmondható, hogy a szakközépiskolákban csekély létszámban dolgoznak drámapedagógusok, a mutatókat – egy-két kivételtől eltekintve – a színész szakképzettséssel foglalkozó intézmények határozzák meg. A szakiskolában a drámapedagógusok és a drámás tantárgyak nincsenek jelen.



A drámás tantárgyat tanító intézmények és a dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusok adatainak elemzéséből megállapítható, hogy a drámás végzettséggel rendelkezők töredéke használja tudását tantárgyi keretek között. Az általános iskolák kis hányada választja ötödik évfolyamon a hon- és népismeret alternatívájaként a dráma és tánc tárgyat.

Az alacsony mutatószámokat az is befolyásolhatja, hogy a kerettantervi dráma és tánc tanításához nem szükséges további diploma, így lehetséges, hogy az adatszolgáltatásban azok a pedagógusok nem szerepelnek, akik tanítói diplomával és drámás specializációval, vagy más területen szerzett alaplomájuk mellett 60/120 órás továbbképzés keretében szerzett képesítéssel tanítják a tantárgyat. A kutatás kvantitatív része nem ad lehetőséget annak megállapítására, hogy a drámapedagógia módszerét más tantárgyi keretek között, más tanítási formában hogyan hasznosítják.

Az adatvizsgálat minden szegmensében kimutatható Budapest és a régió vezető szerepe. Ez népsűrűsége mellett a kulturális életben, a nevelés-oktatás területén betöltött szerepének köszönhető. A területi különbségek tanulmányozásánál általánosságban elmondható, hogy a nagy területű és népsűrűségű megyék mellett két hátrányos helyzetű megye (BAZ, Jász-Nagykun-Szolnok) játszik kiemelkedő szerepet, míg a dél-dunántúli Baranya és Tolna, illetve Nógrád és Heves drámatanítás tekintetében lemaradást mutatnak.

A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben

„Nem azért felejtünk el játszani, mert megöregszünk,
hanem attól öregszünk meg, hogy elfelejtünk játszani.”
(George Bernard Shaw)¹

Bevezető (Mit? Miért? Mióta?)

1.1. A drámajáték (vagy ahogy a különböző fordítások, személyek és műhelyek nevezték: kreatív dráma, drámapedagógia, mimetizáció,² dramatikus nevelés vagy csak egyszerűen dráma) mára már ismert fogalom a magyar köz- és felsőoktatásban. A Nemzeti Alaptantervben 1995-ben megjelent, és az azóta történt – különféle értékrendeket preferáló – módosítások során is megtartotta a tantárgyak között elfoglalt helyét.

A dráma azonban nemcsak egy az iskolai tantárgyak közül. Ennél jóval többről van szó.

„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.”³ „Ennek köszönhetően (...) a résztvevőknek fejlődik az empátia-képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz számukra a természetes.”⁴ „A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitására.”⁵

„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.”⁶

¹ A mottót Lengyel Orsolya (2015): *A magyar nyelvtan tanítása az 5. osztályban drámapedagógiai módszerekkel*. PE. szakdolgozatából kölcsönöztem.

² Zsolnai József elnevezése. (lásd: Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra kutatócsoport és az Új Helikon Bt., Szekszárd-Budapest 180. o.)

³ Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 33–35. o.

⁴ Pinczésné (2003): 36. o.

⁵ Pinczésné (2003): 36. o.

⁶ Knausz Imre (2000): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> 82. o.

Debreczeni Tibor, aki talán elsőként próbálta definiálni a fogalmat Magyarországon, „reformpedagógiai irányzat”⁷-ként nevezi meg, Trencsényi ebben a definícióban a „reformerséget” „mint történelmi időközön átívelő tartós pedagógiai attitűd”-öt értelmezi,⁸ ugyanakkor hangsúlyozza az interdiszciplinaritás megjelenését, óvatosan „szisztémá”-nak nevezve a fogalmat.⁹

Módszer? Kísérlet? Pedagógiai irányzat? A meghatározás valóban nem könnyű.

Doktori dolgozatomban¹⁰ pedagógiai stratégiának 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.”¹¹ Ebben a megfogalmazásban a komplexitás a meghatározó. Hiszen munkánk során nemcsak a drámaórán dolgozunk „drámatanárként”, alapvetően drámás módszertannal gondolkodunk más szaktárgy esetében és bármely más iskolai munka területén, tanári szerepünkben is drámatanárként viselkedünk a különböző pedagógiai helyzetekben, 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. Gimnáziumom igazgatója kultúráról,¹² kultúra-teremtésről szolt a dráma iskolai jelenléte kapcsán. Kultúra tehát az is, amit a dráma a közoktatásba hoz, módszertani, oktatásszervezési és intellektuális téren egyaránt.

⁷ „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 (érezékelés), 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.” Debreczeni Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin* 1. sz. 3. o.

⁸ „Debreczeni definíciójában bizonyos értelemben ott volt a hagyományokhoz kapcsolódás szándéka, identitás-keresés. (...) A reformerség (...) mint történelmi időközön átívelő tartós pedagógiai attitűd jelenik meg nála.” Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra kutatócsoport és az Új Helikon Bt., Szekszárd-Budapest. 182. o.

⁹ „A drámapedagógia színházat idéző eszközrendszere érv lehet az interdiszciplínaként való elismeréshez (...) A drámapedagógiának mint fejlesztő szisztémának az anyaga, textúrája, faktúrája más.” Trencsényi (2013) 183.o.

¹⁰ Eck Júlia (2006): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, PhD dolgozat. (kézirat), a dolgozat rövid összefoglalása In: Dr. Bábosik István (2010, szerk.): *Az iskola fejlődési tendenciái*. Karácsony Sándor Könyvtár, Debrecen. 119-136. o.

¹¹ Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 246. o.

¹² Porogi András beszéde a Teátrum'20 ünnepségén (A Toldy Ferenc Gimnázium Évkönyve 2012/13. tanév)

A drámás módszerek hatásáról egy nemzetközi kutatás eredményei is rendelkezésünkre állnak.¹³

Közel három évtizede dolgozom a köz- és felsőoktatásban, valamint a felnőttképzés területén. A drámajáték nyújtotta lehetőségeket egyaránt alkalmazom magyar nyelvtan- és irodalomórák részeként, önálló dráma- és kommunikáció-foglalkozások formájában, középiskolai diákszínházakra való felkészítésben, egyetemisták szakmai és módszertani képzésében, a tanárjelöltekkel folyó munkában és a pedagógus-továbbképzés keretein belül. Tapasztalataim minden területen igen jók, véleményem szerint drámajátékkal az iskolai oktató-nevelő munka jellegében és minőségében újítható meg. A lehetőségek tárháza óriási, ennek csak töredéke olvasható a szakirodalomban, és ebben az írásban is. Mégis arra teszek kísérletet, hogy példákat hozzak arra, milyen rengeteg helyen lehet(ne) benne a dráma a közoktatásban, illetve a felsőoktatás általános tanárképzési felkészítésében.

¹³ Idézet a kutatást bemutató kiadványból: „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 országot vett részt (vezető: Magyarország, partnerek: Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia és Szlovénia). (...) 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. (...)

Azok a diákok, akik rendszeresen részt vesznek a tanítási színház és dráma körébe tartozó tevékenységekben (...):

1. tanáraik értékelése szerint minden szempontból jobb teljesítményt nyújtanak;
2. magabiztosabbak azokban a feladatokban, ahol olvasniuk kell, vagy meg kell érteniük valamit;
3. magabiztosabban kommunikálnak;
4. inkább tartják kreatívnak önmagukat;
5. jobban szeretnek iskolába járni;
6. nagyobb örömeiket lelik az iskolai feladatokban;
7. jobban oldják meg a problémákat;
8. hatékonyabban küzdenek meg a stresszel;
9. szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és az idegenekkel;
10. aktívabb állampolgárok;
11. nagyobb érdeklődést mutatnak a választások iránt minden szinten;
12. jobban hajlanak arra, hogy részt vegyenek a közösséget érintő ügyekben;
13. empatikusabbak: figyelembe veszik a többi embert is;
14. inkább képesek arra, hogy nézőpontot váltsanak;
15. kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek;
16. inkább gondolnak a jövőjükre, és több tervük is van a jövőjükkel kapcsolatban;
17. sokkal szívesebben vesznek részt bármilyen nemű művészeti vagy kulturális tevékenységben, nemcsak az előadóművészetek, de az írás, a zeneszerzés, a filmzés, a kézművesség terén is, és szívesebben jelennek meg mindegyik művészeti vagy kulturális eseményen;
18. több időt töltenek az iskolában, több időt töltenek olvasással, házi munkával, játékkal, beszélgetéssel, többen vannak együtt családtagjaikkal, inkább gondoskodnak fiatalabb testvéreikről. Ugyanakkor kevesebb időt töltenek tévénézéssel és számítógépes játékokkal;
19. többen tesznek családjukért, inkább vállalnak részmunkaidős állást, és több időt töltenek alkotó tevékenységekkel, akár egyedül, akár csoportosan. Gyakrabban járnak színházba, kiállításokra, múzeumba és moziba, gyakrabban kirándulnak és bicikliznek;
20. gyakrabban válnak osztályukban meghatározó személyiségekké;
21. jobb a humorérzékük;
22. jobban érzik magukat otthon.”

(DICE Konzorcium, 2010.

http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf 5-8. o.)

1.2. Azok a gondolatok, melyekből a drámapedagógia szemléletmódja táplálkozik, nem újkeletűek. Már az ókori Görögországban jellemző volt az „akadémia” (kiemelkedett ezek közül Platón iskolája), ahol a híres filozófus természeti környezetben beszélgetett, vitatkozott a köréje sereglett fiatalokkal.¹⁴ A kérdés, a vita tudása fontosabb, értékeesebb tudás volt itt a passzív befogadásnál. Az ókori Rómában, ahol a görögök iskolarendszerét vették át, az alapkészségeket a „ludus”-ban tanulták a gyerekek. A „ludus” jelentése: kellemes elfoglaltság, játék. Ez a görög „scholē” latin megfelelője, amely azt jelentette a görögöknél is: szívesen végzett, gyönyörködtető tevékenység.¹⁵

A híres cseh pedagógus, Comenius 1650 és 1654 között Sárospatakon készítette el a „Schola Ludus”-t, melynek módszerei között a színjáték, a szerepbe lépés is megjelenik. A játék haszna a tanulásban című fejezetben az oktatásban kiemelten fontos elemeként említi a mozgást, a játékot, a döntés szabadságát és a közösségi tevékenységet.¹⁶

Ebben az időszakban már az egyházi oktatási intézményekben, pl. a jezsuita iskolákban is rendkívül népszerű az iskolai színjátszás, az e célból született iskoladramák közül néhány a mai napig olvasható.¹⁷ Céljuk a tanulás és szórakoztatás, de a szülőkkel való kapcsolattartás erősítése is (pl. a piaristák, akik kezdetben nem támogatták az iskolai színjátszást, szülői nyomásra engedélyezték később az előadásokat).¹⁸

Nem kevésbé fontos Csokonai Vitéz Mihály újító pedagógiai gondolkodásmódja a Debreceni Református Kollégiumban, illetve Csurgón. Az intézmény falait szűknek érző fiatal tanár rövid tanári pályafutása során a természetben tartotta óráit, a diákok szavaltak-énekeltek és gyakran színjátszottak is, nemegyszer a költő igencsak aktuális gondolatokat tartalmazó rövid játékaiban.¹⁹

A XX. századi reformpedagógiai mozgalmak a Herbart pedagógiájához²⁰ kapcsolódó és a XIX. század végére egyeduralkodóvá vált oktatási szemlélet ellenében jöttek létre. Sokféle irányzatuk áttekintése most nem cél, csak néhány, a drámapedagógiához is kapcsolható gondolatot idézünk: a tanulók konkrét, cselekvésekre épülő feladatmegoldásuk során problémahelyzetekkel találkozhatnak, melyeket meg kell oldaniuk. (Dewey)²¹ „A játék nem a ma játszós

¹⁴ Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 53. o.

¹⁵ Pukánszky és Németh (1996): 67. o.

¹⁶ „(...) ami a játékban gyönyörűséget okoz, az először is a mozgás. (...) a mozgásban minden élőlény örömét leli, különösen fiatalabb korában (...) tiltsd el a (...) mozgástól, s a mozgás megszüntetésével együtt máris megszünteted a játékot, a játékkal együtt pedig a gyönyörűséget.

A játékban a másik gyönyörködtető elem az önkéntességéből származik, mivel játszani mindenki csakis a maga akaratából megy, a saját és nem másvalaki döntése alapján cselekszik. A döntés szabadsága ugyanis, ami az emberi kiváltság csúcsát jelenti, mindenütt uralkodni akar, még a jelentéktlenebb játékokban is. (...)

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. Ezt az emberi jellemvonást azért véste lelkünkbe a bölcs Teremtő, hogy szeressük a közösséget, s ennek révén elégíthessük ki vágyainkat, melyeknek a kölcsönösség az alapjuk.” Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/ch01s34.html

¹⁷ Pukánszky és Németh (1996): 162. o.

¹⁸ Pukánszky és Németh (1996): 195. o.

¹⁹ Tajti Éva (2011): *Csokonai, a rebellis pedagógus*

<http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/tanarportrek/csokonai-a-rebellis-pedagogus/>

²⁰ „Az előre elkészített tanterv alapján, pontosan meghatározott tanmenettel, naprakész tananyag alapján dolgozó iskolában szigorúan megszabott órend keretei között folyik a szabályos időközönként váltakozó tantárgyak tanítása (...) amíg a csengő meg nem szólal. (...) A nehéz, sokszor elmozdíthatatlan padokkal felszerelt, a (...) gyermekeket mozdulatlanúságra, hallgatásra, a tanító szavainak befogadására kényszerítő osztályteremben történő tanítás főszereplője (...) a tanító.” Pukánszky és Németh (1996): 485-86. o.

²¹ Pukánszky és Németh (1996): 489. o.

gyermek, hanem a holt napi felnőtt viszonylatában lesz funkcionális. A játék „előgyakorlat” (Claparède).²² A modern világ hajszolt életvitelének ellensúlyozására szolgál a zenei élmény. A gyermekhangszereken való játék, a társas zenélés, a hangszerekkel kísért egyéni és közös éneklés alakítja ki a „komoly” hangszerek tanulásának igényét (Carl Orff).²³

Magyarországon a hatvanas évek végétől kaphattak teret azok a kísérletek, melyek úttörő tevékenysége a drámapedagógia szempontjából is nagy jelentőségű. 1969-ben indult a szentlőrinci „kísérleti iskola” Gáspár László irányításával.

1971-ben kezdődött a Zsolnai József nevéhez köthető komplex pedagógiai programegyüttesnek a kidolgozása, amely 1979-től NYIK-programként, később ÉKP-ként, majd KÉK-programként (Zsolnai programjának Kerettantervhez igazított változata) ma is sok iskolában működik szerte az országban.²⁴

Drámapedagógia a közoktatásban (NAT, kerettantervek, dráma érettségi vizsga, ODTV, OKTV, példák)

2.1. Mindannyian tudjuk, hogy a gyerekek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg. A 3-4 hónapos csecsemő már játszik,²⁵ és már az ősi törzsekben is készítették játékokat a gyermekek számára.²⁶ „Ami a játékot leginkább elkülöníti a gyerek sok más tevékenységétől, az a játéktevékenység örömszínezete.”²⁷ A játék erős motiváló szereppel bír az oktatás folyamatában.²⁸

Jelenlegi oktatás-nevelési gondolkodásunk azonban ettől merőben eltérő szemléletű. Iskoláinkat még mindig herbart-i terek uralják. Gyermekeinket 6 éves kortól kényszerítjük az iskolapadba, ahol legalább tíz évig napi 6-7 órára, vagy ennél is hosszabb időre zárjuk őket a tanterem, a padok, székek, a szűk tér rabságába. A magyarországi tantermek legnagyobb része a tábla felé forduló, tanárra fókuszáló elrendezésű, a diákok jórészt egymás tarkóját látthatják, a diákok közötti kommunikáció nemigen jöhet létre (az elrendezés célja is ez). A tér zsúfolt, könyvespolc, tevékenységhez szükséges tárgyak, eszközök elvétve találhatóak a termekben, vannak viszont a falakon szemléltető (jórészt ismeretközlő) ábrák, térképek, elegánsabb helyeken interaktív tábla – mindezek továbbra is a csendes, mozdulatlan figyelmet és passzív befogadást erősítve.

Pedig az iskolában sok minden megváltozott. A gyerekek egyre kevésbé látják értelmét az elméleti tananyaghalmozás elsajátításának, hiszen bármikor bármilyen ismeret (gyakran a tankönyveiknél és tanáraikénál frissebb, aktuálisabb információkkal szolgálva) megkereshető nagyon sok forrásban, elsősorban az interneten, amely számukra az ismerkedés, kapcsolattartás és a szórakozás legfontosabb terepe is.

A folyamatosan és egyidejűleg érkező akusztikus, vizuális és verbális ingerek felgyorsítják és le is egyszerűsítik a kommunikációs folyamatokat, a befogadás rövidebb idő alatt, rendszerint egyszerre több szálon zajlik. Ezért a gyerekek sokkal inkább képesek figyelemmegosztásra, reakcióidejük gyorsabb, de nehezebben összpontosítanak, és csak intenzívebb ingerekre reagál-

²² Pukánszky és Németh (1996): 501. o.

²³ Pukánszky és Németh (1996): 508. o.

²⁴ Pukánszky és Németh (1996): 674. o.

²⁵ Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1997): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest. 122. o.

²⁶ Pukánszky és Németh (1996): 15. o.

²⁷ Mérei és V. Binét (1997): 122. o.

²⁸ Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 285. o.

nak. A hagyományos módszertannal és pedagógiai kommunikációval nagyon nehéz kiváltani a tanulási motivációt.

Sokat segíthet, ha a diákok részesei lehetnek az óratervezésnek, befolyásolhatják, mi történjen az adott időben. Jó, ha felkelhetnek, mozoghatnak és kommunikálhatnak egymással az órák folyamán. A pedagógiai kommunikáció intenzívebb és hasznosabb lehet kiscsoportban, mint frontálisan, így mód van a tehetséggondozásra és a lemaradók felzárkóztatására is anélkül, hogy a többiek idejéből vennék el, ráadásul a nevelési céljaink is jobban érvényesülhetnek személyes, kiscsoportos dialógusokban. Ebben a formában megszűnik a hagyományos tanár-diák státusz helyzet: a tanár segítőtvé, az ismeretek elsajátításában partnerré válik, nem veszi le a gyerek válláról a munka felelősségét, csak segít a cél elérésében. A diákok így aktív részt vállalnak saját tanulásközpontjuk folyamatában, bevonódásuk döntéshelyzeteket kínál nekik könnyebben elérhető, jelenlétük intenzívebb lesz, megértésük és a tanultak rögzítése mélyebb és tartósabb. A legfontosabb azonban, hogy a játéktevékenység által kellemes, derűs vagy felemelő, intenzív élménnyel járó együttlétet kínálunk nekik – és saját magunknak is.

Drámaórán, illetve drámás eszköztárral zajló tantárgyi órán tehát könnyebben megküzdhetünk a vázolt nehézségekkel.

2.2. A közoktatás számára készült tantervek egyik első anyagát – éppen Zsolnai József felkérésére – Gabnai Katalin készítette el a '80-as években az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program létrehozásakor. Ez a tanterv 12 évfolyamra szólt, az 1–3. évfolyam az „Előkészítő évek” időszakát jelentette, míg a 11–12. évfolyamon fakultációként már a drámajátéktevékenység 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.”²⁹

Történetéről ugyanitt a következő olvasható: „Magyarországra az 1970-es évek elején érkeztek az első információk, s elsősorban cseh és angol szakanyagok és szakmai látogatások révén, kísérleti tanfolyamok és szemináriumok segítségével alakult ki a magyar dramatikus nevelési program ütemterve. Jelen pillanatban a 'dráma' mint pedagógiai módszer sok magyar nevelő munkáját gazdagítja már évek óta.

Különböző tantárgyak óráin és sokféle szabadidős foglalkozáson 1980–90 között egyre többször tűnnek fel a tudatosan alkalmazott drámapedagógiai módszerek. Egyre többen tudják, hogy tulajdonképpen nincs olyan tantárgy, amelynek az óráit ne színesíthetné drámajáték, de kitüntetett helyet természetesen az irodalom és a nyelv oktatása mondhat magáénak.”³⁰

A drámapedagógia 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 mozgókép-kultúra 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 (...)

²⁹ In: *ÉKP Kerettantervek – Színjátszás*, készítette Gabnai Katalin, 5. o.

³⁰ In: *ÉKP Kerettantervek – Színjátszás*, készítette Gabnai Katalin, 5. o. (a fenti szövegrészlet idézet Eck Júlia (2013): Epizódok a drámapedagógia közoktatásbeli helyzetéről. In: Paksi László, Györe Géza, Tóth-Márhoffer Márta és Bognárné Kocsis Judit (szerk.): *A pedagógia útjain*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém. 29-37. o. (Köszöntőkötet a hatvanéves Zsolnai Józsefné Máttyási Mária tiszteletére)

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.³¹ A területek felsorolásánál ott az irodalom is, jelezve, hogy követelményei az Anyanyelv és irodalom műveltségi területnél találhatóak, de „az irodalomhoz fűződő alkotó viszony” miatt a tanterv itt is megemlíti. A későbbi NAT-változatokban ez már nincs így.³²

A Tánc és dráma általános fejlesztési követelményei (1–6. évf. és 7–10. évf. osztásban) a Kifejezőképesség (mozgás, beszéd), Improvizáció, Elemzés, Hagyományörzés címek alá rendeződnek. Részletes követelmények 4., 6. és 8. évfolyam végére vonatkozóan fogalmazódnak meg a tantervben. Címei: A hagyomány játéka és tánca, Bábjátékok, Drámajátékok, Ünnepi szertartások, rituális játékok (4. évf.), A hagyomány játéka és tánca, 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. augusztus 28–29-én Tantervbörzét is szervezett a lehetőségek megismertetésére, melyek közül néhánynak ismertetésére a DPM különszámában is sor került).³³ A teljesség igénye nélkül említjük meg ezek közül Rudolf Ottóné *Dráma-drámajáték* tantervét az 1–8. évf. számára (a Nemzeti Tankönyvkiadó megbízásából), 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”,³⁴ „a tanítási dráma komplex megközelítésmódját hangsúlyozva” készítik 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.

2001-ben a 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 integráltan, azonban tantárgyi anyaga az iskolák számára kötelezően elvégezendő. Ezzel széles körben ismertté vált a dráma az ország iskoláiban, hiszen helyet kellett találjon az iskolák sajátos arculatát megfogalmazó pedagógiai programokban is.

A 2003 decemberében megjelent Nemzeti Alaptantervben megjelennek a kulcskompetenciák. Az Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetencia kifejtésekor megtalálhatjuk a drámára való hivatkozást,³⁵ 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.³⁶

A drámát tartalmazó részterület (Kaposi László munkája) alapjaiban változtatja meg a '95-ben készült tantervet. A részterület neve Dráma és tánc lesz, a Művészetek műveltségi terület közös bevezetőjében megfogalmazódik, hogy „Mai művészetfelfogásunk szerint” (a részterü-

³¹ *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995. 176. o.

³² *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995. 176. o.

³³ *Drámapedagógiai Magazin*, 1997. különszám.

³⁴ *Drámapedagógiai Magazin*, 1997. különszám. 26. o.

³⁵ *Nemzeti Alaptanterv* 2003 12. o. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

³⁶ *Nemzeti Alaptanterv* 2003 26-58. o., 79. o., és 95. o. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

letek) ‘önálló művészeti ágazatok’.³⁷ 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.”³⁸

A fejlesztési feladatokat az alábbiak szerint csoportosítja:

1. A csoportos játékhoz és a megjelenítéshez szükséges képességek, készségek
2. Rögtönzési és együttműködési képesség
3. Ismeretszerzési, tanulási és problémamegoldó képesség, kifejezőkészség
4. 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.³⁹

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.”⁴⁰ 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.

Az 5–12. évfolyamokon folyamatosan biztosítani kell a művészeti nevelés tanórai és tanórán kívüli iskolai feltételeit, lehetőségeit.”⁴¹

Az ehhez a Nat-hoz kapcsolódó kerettanterv óraeloszlási táblázatában valóban 2-2 óra van az alsó tagozaton – ének-zene és rajz, valamint vizuális kultúra tárgyakból. 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 2 órás művészeti tárgy, melyben a dráma és tánc is választható. 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.”⁴² A *Dráma és tánc* fejezet bevezetőjében ez olvasható: „A dráma mint

³⁷ *Nemzeti Alaptanterv 2003* 93. o. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

³⁸ *Nemzeti Alaptanterv 2003* 99. o. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

³⁹ *Nemzeti Alaptanterv 2007*

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktat/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv>

⁴⁰ *Nemzeti Alaptanterv 2011* 37. o. (In: *Új Pedagógiai Szemle* 2012/1–3)

⁴¹ *Nemzeti Alaptanterv 2011* 41. o. (In: *Új Pedagógiai Szemle* 2012/1–3)

⁴² *Nemzeti Alaptanterv 2011* 88. o. (In: *Új Pedagógiai Szemle* 2012/1–3)

pedagógiai módszer több tantárgyban is alkalmazható, de önálló tantárgyként is megjelenhet bármely képzési szinten.⁴³ 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 befogadóképeség.

Emellett a NAT 2011 megfogalmaz Közműveltségi tartalmakat is, ennek fejezetcímei: 1. Érzékelés, kifejezőképeség, 2. Együttműködés, kapcsolati kultúra, 3. Alkotótevékenység, 4. Befogadás, értelmezés. Újdonság, hogy itt elválik egymástól a Dráma, valamint a Mozdulás és tánc tartalmi rendszere, és először jelenik meg a NAT-ban az érettségi vizsgához szükséges színház- és drámaelméleti, színház- és drámatörténeti anyag.⁴⁴

2.3. A dráma tantárgyi megjelenésének következtében először a drámatagozatos iskolákban, majd abban a néhány általános tantervű középiskolában is, ahol megvalósulhatott a drámaoktatás két éven át heti 2 órában, már a 2000-es évektől megjelenik a dráma szabadon választható érettségi tantárgyként, követve az elsősorban drámatagozatos gimnáziumok (pl.: Vörösmarty Mihály Gimnázium, szentesi Horváth Mihály Gimnázium, debreceni Ady Gimnázium) által kialakított hagyományokat. Követelményrendszere már ebben az időszakban is tartalmaz elméleti (színház- és drámaismereti), valamint gyakorlati (improvizációs vagy előkészített jelenet előadása) részfeladatokat.

A 2005-ös tanévtől következik be ezen a téren nagy változás a kétszintű érettségi vizsgarendszer megjelenésével, ahol a dráma is választható érettségi tantárgyként szerepel közép- és emelt szinten egyaránt. A kétszintű érettségi vizsgaleírás és a részletes vizsgakövetelmények kidolgozásában nagy szerepe volt dr. Kaposi Józsefnek és munkatársainak. Kaposi József az OKI munkatársaként több szakmai egyeztetést folytatott az érintett drámapedagógusokkal. A kétszintű érettségi vizsgáztatói képzés 2005 márciusában zajlott. Oktatók Kaposi József, Hancock Márta, Szauder Erik, Keserű Imre, Keresztúri József, Várhalmi Ilona és Eck Júlia.

Az OM honlapjáról 2005-ben letölthető tanári segédkönyvben a következő volt olvasható a 3., *A dráma érettségi vizsga általános értelmezése, a vizsgaszervezés főbb tudnivalói és kritériumai* című fejezetben: „A magyarországi dráma érettséginek 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 dráma érettségi gyakorlatát. Az elmúlt évtizedek során – ha nem is vált országosan általánossá és gyakorivá a dráma érettségi, 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 dráma érettségi követelmények alapján úgy egészítették ki, hogy legalább 148 órában – vagy ezt meghaladó emelt óraszámban – oktatnak drámaelméletet, illetve tartanak drámagyakorlatokat.

⁴³ Nemzeti Alaptanterv 2011 94. o. (In: Új Pedagógiai Szemle 2012/1–3)

⁴⁴ Nemzeti Alaptanterv 2011 195–203. o. (In: Új Pedagógiai Szemle 2012/1–3)

Így lehetőségük van arra, hogy dráma érettségit szervezzenek iskolájukban, illetve tanulóikat felkészítsék az emelt szintű vizsgára.⁴⁵

A dráma érettségi 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, valamint Brecht drámái és színháza és 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 ösztömvézetési sajátosságairól, a színházi szakmák ismeretéről, emelt szinten emellett a dráma és a színjáték sajátos kommunikációs rendszeréről szóló ismeretekről) kellett számot adniuk.

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 prózamonddás, egyéni vagy közös daléneklés.

Ezeket a követelményeket alapulva az érettségi vizsga egy írásbeli, egy szóbeli elméleti, és egy gyakorlati részből áll össze. 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 szóbeli elméleti részben egy 20 tételből álló tételsorból húznak a diákok, és felkészülés után szóban ismertetnek egy színház- vagy drámatörténettel, elmélettel vagy színházi műfajokkal kapcsolatos konkrét kérdést, melyhez emelt szinten B tételként egy látott előadás elemző bemutatása is kapcsolódott. A gyakorlati vizsga három részfeladata közül kettő szabadon választható: egy előkészített egyéni produkciót, előkészített csoportos produkciót vagy improvizációs feladatmegoldást kellett előadniuk a vizsgázóknak, szabadon választva a drámajáték, színjáték, mozgás- vagy táncszínház, beszéd, vers- és prózamonddás, egyéni vagy közös daléneklés, bábjáték témaköreiből.⁴⁶

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 dráma érettségi vizsgát lebonyolító vizsgahelyek. Közép- és emelt szintű érettségi vizsgáztatóként személyes tapasztalatom, hogy a vizsgák magas színvonalon, igényes elméleti és gyakorlati tudást felvonultató módon, nagyon jó légkörben, az ország különböző régióinak műhelyeit megismerni és megmutatni vágyó tanári és diákközösségek részvételével zajlottak le. Az utolsó emelt szintű dráma érettségi vizsgákra 2010 őszén került sor.

⁴⁵ Az idézett dokumentum ma már nem érhető el az interneten. 2005-ben letölthető volt: <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/drama/dramabe.htm>

⁴⁶ A dráma érettségi vizsga részletes követelményei (emelt és középszinten): http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2012/drama_vk.pdf
Vizsgaleírás: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2012/drama_vl.pdf

Középszinten szabadon választható tárgyként jelenleg is érettségizhetnek a diákok drámából. 2015 májusában 37 helyszínen 224 vizsgázó tett középszintű írásbeli vizsgát dráma tantárgyból az OH adatai szerint.⁴⁷

2.4. A drámaprojektek igénye együtt jelent meg a dráma közoktatásban meglévő helyzetének megerősödésével. Az első, közoktatásban zajló országos drámaprojektet a Theatrum Scholae Alapítvány szervezte 2008-tól a középiskolások 9–10. évfolyama számára (a verseny ötletét Dr. Kaposi József és munkatársai dolgozták ki).⁴⁸ Az Országos Dráma Tanulmányi Verseny minden évben egy színház- és drámatörténeti korszak feldolgozását tűzi ki célul (pl.: az antik görög tragédiák, illetve komédiák, Shakespeare művei és az angol reneszánsz színház, Molière és a francia klasszicista színház, Goldoni és a commedia dell'arte). A verseny 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 dráma egy részlete alapján), végül a szóbeli döntőn elméleti kérdéssor megválaszolásával, egyéni produkciókkal és improvizációs feladatokkal mérik össze erejüket a legjobbak.

Az elmúlt évek eredményeiből látható, hogy mind a drámatagozatos, mind az általános tantervű iskolák körében népszerű a verseny, a fővárosban és vidéken is.

Tanév	A döntőben helyezést elért diákok		A döntőben helyezést elért iskolák	
	fővárosi	vidéki	általános tantervű	drámatagozatos
2008–2009	nincs adat			
2009–2010	4 fő (2 iskolából)	6 fő (4 iskolából)	3	3
2010–2011	3 fő (2 iskolából)	8 fő (4 iskolából)	3	3
2011–2012	4 fő (3 iskolából)	8 fő (3 iskolából)	3	3
2012–2013	1 fő (1 iskolából)	10 fő (4 iskolából)	4	1
2013–2014	7 fő (3 iskolából)	3 fő (2 iskolából)	3	2

2.5. 2010-ben lett a dráma az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny versenytárgya is, a verseny anyagának kidolgozása szintén Dr. Kaposi József és munkatársainak érdeme. Ez a verseny is három fordulóból áll a versenykiírás szerint: egy írásbeli feladatsor megoldásából, az innen továbbjutókat egy több feladattípusból választható gyakorlati feladat megoldása várja, majd a döntőn a 20 legjobb diák szóbeli elméleti kérdések, gyakorlati egyéni produkciók és sorsolt páros improvizációk alapján méri össze tudását. Az egész napos verseny – melynek 2010 óta minden évben a Petőfi Irodalmi Múzeum ad otthont, ezzel támogatva a rendezvényt – nagyszerű élmény versenyzőnek, tanárnak, zsűritagnak egyaránt. Az OKTV eredményei – ellentétben más tárgyak eredményeivel – nem számítanak plusz pontként a felvételi vizsgákon, a verseny semmilyen előnyt nem tud nyújtani résztvevőinek. Az eredmények táblázatából ennek ellenére látszik, hogy jelentős az érdeklődés a verseny iránt a nem drámatagozatos és nem fővárosi iskolákban is, sőt, az ODTV-nél is jelentősebb, pedig ekkor már a szakosodás, a felvételi tárgyak iránti megerősödött tanulási szándék is korlátozza a „kedvtelésekre” szánt időt.

⁴⁷ http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/2015tavaszi_vizsgaidoszak/olasz2015

⁴⁸ A verseny szervezői 2008-tól máig folyamatosan Knuth Barbara, Bujtor Anna és Eck Júlia

Tanév	Versenyzők száma	Döntőbe jutott diákok		Döntőbe jutott iskolák	
		fővárosi	vidéki	általános tantervű	drámatagozatos
2010–2011	111	5 fő (4 iskolából)	15 fő (9 iskolából)	10	3
2011–2012	111	8 fő (6 iskolából)	12 fő (8 iskolából)	10	4
2013–2014	131	10 fő (7 iskolából)	10 fő (8 iskolából)	11	4
2014–2015	129	11 fő (6 iskolából)	9 fő (7 iskolából)	10	3

2.6. A drámapedagógia konkrét tananyag megtanításának céljával, tanórákon való megjelenésének lehetőségeit olyan példákkal illusztrálom, amelyek drámapedagógiát tanult hallgatók ötletei. A drámapedagógia-tanári MA-képzésen, illetve a drámapedagógia (később dráma- és színházpedagógia) Gabnai Katalin által kidolgozott szakirányú továbbképzésen végzett hallgatóink a képzések zárásaként szakdolgozatot írnak. Ezekben az 50-80 oldalas munkákban elméleti összefoglalás és kutatás mellett mindig követelmény volt gyakorlati tevékenység megjelenítése is.

Így az általam ezekből a dolgozatokból idézett példák többsége konkrét gyakorlatok megfogalmazásával is segíti az ez iránt a téma iránt érdeklődő kollégákat. Az alábbi válogatás csak néhány kiragadott példa az elmúlt évtizedek munkáiból.⁴⁹

A magyar nyelv és irodalom tantárgy témaköréhez meglehetősen sok szakdolgozat kapcsolódik, hiszen itt rengeteg lehetőség (korszakok bemutatásától konkrét művészeti alkotások vizsgálatáig, kommunikáció-fejlesztéstől a szófajok tanításáig) kínálkozik a drámajátékos megközelítésre.

Tóthné Kiss Gabriella *Magyarórák feldolgozása drámatechnikával a felső tagozaton* című szakdolgozata (ELTE PPK, 2008)⁵⁰ a tanítandó irodalmi anyagból válogatva több művel is foglalkozik, részletesebben Móricz *Stipendium* című novelláját dolgozza fel, az oktatásban való részvétel lehetőségének, illetve az ehhez való jog kérdését körüljárva.

Szabolcsi Marcell is a felső tagozat irodalomóráiról ír (*Drámapedagógia és irodalomtanítás kapcsolata – alkalmazott drámajátékok a 7. évfolyamon*, PE, 2013).⁵¹ Dolgozatában Petőfi, Mikszáth és Shakespeare egy-egy művével mutatja be elgondolásait.

⁴⁹ A végzett hallgatók dolgozatai csak kéziratban érhetők el a diplomát adó egyetem könyvtárának szakdolgozat-tárában. Véleményem szerint nem egy közülük érdemes lenne kiadásra, ill. nagyobb elérhetőségre, hiszen pedagógusok számára jól használható ötleteket tartalmaz. Ez az oka annak, hogy ebben a dolgozatban hivatkozom rájuk, a kéziratoknak az eddiginél valamivel nagyobb nyilvánosságot szerezve.

⁵⁰ „A drámajátékot alkalmazó pedagógus nem a tanulást akarja játékkal helyettesíteni, hanem a játékban mint az emberi tanulás egyik formájában rejlő tanító, nevelő erőt igyekszik felhasználni az iskolai nevelés, oktatás céljainak elérésére.” 9. o.

„A dráma feladata nem az, hogy megerősítse az értékítéletet, amit a novella nagyon is erőteljesen úgyis sugall, hanem hogy a neveltetés nehézségeinek ábrázolásával a XX. század eleji paraszti életforma élményszerű megjelenítésével, az öreg belső vívódásának megszólaltatásával felerősítse a másik oldal szempontjait.” 49. o. Tóthné Kiss Gabriella (2008): *Magyarórák feldolgozása drámatechnikával a felső tagozaton*. ELTE PPK.

⁵¹ „...jelen korunk oly kihívásokat intéz mind az irodalom, mind pedig a tanítás önmeghatározásával szemben, melyek radikális – talán paradigmatis – fordulatot követelnek az elméletben és gyakorlatban egyaránt. Vizsgálatunk tárgya, hogy miképpen lehet – ebben az esetben leszűkítve az irodalom tantárgy területére – adaptálni a reformpedagógia azon elgondolásait, miszerint a frontális tudományos ismeretadás helyett elsősorban a diákok élményszerűen alapuló tevékenysége és az átélt tapasztalatok értelmezése kell, hogy a középpontba kerüljön.” Szabolcsi Marcell (2013): *Drámapedagógia és irodalomtanítás kapcsolata – alkalmazott drámajátékok a 7. évfolyamon*. PE. 25. o.

Kiss Zsuzsanna az irodalomórak tematikájában alig megjelenő kortárs művekre fókuszál („*A láthatatlan labda*” – *kortárs irodalmi művek elemzése drámatechnikákkal*, SZFE, 2009).⁵² Dolgozatában Szabó T. Anna, Tóth Krisztina, Kiss Anna, Erdős Virág, Parti Nagy Lajos, Jónás Tamás, Garaczi László, Dragomán György, Háy János, Závada Pál műveiből válogat. Kiss Zsuzsanna irodalomoktatásról szóló elképzeléseit a képzés befejezése után az Apáczai Kiadó tankönyv formájában is közreadta.⁵³

Nedermann Katalin (*Mikszáth Kálmán novelláinak megközelíthetősége drámás módszerekkel*, PE, 2015) a 11. évfolyamos diákok felé fordul.⁵⁴

Török László, a közismert és régóta publikáló drámatanár szakdolgozatában (*Találkozás a verssel – Versmegközelítési technikák, verstanítás a drámajáték eszközeivel*, PE 2015) a versmegközelítési lehetőségek rendkívül izgalmas irodalomesztétikai vizsgálata után drámás interpretációkat olvashatunk pl. Weöres Sándor, Szilágyi Domokos vagy Radnóti lírájához.⁵⁵

⁵² „Mi tanárok, tanítási gyakorlatunkban hajlamosak vagyunk csak arra figyelni, hogy mit kell megtanítanunk, arra kevésbé ügyelünk, hogy kiknek. Hogy twilóiakat tanítunk focizni? És hogy ők nem látják a labdát? Elhanyagolható körülmény. Mi beállítjuk őket a mi játékunkba, és csodálkozunk, hogy nincs kedvük rohángálni. A tanítás lényegének az ismeretanyag átadását, az előírtak teljesítését tekintjük; a tudás birtokosaiként azt várjuk, hogy az edzés, a rohángálás vágyott dolog legyen növendékeinknek. (...) közben sokan elvesztik az érdeklődésüket, belefáradnak a számukra láthatatlan cél kergetésébe, szükséges rossz lesz számukra az olvasás, az irodalom.” (4. o.)

„Miért kortárs irodalom? Tizenhat év magyartanítás után néha úgy érzem, meg kellene fordítanunk a haladási irányt. A gimnazista diáknak ugyanis Balassi, Kármán múzeum. Tán csodálja, de nem szereti. Nincs köze hozzá.

(...) a viszonzatlan szerelem pokoli lángján égő, Júliához könyörgő Balassihoz talán Jadviga párnáján keresztül visz az út.” Kiss Zsuzsanna (2009): „*A láthatatlan labda*” – *kortárs irodalmi művek elemzése drámatechnikákkal*. SZFE. 5. o.

⁵³ Kiss Zsuzsanna (2013): *Irodalom 9*. Apáczai Kiadó, Budapest. AP-090507

⁵⁴ „Tehát egy drámaórán részt vevő gyerekek nem egy szerepet kell eljátszania, hanem játszania kell a szerep védelme alatt.” (15. o.)

„A pedagógus szó a görög 'paidagogosz' szóból származik, melynek eredeti jelentése 'gyermekvezető'. Pedagógus vagyok. Tehát szembe kell nézmem a ténnyel, hogy nem az a dologom, hogy valamilyen parnasszusi magaslatról kinyilatkoztassam, hogy mit kell a diáknak tudni az ötös osztályzatért, majd felsőbbrendűségem teljes tudatában várni, amíg megpróbálja magát felküzdeni a hegy tetejére, hanem minden egyes alkalommal és minden egyes diákhöz le kell mennem a hegy alá és végigvezetnem a számára még befogadható magaslatokig, hogy aztán ő is más perspektívából láthasson. Félreértés ne essék, hegyet mászni nehéz, verejtékes munka, akkor is, ha az ember sokadszorra csinálja. Ha a 'gyermekket vezetem', akkor előtte megyek, mutatom az utat, kitaposom az ösvényt, fogom a kezét, felemelem, ha elesett. Ha a jó irányba terelem, és jó példával járok elől, akkor ő sem fog letérni a jó útról. Azt gondolom, hogy az igazi tanárok, a pedagógusok minden nap ezt teszik.” Nedermann Katalin (2015): *Mikszáth Kálmán novelláinak megközelíthetősége drámás módszerekkel*. PE. 18. o.

⁵⁵ „a cselekvésre épülő tanításban, az együtt gondolkodásra, megértésre készítő, a megérintettség ígérését hordozó tanulási helyzetekben néha meglelem hazámat.” (1. o.)

„(...) azt tartom a verssel való sikeres találkozás drámából, drámajátékból eredeztethető zálogának:

o hogy a diák aktív jelentésadó, és nem passzív befogadó (...);

o hogy – bár az etűdök, hangulatjátékok szintjén érdekesek lehetnek a foglalkozások különböző ritmus- akusztikai-, stb. gyakorlatai, és van létjogosultsága az ilyen gyakorlatközpontú óratípusnak – legtöbbször a versekbe zárt világokban emberi drámai alaphelyzeteket keresek, viszonyokat (...)

o ha a drámát alkalmazzuk egy vers új / más minőségű befogadói élményt kínáló megközelítéséhez, akkor valószínűleg bele kell szőnünk a foglalkozásba a kreatív (nevelési, oktatási, tanítási stb.) dráma meghatározónak tűnő elemeit, úgymint: szerep, probléma, feszültség, döntéshelyzet; szimbólumok;

o hogy (...) jó, ha (a találkozáshoz) a játék öröme, vagy akár egy felismerés általi megrendülés, katarzisz kapcsolódik;

o hogy a dráma vizsgálódás, körülményes tanulási forma, hogy nincsenek benne egyedüli és kizárólagos válaszok (...)

o hogy az irodalomórai műelemző tevékenység rengeteget – szinte mindent – vár el a verbalitástól, a dráma pedig sok mindent képes „elmondani” egyéb jelzőrendszerek, pl.: a színház vagy a társzművészetek érzéki- szemléletes formanyelvén;

o hogy amennyire nem lehet meg a stilsztika a költői képek nélkül, ugyanúgy nem lehet meg egy drámaóra a játszó fejében, adott esetben kollektív képzeletében kialakuló, metaforikus – szimbolikus erővel rendelkező kép megteremtése nélkül (...);” Török László: *Találkozás a verssel – Versmegközelítési technikák, verstanítás a drámajáték eszközeivel*, PE 2015. (42. o.)

A magyar nyelvtan tanításának újszerű lehetőségei jelennek meg Lengyel Orsolya munkájában (*A magyar nyelvtan tanítása az 5. osztályban drámapedagógiai módszerekkel*, PE 2015)⁵⁶ sok gyakorlattal, egy mesefolyamba ágyazva egy tankönyvfejezet tanítását.

Az irodalomfeldolgozásokhoz hasonlóan nagy az idegennyelv-oktatással foglalkozó szakdolgozatok tárháza.

Schmidt Katalin Ágnes az angol nyelv tanításának drámás lehetőségeit mutatja be (*Dráma a nyelvtanításban*, PE 2013)⁵⁷

Laufer Péter is angol nyelvet tanít. Szakdolgozatában (*Dramatikus elemek az angol nyelv oktatásában*, PE 2015)⁵⁸ lehetőséget mutat a folyamat-dráma alkalmazására 6. évfolyamos diákokkal.

Tóth Sarolta (*Dramatikus technikák a német nyelv tanításában*, PE 2012)⁵⁹ szakdolgozatában is bőséges gyakorlatgyűjtemény található, elsősorban kezdő nyelvtanulók játékaiból, idegen nyelvű szöveg feldolgozásához.

⁵⁶ „A játék mellett, illetve a játékkal egyidejűleg a mesék világa az, amit segítségül lehet hívni még az ötödik osztályban is. Az ötödik osztály irodalom tananyaga is a mesék világára épül. (...) Így a nyelvtan tanítása is nyugodtan kapcsolódhat a mesék világához. (...) Az ötödik osztályban már nem feltétlenül fontos göröcsösen ragaszkodni a klasszikus mesékhez sem. Minden időszakban vannak divatos regények, filmadaptációk, melyekhez hozzányúlhatunk ezzel a korosztállyal. (...) a nyelvtani gyakorlatok is szólhatnak tündékről, törpökről, sárkányokról.” Lengyel Orsolya (2015): *A magyar nyelvtan tanítása az 5. osztályban drámapedagógiai módszerekkel*. PE. 16. o.

⁵⁷ „Egyrészt állást foglalkolok amellest, hogy akár az első órától kezdve lehet és érdemes drámás játékokra ösztönözni a tanulókat. Egy (...) angol tankönyvet alapul véve egy sor játékjavaslatlalt támasztom alá ezt az elvemet. Majd azt a kérdést járom körül, hogyan lehet a célnyelv irodalmi műveit különböző nyelvi szinteken becsempészni a nyelvórára.” (23. o.)

„Nem lehet úgy drámával nyelvet tanítani, ha a tanár mindenáron, minden szituációban a tökéletes nyelvhelyesre törekszik. Sok nyelvtanár követi el azt a hibát, hogy nem arra figyel, mit mond a tanuló, hanem arra, hogyan mondja – nincsen biztosabb módja annak, hogy elvegyük a tanuló kedvét a beszédétől, mint az, ha teljesen érdektelenek vagyunk az iránt, amit mond, és a nyelvi hibákat mazsolázzuk.

A dráma aktivitásra ösztönöz, használja és serkenti a kreativitást, miközben komplex személyiségfejlesztő és szocializációt segítő funkciója is van. Nincs még egy olyan módszer, ami ilyen szervesen ötvözné az oktatási és nevelési célokat. Különösen jól használható nyelvórán, a tanulás minden szakaszában, minden nyelvi szinten, az órák élvezetesebbé és hatékonyabbá tételének egyik módjaként.” Schmidt Katalin Ágnes (2013): *Dráma a nyelvtanításban*. PE. 52. o.

⁵⁸ „A drámapedagógia alkalmazása az angolórakon hozzásegíti diákjainkat ahhoz, hogy találkozzanak az élő nyelvvel, a nyelvtanulást élményszerűen tapasztalják meg. Így az adott tananyag elsajátítása mellett lehetővé válik az is, hogy kreatívan és a saját céljaikra használják a nyelvet. S pontosan az élményszerű átélés az, ami a drámát a nyelvtanítás folyamatainak megfelelő kiszolgálójává teszi. A gyerekek átélik a közös alkotás örömét, mely mindennél személyesebb és emlékezetesebb pillanatokot idéz elő. Ha jól meggondoljuk, a drámajátékok sokszor a hétköznapi életünket modellezik. Itt a diákok játssza gyakorolják a nyilvános szereplést, fejlesztik az együttműködési készségüket. A gyakorlás során olyan technikákat sajátítanak el, melyekkel saját gondolataikat és érzelmeiket, valós emberi szituációkat képesek megjeleníteni.” Laufer Péter (2015): *Dramatikus elemek az angol nyelv oktatásában*. PE. 53. o.

⁵⁹ „A következőkben a számomra legnagyobb nehézséget jelentő két probléma orvoslására – kezdők beszédhelyzetbe hozására és hosszú szövegek feldolgozására – igyekszem olyan drámapedagógiai módszereket mutatni, amelyek nekem és az én diákjaimnak segítettek.” (29. o.)

„ (...) a terjedelmes szövegek feldolgozásának hosszú és gyakran gyötrelmes folyamatát élmények, helyzetek megélésével tessik a gyerekek számára könnyebben elfogadhatóvá és elsajátíthatóvá, sőt izgalmassá. A gyerekek befogadókából alkotókká, „átélőkké” válnak, és a munka során kreativitásukat, saját ötleteiket használva, tevékenységbe ágyazva szinte észrevétlenül sajátítják el a tananyagot. Tapasztalataim azt mutatják, hogy az ilyen módon megszerzett tudás – legyen az lexikai vagy grammatikai – élményszerűsége miatt mélyebben, tartósabban rögzül.” (42. o.)

„Miért tartom fontosnak a dramatikus technikák beemelését, folyamatos és következetes alkalmazását a középiskolai nyelvtanításban? Azért, mert bár feltétlenül feladatomban tekintem diákjaim érettségire, nyelvvizsgára vagy tanulmányi versenyekre való felkészítését, én elsősorban nyelvet tanítok és gyerekeket nevelek. Gyerekeket, akik a nyelvtanulásban meglik a közösen megélt élmény örömét, a nyelvtudásban a lehetőséget, hogy magabiztos, a személyiségüket idegen nyelvi környezetben is vállalni tudó, a másik emberre, más kultúrára nyitott, ezekre érzékeny emberré váljanak. Ebben segít nekem a drámapedagógia.” Tóth Sarolta (2012): *Dramatikus technikák a német nyelv tanításában*. PE. 59. o.

Hadrik Zita olasz nyelvet tanít, munkájában (*Drámajáték a nyelvoktatásban – egy francia módszer olaszórán, az Immeuble*, PE, 2012.) a globális szimulációt ismerteti meg az olvasóval, és ennek egy lehetséges változatát mutatja be egy 47 tanórás folyamaton keresztül.⁶⁰

Szajkó Ottilia a drámajáték iskolán belüli felhasználásának Mezei Éva által lerakott alapjait követi, drámás megközelítéssel dolgozva a történelemórákon (*Drámapedagógia a történelemtanításban*, SZFE 2008).⁶¹ Gyakorlatait a reformkori magyar történelem tanításához kapcsolja.

Pallagi Ákos ének-zene tanár szakdolgozatában (*A középiskolai ének-zene oktatás megújításának lehetőségei*, ELTE PPK, 2008)⁶² a drámajátékot az iskolai éneklési kedv visszahozásával köti össze.

Balla István 12 évfolyamos iskolában dolgozik, így módja van általános és középiskolai korosztállyal is kipróbálni azokat a lehetőségeket, melyekkel az erkölcs- és etikaórák drámajátékos megközelítése valósítható meg. Szakdolgozatában (*A tanítási dráma alkalmazása az etika tantárgy oktatásában – elsősorban a xenofóbia témakörében*, PE 2014)⁶³ az elmélet mellett két óratervet is olvashatunk különböző korosztályú tanulókkal, majd ezt kérdőíves értékelés és elemzés is követi.

2.7. A drámapedagógia eszköztárát a közoktatásban nemcsak drámaórák és tantárgyi órák keretében használhatjuk. Legalább ilyen fontos a szerepe a nevelési folyamatok terén és a különféle kompetenciák fejlesztésében. Így az iskolai élet számos pontján szerephez juthat. Hogy saját iskolám jó példáit említsem, nálunk⁶⁴ drámás tevékenységgel először a gólyatáborban kínáljuk meg a hozzánk érkező kisdíjakokat. Ráadásul itt játéktevésők a táborvezetők: a 12. évfolyamos diákok. A 18 évesek nagy felelősséggel és körültekintéssel, több hónapos készülési idővel biztosítják, hogy a tábor általuk tervezett foglalkozásai gördülékenyen és dinamikusan, az általuk tervezett cél szerint történjenek. Céljuk pedig nem más, mint hogy a tábor

⁶⁰ „Az *Immeuble* világa egy mesés utazás egy elképzelt világba, melyet együtt épít tanár és diák, ahol olyan szabályok uralkodnak, melyeket ők szabnak, s ahol a problémák, és arra adott megoldások is csak tőlük függenek majd. Nézz bele, kedves olvasó, hogyan épül ez a virtuális világ!” Hadrik Zita (2012): *Drámajáték a nyelvoktatásban – egy francia módszer olaszórán, az Immeuble*. PE. 7. o.

⁶¹ „A drámajáték történelemórái alkalmazásának ez a legspeciálisabb kérdése. A többi tantárgy esetében, például nyelvtanítás közben, nem ilyen fontos szempont, hogy a szituáció, amibe játék közben kerülnek a gyerekek, valószínű vagy hiteles-e. A játékot alkalmazó pedagógusnak is ezt a problémát kell a legalaposabban átgondolni. Olyan szabályokat, kereteket kell megadni a játékhoz, amelyek elég rugalmasak ahhoz, hogy a gyerekek alkotó fantáziáját ne korlátozzák túlságosan, ugyanakkor mégis törekedni kell a történelmi hűségre.” (8. o.)

„A drámajáték speciálisan történelemórán (...) azért nagyon jó tanulási lehetőség, mert segítségével le lehet bontani a gyerekekben kialakuló sztereotípiákat (...) Azokban az osztályokban például, ahol próbálkozunk drámajátékkal, a társadalom sokszínűsége könnyebben befogadható, nyilvánvalóbb, megtapasztalt élmény, ráébrednek arra, hogy egy-egy konfliktushelyzetben mennyi mindennek kell együtt érvényesülni ahhoz, hogy a sokféle motiváció alapján kialakult szándékok egy irányba hassanak. Számomra örömdetes tapasztalat, hogy érezhetően árnyaltabbá válik problémátlátásuk és a problémák, jelenségek megfogalmazása is.” Szajkó Ottilia (2008): *Drámapedagógia a történelemtanításban*. SZFE. 17. o.

⁶² „A mai diákok életébe korántsem olyan nehéz visszahozni az éneklést, mint sokan hiszik. Ugyanúgy szükségük van a dalra, a muzsikára, mint nekünk volt. Ami hiányzik, az pont az a két tényező, amiről korábban szót ejtettünk: a helyzet, amiből az éneklés fakad, és a közösség, aki megéli ezt a helyzetet. A következőkben arra teszek kísérletet, hogy valódi iskolai körülményeket például állítva a középiskolai muzsikálás megújításának egy lehetséges útját vázoljam fel.” Pallagi Ákos (2008): *A középiskolai ének-zene oktatás megújításának lehetőségei*. ELTE PPK. 34. o.

⁶³ „A szó jelentése idegengyűlölet, a görög eredetű kifejezés pontosabb fordítása: az idegen(ek)től való félelem.” (10. o.)

„ (...) a növekvő intolerancia enyhítésének egyik kiváló eszköze lehet a tanítási dráma, melyben az együttműködést, együtt gondolkodást, a másik véleményének, elképzelésének elfogadását közös és folyamatos tevékenység közben élményszinten tapasztalhatják meg a diákok.” Balla István (2014): *A tanítási dráma alkalmazása az etika tantárgy oktatásában – elsősorban a xenofóbia témakörében*. PE. 47. o.

⁶⁴ Toldy Ferenc Gimnázium, Budapest

végére a kisdíák az iskola közösségébe tartozónak érezze magát, ismeretéseket, sőt, akár szoros kapcsolatokat kialakítva nemcsak kortársaival, hanem idősebb iskolatársaival is. Szintén szép példa nálunk az Osztálysínjátszó Fesztivál hagyománya, mely színjátékos tevékenység lévén nem tartozik ebbe a tanulmányba, de az a sajátja, hogy a felkészülés és előadás során minden tevékenységet az osztály közössége lát el és a munkában a teljes osztály közössége (és osztályfőnökük) partnerként vesz részt, így nagyon fontos közösségépítő és együttműködést fejlesztő alkalom iskolánkban.

A nevelés, kompetenciafejlesztés témájával foglalkozó szakdolgozatok közül kiemelkedik Fodor Éva munkája (*Ön- és társismeret fejlesztése a színjátszó csoportok munkájában*, PE 2012).⁶⁵ Főleg középiskolás korú csoportoknak szól, s bár itt a célközönség színjátszó csoport, gyakorlatai bármely más diákcsapatnak is hasznára válnak.

Berényi Márta dolgozata csak részben kapcsolódik ide, bár tartalma és játéka alapján itt a helye (*Szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai módszerekkel*, PE 2013).⁶⁶ A szerző azonban speciális közegben végezte ezt a fejlesztést, munkája tudományos kutatás is, társadalmi következtetéseket is tartalmaz, ezért tudományos munkának is kiváló.

2.8. A drámapedagógia közoktatásban való megjelenésének számos egyéb lehetősége van. Ezek közül néhány ismét végzett hallgatóink szakdolgozataiból: Zsigmond Ottilia (*Drámapedagógia a kompetenciafejlesztés szolgálatában*, PE 2012) drámás iskolaelőkészítő foglalkozás-sorozatot ismertet.⁶⁷

Kármán Tünde egy drámatábor tervezetét dolgozta ki munkájában (*József és világa*, ELTE PPK, 2008).⁶⁸

⁶⁵ „Az ön- és társismereti tevékenység hasznos lehet az ismerkedés szakaszában, megalapozhatja egy újonnan alakult csoport közös munkáját, segíthet egy figyelemmel és bizalommal teljes csoportlétkör megeremtésében. (...) A csoportélmények kialakítják a „mi-tudatot”. (...) Az ön- és társismereti munka hosszabb ideje együtt dolgozó csoportoknál segíti a megváltozott csoportstruktúra feldolgozását. Célozhatja a periférián lévő tagok helyzetének javítását. A csoporttagok életkorának előrehaladásával lehetővé teszi személyiségfejlődésük nyomon követését. Segíti a pozitív csoportlétkör kialakítását vagy fenntartását. Lehetőséget biztosít a tagoknak az önkifejezésre és a kitárlásközásra.” Fodor Éva (2012): *Ön- és társismeret fejlesztése a színjátszó csoportok munkájában*. PE. 15. o.

⁶⁶ „Dolgozatom a szociális kompetencia nevelőintézeti fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik. (...)

Munkám során halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek körében vizsgálom meg, hogy feltevésem – miszerint a drámapedagógia nevelőintézeti körülmények között élő gyermekek szociális kompetenciáinak fejlesztésére is alkalmas – igaznak bizonyul-e.” (2. o.) Berényi Márta (2013): *Szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai módszerekkel*. PE.

⁶⁷ „Dolgozatom elkészítéséhez Trencsényi László pedagógiai kutató és Zsolnai József oktatótudós illetve a DICE Konzorcium munkáját vettem figyelembe. Az említett tudósok munkásságában kiemelt szerepet kaptak a kompetenciák, illetve központi kérdés volt a kulcskompetenciák fejlesztése.” (3. o.)

„(...) két évtized tapasztalatára támaszkodva mondhatom, hogy azok a gyerekek, akik találkoznak a drámával, nyitottabbak, empatikusabbak, aktívabbak, jobb a feladattudatuk, problémafeltárásuk. Fejlettebb a szövegtérítésük, hatékonyabban gyarapítják önállóan a tudásukat, könnyebben illeszkednek be a közösségbe, kudarcűröbök, hatékonyabban kezelik a konfliktusokat, kreatívabbak, együttműködőbbek, és sokkal inkább jellemző rájuk az önismeret.” (24. o.)

„Az iskola és az óvoda közötti szakadék régi anomália a magyar oktatási rendszerben. Hirtelen változnak meg ugyanis a 'kell', és a 'lehet' határai, hirtelen, szinte agresszív módon jelenik meg a direkt oktatás. Ennek egyenes következménye, hogy a gyerekek kreativitása, fantáziája, egyéni világlátása, problémaérzettsége súlyosan sérül.” Zsigmond Ottilia (2012): *Drámapedagógia a kompetenciafejlesztés szolgálatában*. PE. 25. o.

⁶⁸ „A tábor időtartama 10 nap és programját 15–16 éves diákok számára készítettem, akik 9. osztályos tanulmányaik során már találkoztak a Közel-Kelet és Egyiptom történelmével. Ebben a táborban módjuk van a részvevőknek meglévő tudásukat előhívni és újabb ismeretanyaggal bővíteni. S ami talán a legfontosabb, hogy nem csupán a lexikai tudás gyarapításáról van szó, hanem a drámajátékok, kézműves foglalkozások, hangszerkészítés és sok egyéb gyakorlati tevékenység során közvetlen tapasztalatokat szereznek az ókori világ emberének kultúrájáról, életmódjáról, gondolatvilágáról. (...) Itt tehát az élmények, ismeretek, tárgyi és szellemi kultúra összhangba hozása a cél.” Kármán Tünde (2008): *József és világa*. ELTE PPK. 2. o.

Füsi Anna pedig színházlátogatásra felkészítő és az élményt feldolgozó, osztályteremben zajló foglalkozástervet készített (*Színházpedagógia az osztályteremben – Tartuffe*, PE 2015).⁶⁹

Sági Zsuzsa Augusto Boal Fórumszínházának ötleteit alkalmazza a középiskolás diákjaival való munkában (*Augusto Boal Fórum-színházi technikáinak alkalmazási lehetőségei a középiskolában*. SZFE 2009).⁷⁰

Bujtor Anna dolgozatában (*Dráma a múzeumban*, SZFE 2010) a múzeumpedagógia és a drámapedagógia találkozik és válik élménnyé a múzeumba látogató középiskolások számára.⁷¹

A példaként kiválasztott szakdolgozatok szinte mindegyike gyakorló pedagógusok munkája. Tehát közoktatásban dolgozó pedagógusok fogalmazzák meg azokat az utakat és lehetőségeket, amelyekben számukra új perspektívákat találtak a drámapedagógiában. Szakirányú továbbképzéseinken (és egyetemi képzéseinken is) nagyon fontosnak tartjuk, hogy hallgatóinknak legyen módjuk a drámapedagógia lehetőségeinek minél változatosabb tárházát megismerni, így megtalálják azokat az utakat, melyek illeszkednek saját nevelési céljaikhoz és személyiségükhöz. Bátorítjuk őket arra, hogy olyan témából írják szakdolgozatukat, amihez közik van, amit képviselni tudnak és akarnak. A fent idézett munkák ezt a törekvésünket bizonyítják.

Műhelyek a drámapedagógia helyének és a közoktatásban betöltött szerepének erősítéséért

3.1. A dráma szakos tanároknak sok esetben nincs szakos kollégájuk az iskola tantestületében, hiszen ha van is az adott intézményben drámaóra, óraszámja nagyon alacsony. Ezért kiemelten fontos a szakmai találkozások, műhelyek, workshopok, konferenciák szervezése, a szakmai együttlétek, beszélgetések terepének biztosítása, egymás tevékenységének megismerése. Ennek legfontosabb szervezője a Magyar Drámapedagógiai Társaság. Rendezvényeiknek hagyomá-

⁶⁹ „Azt gondoltam, hogy érdekes lehet a különbség egy drámára felkészítő óra és ugyanennek a műnek a színpadi változatára felkészítő óra között. A drámára felkészítő foglalkozást a dráma elolvasása követi, míg az előadásra felkészítő foglalkozás az előadás megtekintése. (...) Mindkét foglalkozásnál a tanulási terület a *'Manipuláció hatása a közvetlen környezetünkre'* volt.” Füsi Anna (2015): *Színházpedagógia az osztályteremben – Tartuffe*. PE. 26. o.

⁷⁰ „Számталanszor megtapasztaltam a (középiskolás) korosztály igazság iránti szenvedélyes vágyát, kompromiszsumot nem ismerő, a világot két pólusra (jóra és rosszra) osztó világlátását. Az utóbbi időben sajnos egyre többet szembesülök egyes ifjak morális kérdések iránti teljes közönyével.

Elkezdett foglalkoztatni, vajon a tinédzserek világában alkalmazható-e ez a technika. Azt személyes tapasztalatból tudom, hogy a diákok hihetetlen magabiztossággal nyilvánítják ki véleményüket, hajlamosak ítélkezni, és nehezen fogadnak el az övéktől eltérő véleményt. (...) A Boal-módszer lényege, hogy ahelyett, hogy beszéljünk egy helyzetről, ítéleteket (előítéleteket) fogalmazzunk meg egy elfogadhatatlan jelenségről, egy másik nyelven, a színházén közölhetjük csupán véleményünket. Tehát a pad biztos védelméből ítélkező kamaszokat ki kell csalogatni a játéktérre, ahol, ha nem is éles, de színházi helyzetben tapasztalhatják meg, vajon képesek-e ők maguk megoldani azt a problémát, amit nézőként esetleg nem is látnak olyan nehezen kezelhetőnek.” Sági Zsuzsa (2009): *Augusto Boal Fórum-színházi technikáinak alkalmazási lehetőségei a középiskolában*. SZFE. 1. o.

⁷¹ „A múzeumpedagógia és a drámapedagógia egyaránt szerepjátékra hív. Egy-egy régi kéziratot, dokumentumot vagy relikviát vizsgálva egy letűnt korszak kerül elérhető közelségbe hozzánk, a továbbgondolásra, beleélésre, közös pontok keresésére ösztönözve minket.

Dolgozatom célja a drámapedagógia és a múzeumpedagógia kapcsolatának feltérképezése a Petőfi Irodalmi Múzeum kiállításaira és az ezekre épülő foglalkozások bemutatására támaszkodva.” (1. o.)

„A drámapedagógia és a múzeumpedagógia több ponton találkoznak. Mindkét módszernél a gyakorlati tapasztalat a hangsúlyosabb egy együttműködésen alapuló, közösségközpontú tanulásra alapozva. A drámapedagógia módszerként felhasználható a múzeumpedagógiai foglalkozásfajták mindegyikéhez, sőt az aktivitásra és kreativitásra épülő múzeumi foglalkozás, ha célt akar érni, szintén alkalmaz drámapedagógiai elemeket.” Bujtor Anna (2010): *Dráma a múzeumban*. SZFE. 8. o.

nya és nagyszámú érdeklődő résztvevője van. Az utóbbi években már több felsőoktatási intézmény is szerepet vállal drámapedagógiai jellegű események szervezésében (pl.: ELTE BTK, PE).

3.2. Emellett több más szakmai műhelyben is érdemi munka zajlik a drámapedagógia helyének és a közoktatásban betöltött szerepének erősítéséért. Ezen műhelyek egyike a 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, amely lehetőséget teremtett az intézmény középiskoláiban tanulók számára az érettségi utáni továbbtanulásra. A színész szakképzést az intézményben duális rendszerben alakították ki, hiszen a színész gyakorlatok a Novák János irányításával működő Kolibri Színházban, a Márta István igazgatta Új Színházban, illetve a Csányi–Alföldi–Seres-irányítású Bárka Színházban zajlottak. Ennek révén korábban nem tapasztalt szerves kapcsolódás alakult ki a drámapedagógusok és a hivatásos színházi világ oktatással foglalkozó szakemberei között. Nagyrészt a KIMI tanáraiból álló kollektíva hozta létre a máig egyetlen drámatankönyvet is az általános iskolák számára.⁷² A könyv jelentőségét az adta, hogy a drámás képzés különböző területeinek szakemberei (pl. beszéd: Fort Krisztina, mozgás: Uray Péter) olyan tankönyvet készítettek, amely biztos szakmai támaszul működhetett az iskolai gyakorlat számára.⁷³

3.3. A tanulmányban már több helyen említettem Dr. Kaposi Józsefet, aki a KIMI, majd az OKI (2007-től OFI) munkatársaként, később vezetőjeként nagyszámú szakember-gárdát megmozgatva a közoktatás és a felsőoktatás terén is nagy eredményeket ért el a dráma helyének megerősítéséért és minél szélesebb körű elfogadtatásáért.

3.4. Gabnai Katalin és a Grund a drámapedagógia nagyon fontos központja, hosszú ideig a drámapedagógia szakirányú továbbképzések helyszíne, mely a mai napig rendszeresen ott-hont ad drámás rendezvényeknek, találkozásoknak, workshopoknak is.

3.5. Fontos műhelye a drámapedagógiának az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, ahol Dr. Trencsényi László habilitált egyetemi docens vezetésével folynak művészetpedagógiai kutatások. A drámapedagógia témájából egy kivétellel (Zalay Szabolcs)⁷⁴ csak itt születtek doktori dolgozatok (Eck Júlia 2006, Novák Géza Máté 2011,⁷⁵ Tölgyessy Zsuzsanna 2012⁷⁶), és jelenleg

⁷² Fort Krisztina, Kaposi József, Nyári Arnold, Perényi Balázs és Uray Péter (2002, 2009, 2012): *Dráma és tánc*. 5–6. évf., Apáczai Kiadó, AP 564 (2002), AP 050702 (2012). Alkotószerkesztők: Kaposi József, Pálfi Erika.

⁷³ Fort Krisztina, Kaposi József, Nyári Arnold, Perényi Balázs és Uray Péter (2002, 2009, 2012): *Dráma és tánc*. 5–6. évf., Apáczai Kiadó, AP 564 (2002), AP 050702 (2012)

⁷⁴ Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Neveléstudományi Doktori Iskola, Veszprém. PhD dolgozat – a Doktori Iskola azóta már nem létezik.

⁷⁵ Novák Géza Máté (2011): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. PhD dolgozat.

⁷⁶ Tölgyessy Zsuzsanna (2012): *A drámapedagógia jelenléte a Vág-Duna-Ipoly euróregió irodalomóráin – Irodalomtanítás, irodalmi nevelés az 5–8. évfolyamon Esztergomban*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. PhD dolgozat.

is többen folytatnak itt drámapedagógiai tárgyú doktori kutatásokat (pl. Honti György, Csobánka Zsuzsa, Körömi Gábor). Trencsényi László nevéhez köthető a törekvés a drámapedagógia tudományos megerősítésére is (kiadványok, kutatások, Akadémiai Albizottság létrehozása és elnöki teendői).

3.6. Végül fontos műhelyként említem az ELTE BTK-t. Az 1990-es években a Dr. Sipos Lajos vezetésével működő Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoport segítette az általa kreatív drámának nevezett módszer elfogadtatását. Módszertani képzéseken, speciális kollégiumokon találtunk módot a dráma megismertetésére, és ő az e téren folyó publikációknak, kutatásoknak is mentora volt. Támogatta a Gabnai Katalin által itt szervezett, a hallgatók körében nagy népszerűségnek örvendő, és még mindig emlegetett Drámajátékvezetői Program működését is.

Később a Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet Szakmódszertani Munkacsoportjából Dr. Czibula Katalin egyetemi docens, a Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet Mai Magyar Nyelvi Tanszék és az ELTE Szakmódszertani Központja részéről Dr. Raátz Judit egyetemi docens vállalta magára a drámapedagógia megismertetésének hálátlan munkáját az egyetemen. A tanárképzésben dolgozó gyakorló pedagógusokkal és egyetemi hallgatókkal (később tanárjelöltekkel) ismertetik meg a drámapedagógia gondolkodásmódjának és eszköztárának lehetséges közoktatásbeli felhasználását gyakorlati úton. Több mint 10 éve rendszeres kapcsolatban állnak drámát használó iskolákkal és drámapedagógusokkal, akikhez és akikkel rendszeresen szerveznek hospitálásokat, szakmai napokat, workshopokat, szakmai beszélgetéseket mind a drámát használó iskolákban, mind az egyetemen. Az együttműködések eredményeképpen több ELTE-n végzett érdeklődő tanárjelöltnek van módja a magyar szakos rövid és hosszú tanítási gyakorlata kapcsán drámás tevékenységeket is kipróbálni. Az itt született szakdolgozatok konzulenseként is felkérnek drámapedagógusokat, a tanárjelöltek kutatásaiban is segítenek a drámát tanító iskolák.

Az együttműködés fontos állomásai a drámapedagógiai kurzusok, amelyeket több félévben is megismételtünk. Ekkor félévenként 4-5 workshop várta a nagyszámú érdeklődő hallgatót (a foglalkozásokat mindig más – Gabnai Katalin, Rudolf Ottóné, Pap Gábor, Körömi Gábor, Bujtor Anna, Eck Júlia – vezette). A hallgatók írásos visszajelzései a kurzusról nagyon pozitívak voltak.

Ezen felbuzdulva 2015 februárjában a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 *Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért* című pályázat keretében kétnapos konferencia megszervezésére került sor az ELTE-n, Színház – dráma – iskola címmel. A program célja a színházi nevelés, a hazai drámapedagógia területeinek megismerése, a drámafoglalkozások sokszínűségének megtapasztalása volt, fővédnöke Gabnai Katalin. Az ELTE Kari Tanácstermék zsűfóolásig megtöltő rendezvény első napján plenáris előadások zajlottak,⁷⁷ a másnapi workshopon⁷⁸ pedig a párhuzamos foglalkozások ellenére 30–40 fős csoportokkal dolgoztunk.

⁷⁷ Az előadók Schilling Árpád, Balázs Zoltán, Bethlenfalvy Ádám, Eck Júlia

⁷⁸ A workshopok vezetői: Körömi Gábor, Pap Gábor, Rudolf Ottóné, Tóth Sarolta, Tóth Zsuzsanna, Bujtor Anna, Eck Júlia, Fodor Éva és Szivák-Tóth Viktor, valamint Gyevi-Bíró Eszter, Sándor Zsuzsanna és Somogyi Beáta

Drámapedagógia a felsőoktatásban

4.1. 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. Ennek ellenére, akinek ma drámapedagógus diplomája van, szinte biztosan szakirányú továbbképzésen szerezte. A felsőoktatás jelenleg működő drámához köthető képzéseiről külön tanulmány szól, én – mivel témám a köz- és felsőoktatás – csak tanárképzésről írok, és személyes érintettségem okán azt a folyamatot mutatom be röviden, amely a veszprémi Pannon Egyetemen zajlott az elmúlt 5 év során.

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 segítségükkel először 2010-ben dráma- és színházipedagógia szakirányú pedagógusképzést indítottunk el (mely tematikájában folytatója volt a Gabnai Katalin által az SZFE-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, kétszakos változatban BA diplomával rendelkezők számára. Az akkreditáció nem volt könnyű folyamat.

Drámapedagógia-tanári MA képzés először 2012 szeptemberében indult a Pannon Egyetemen, nappali és levelező formában magyar, pedagógia, angol és német nyelv szakos tanárképzési szakok második 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, és mindmáig a Pannon Egyetem az egyetlen intézmény, ahol ilyen tanári diplomát lehet szerezni. A képzés oktatói a drámapedagógus szakma kiválóságai, akik óraadó oktatóként vállalták ezt a munkát, ugyanakkor a névsor mutatja a képzés szándékolatlan vállalt változatos, különböző megközelítéseket, utakat megmutató szemléletmódját is (Körömi Gábor, Golden Dániel, Pap Gábor, Kaposi László, Gyevi-Bíró Eszter, Perényi Balázs, Dr. Kaposi József, Pálfi Erika, Szűcsné Pintér Rozália, Uray Péter, Kiss Judit Ágnes, Tóth Zsuzsanna, Bujtor Anna, Török Ágnes és Szívós Károly, Keresztúri József, Takács Gábor, Geisbühl Tünde, a szakirányú továbbképzésen továbbá Sándor Zsuzsa, Nánay István, Trencsényi László, Csizmadia Tibor, Czékmany Anna, Czibula Katalin).

Mára a drámapedagógia-tanári MA szak sorsa is megpecsételődött. 2015 szeptemberében indulhatott az utolsó évfolyamunk.

Közben módosult a felsőoktatási törvény, a tanárképzés területén visszaállítva a kétszakos, osztatlan képzési formát. Ismét Dr. Kaposi József és az OFI műhelyében született meg az a képzési és kimeneti követelményrendszer, melynek alapján mód nyílt az osztatlan képzésre is.

A kormány 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelete a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről⁷⁹ 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. Így a Pannon Egyetemen (mivel ott a drámapedagógia-tanári mesterképzés mellett színháztudományi mesterképzés is folyik) módunk volt elindítani osztatlan dráma- és színházismeret-tanári képzésünket is, kétszakos, nappali képzési formában magyar-, angol-, né-

⁷⁹ In: *Magyar Közlöny* 2012. évi 131. szám, 22315–22324. o.

met- és informatikanári szakpárokkal. Ahogy az MA képzésünkre, úgy erre a szakunkra is jellemző, hogy nincsenek az egyetemi oktatásban hagyományosan jelen lévő előadásaink, mert az elméleti ismereteket is a gyakorlatba ágyazottan tanítjuk, sok óraadó tanárral dolgozunk, akik mind a különféle drámajátékos megközelítések szakemberei, és mindannyian drámapedagógiai eszköztárat használunk a tanítás folyamatában. Ebből következően viszonylag tágas, mozgásra alkalmas térben, és tömbösített órarenddel dolgozunk, szintén eltérően az egyetemeken megszokott 90 perces órától. A képzések anyagában az alapvető készség- és képességfejlesztő tevékenységek, improvizáció, a különböző drámajáték-típusokat is megmutató kurzusok mellett megtalálhatóak a színháztudományi ismeretek, az előadáselemzés, a bábjátékos ismeretek, a tánc és mozgás, a dramatikus zenei gyakorlatok, a kreatív írásgyakorlat, a színházi nevelés is. A mi diákjaink nem „hallgatók”: a foglalkozásokon aktív cselekvő részvételt várunk el.

4.2. Bár drámatanár szakos képzés immár folyik Magyarországon, a dráma mint oktatási módszertani 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 – mint az előbbi példák is mutatták – érdeklődés lenne rá a hallgatók körében.

A drámapedagógia eszköztárával a pedagógusképzés több fontos területén jelentős eredményeket lehetne elérni. Szinte nélkülözhetetlen a személyiségfejlesztésben, a pedagógus-alkalmasság érdekében. A drámás készség- és képességfejlesztés, kommunikációs tréningek, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok a tanári kompetenciafejlesztés talán leghasznosabb eszközei lehetnének.

Emellett igen fontos 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 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 is 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 készítése ezek nélkül a mai iskolában nagyon nehéz feladat.

A javaslatok még folytathatók, és biztosan találkoznának a hallgatók tetszésével.

A felsőoktatás terén megjelenő kevés jó példából csak egyet emelek ki: Kadosáné Vincze Valéria tanítóképző főiskolai kurzusain használja a drámapedagógia lehetőségeit (*Egy magyar lovagregény a XVII. századból – és a drámajáték*, ELTE PPK, 2008).⁸⁰

Kiss Ágnes szakdolgozata pedig egy gondosan végigvezetett tudományos kutatás szép fel-
dolgozása.⁸¹

Összegzés, útkeresés

A fentiek alapján megfogalmazható, hogy sok nagyon fontos területen jelentős eredményeket ér-
tünk már el a drámapedagógia elismertetésében mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban.

Az óralátogatások jegyzőkönyvei,⁸² az idézett szakdolgozatok (elsősorban a tantárgyakhoz
köthető alkalmazások) bizonyítják, hogy a drámapedagógiai szemléletmód nemcsak drámaó-
ra keretén belül sikeres módszer, hanem hatékony segítséget ad más tantárgyak metodikájá-
ban is. Ugyanakkor nagyon fontos oktatási-nevelési feladata van az önálló drámaórák tanterv-
ben való jelenlétének, melyet a drámapedagógia tantárgyi szakmódszertanba való integrálása
semmiképpen sem válthat ki.

Szintén a szakdolgozatok példáival igazoltuk (elsősorban a készség- és képességfejlesztés, a
kompetenciafejlesztés munkái), hogy a drámapedagógia nemcsak az oktatás módszertani esz-
közéként segíti a közoktatás feladatait, hanem pedagógiai stratégiaként is: befolyásolja a tanu-
lási motivációt, a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt,
elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését, az élményen
keresztül történő tanulás-bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét.

Elsősorban az iskolai tevékenységekhez csak távolabbról kötődő szakdolgozatok példáival
igazoltuk, hogy a drámapedagógiai megközelítés segíti az egész iskolai életet, a tantestületen
belüli szakmai együttműködést, a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, vala-
mint a diák-tanár kommunikációt.

Megfogalmaztunk számos olyan lehetőséget, mely igazolja, hogy a drámapedagógiának ott
a helye az általános tanárképzésben is.

De még nagyon sok feladat áll előttünk.

Elsődleges célunk a jól képzett szakemberek jelenléte mind a közoktatásban, mind a felsőok-
tatásban, amely a drámapedagógia további fejlődéséhez elengedhetetlen.

Alapvető változásokat kellene elérni a merev időkeretek feloldásában, és az oktatás-nevelés
folyamatát megnehezítő és ellehetetlenítő terek helyett alkalmasabb, a célnak megfelelőbb ter-
ek létrehozásában a köz- és felsőoktatási intézményekben.

⁸⁰ „(...) ennek a módszernek az alkalmazása a felsőoktatásban elengedhetlenül szükséges egyrészt a hallgatók
személyiségének gazdagításához, önismeretük szilárdításához, másrészt ezzel az ismeretmegközelítési móddal meg-
ismerkedve hallgatóim leendő tanítóként munkájuk során a drámapedagógia eszközeivel erősíthetik, alkalmazásával
hatékonyan fejleszthetik diákjaik személyiségét, s ezáltal is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy cselekvő, sokszínű,
érdekes, érzékeny fiatalok kerüljenek ki az iskolapadokból. (...) a drámajátékok módszereinek alkalmazása, oktatása
egyenesen követelmény kellene, hogy legyen a felsőoktatási intézményekkel szemben.” Kadosáné Vincze Valéria
(2008): *Egy magyar lovagregény a XVII. századból – és a drámajáték*. ELTE PPK. 4. o.

⁸¹ „Szakdolgozatomban a drámapedagógusokat vizsgálom, hiszen a beszéd fontos munkaeszközük, s azt felté-
telezem, hogy a drámapedagógus képzésben megjelenik a kommunikációs készségek, ezen belül a beszédtechnika
fejlesztése. Olyan módszer kidolgozására törekedtem, mely a drámapedagógusok beszédtechnikájával kapcsolatos
attitűdöt térképezi fel, illetve a drámapedagógusok önértékelését vizsgálja.” Kiss Ágnes (2015): *Drámapedagógusok
beszédtechnikájának önértékelése*. PE. 30. o.

⁸² Erről lásd: Összegző tanulmányok (PR15, OFI, Budapest): Trencsényi László (2015): *Óraelemzések – Dráma-
órák és drámás eszközök más tantárgyakban* (119-139. o.) és Keresztúri József (2015): *A drámapedagógia a közoktatás
rendszerében* (103-119. o.) című tanulmányait.

Jó lenne elősegíteni, hogy minél több képzett szakember által tartott drámaóra legyen a köz- és felsőoktatásban, és minél több kolléga használja a drámapedagógia eszköztárát a drámaórák mellett a teljes iskolai munkában a közvetlenebb, nagyobb érdeklődést kiváltó, motiválóbb és hatékonyabb tanulási-közösségi folyamatok érdekében.

Végezetül nagyon fontos feladatunk a drámapedagógia tudományos megerősödésének elősegítése. Ezen a területen nagyon sok a tennivalónk. Ezért célunk az egyetemi képzéshez kapcsolódóan Drámapedagógiai Kutatóműhely létrehozása is, így a végzett drámapedagógusok tanulmányaik során és végzésük után is elősegíthetik fiatal tudományunk megerősítését.

IRODALOM:

- Debreczeni Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin* 1. sz. 3. o.
- Eck Júlia (2006): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. PhD dolgozat. (kézirat), a dolgozat rövid összefoglalása
In: Dr. Bábosik István (2010, szerk.): *Az iskola fejlődési tendenciái*. Karácsony Sándor Könyvtár, Debrecen.
- Eck Júlia (2013): Epizódok a drámapedagógia közoktatásbeli helyzetéről. In: Paksi László, Györe Géza, Tóth-Márhoffer Márta, Bognárné Kocsis Judit (szerk.): *A pedagógia útjain*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fort Krisztina, KAPOSÍ József, NYÁRI Arnold, PERÉNYI Balázs és URAY Péter (2002, 2009, 2012): *Dráma és tánc* 5–6. évf., Apáczai Kiadó, AP 564 (2002), AP 050702 (2012)
In: *Magyar Közlöny* 2012. évi 131. szám.
- Kiss Zsuzsanna (2013): *Irodalom* 9. Apáczai Kiadó, Budapest. AP-090507
- Knausz Imre (2000): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
<http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> (Letöltés: 2015. 08. 26.)
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Porogi András beszéde a Teátrum'20 ünnepségén (A *Toldy Ferenc Gimnázium Évkönyve* 2012/13. tanév)
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: *Irodalomtudomány a harmadik évezredben*. (Főszerk.: SIPOS Lajos.) Krónika Nova, Budapest. 26. o.
- Tajti Éva (2011): *Csokonai, a rebellis pedagógus*.
<http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/tanarportrek/csokonai-a-rebellis-pedagogus/> (Letöltés: 2015. 08. 26.)
- Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra kutatócsoport és az Új Helikon Bt., Szekszárd–Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/ch01s34.html (Letöltés: 2015.08.26.)
- Trencsényi László: Művészeti nevelés és a pedagógiai reformok. In: *Drámapedagógiai Magazin*, 1994/2. sz. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest. 6–9.
- Nemzeti Alapintérv* 1995 Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti Alapintérv* 2003 http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Letöltés: 2015. 08. 26.)
- Nemzeti Alapintérv* 2007 <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/nemzeti-alapintérv-nat/nemzeti-alapintérv> (Letöltés: 2015. 08. 26.)
- Nemzeti Alapintérv* 2011 37. o. (In: *Új Pedagógiai Szemle* 2012/1–3)
<http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/drama/dramabe.htm> (Letöltés: 2015. 08. 26.)
- A dráma érettségi vizsga részletes követelményei emelt és középszinten*: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/drama_vk.pdf (Letöltés : 2015. 08. 26.)
- Vizsgaleírás*: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/drama_vl.pdf (Letöltés: 2015. 08. 26.)
- A Dráma OKTV versenykiírása*: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/tanulmányi_versenyek/oktv/oktv2014_2015_vk/103_drama_1415.pdf (Letöltés: 2015. 08. 26.)
- A dráma- és színházművelődés-tanári szakról*: 283/2012. (X.4.) Kormányrendelete a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. In: *Magyar Közlöny* 2012. évi 131. szám, 22315–22324. o.
- A drámapedagógia és a dráma- és színházművelődés szakirányú továbbképzés, valamint a drámapedagógia-tanári MA képzés szakdolgozatai (kéziratok)*. Pannon Egyetem, Veszprém

Drámapedagógia az iskolán kívül¹

„Az egyetlen igazi tanulás:
a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékeny ébresztése.”
(Weöres Sándor)

Előjáróban

A drámapedagógia a komplex személyiség fejlesztését, a művészeti nevelést, a szociális érzékenyítést szolgáló módszer és eszköztár, amelynek számos felhasználási, alkalmazási területe akad az iskolán kívül is. Dominánsan jelen lehet olyan tevékenységekben, amelyek a gyermeki játék, a „mintha”, a színház 14eszközeit használják. Olyannyira rokon némely tevékenységgel, hogy sokszor maguk a művelők is keverik a fogalmakat (de a laikus környezet szinte minden esetben). Lépten-nyomon hallani, hogy a drámapedagógiát azonosítják a gyermek- és diákszínházzal (sokszor drámacsoportoknak nevezik az előadást létrehozó csapatot), s hogy az iskolai drámaórák is csak a fellépések előkészületeire szolgálnak. Vagy éppen azonosítják a drámát azokkal a tevékenységekkel, amelyekben drámajátékokat alkalmaznak. Jelen tanulmányban nem kell bizonygatni ezeknek a vélekedéseknek a veszélyét. Ugyanakkor nem tehetem meg, hogy szigorú legyek, így a drámapedagógiát olyan területeken is keresem, megkísérlem jelenlétét kimutatni – amelyek némely külső szemlélőben tovább erősíthetik ezt a kavarodást. Nem ez a célom. Ám mindenképpen szeretnék rámutatni azokra a vibráló, sokszínű és rendkívül hasznos tevékenységekre, amelyek – néhol pregnánsan, néhol csak nyomokban, de – felvillantják a drámapedagógia iskolán kívüli széleskörű alkalmazási lehetőségeit.

A drámapedagógia intézményi és társadalmi kapcsolatrendszere, beágyazottsága

A címben jelöltek áttekintéséhez meg kell fogalmaznunk néhány kérdést.

1. Milyen kapcsolatrendszereket, „hasznosítási területeket” feltételez a drámapedagógia formális oktatáson kívüli megjelenése?
2. Hol és mire használják a közoktatáson kívül a drámapedagógiát/drámát?
3. Milyen alkalmazási területekkel, mely kapcsolati körökön belül találkozunk?
4. Mit látunk, ha az intézmények, szervezetek felől vizsgálódunk?

¹ A tanulmány első változata a TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 azonosító számú kiemelt projekt keretében, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kiírt, a Mondolat Iroda Kft. által kivitelezett, dr. Eck Júlia szakmai vezetésével megvalósított **A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért** kutatási-fejlesztési feladat részeként, 2015-ben jött létre. Adatait a lehetőségek függvényében frissítettem.

Milyen kapcsolatrendszereket, „hasznosítási területeket” feltételez a drámapedagógia formális oktatáson kívüli megjelenése?

Voltaképpen kezdetnek azzal is, hogy a személyiség formálásának szükségletét már az ókori görögök is felismerték, és az élet teljes spektrumában főként a művészet eszközeit alkalmazták e célra. (Erre használták többek között a színházat – is. No meg persze a sportot.) A merész párhuzam alapján nem csoda, hogy napjainkban a drámapedagógia sem marad, nem maradhat az iskola falain belül.

A dramatikus munkaformák a gyermeki játéktevékenységhez hasonlóan a cselekvésen keresztül hatnak. A saját élményen alapuló drámapedagógia komoly szemléletváltást indukál minden résztvevőben, s így a személyiség- és közösségfejlesztés minden formájában hasznos aktivitás, korra és társadalmi helyzetre való tekintet nélkül. Kiválóan alkalmas csoportépítésre, s azok a kommunikációs és kooperációs készségek, az ön- és társismeret, amelyeket több kompetencia mellett a dráma fejleszt, más szakmai területeken is rendkívül jól gyümölcsoz-tethetőek. Nem véletlen, hála a képzéseknek, hogy napjainkra egyre több közművelődési szakember, közösségfejlesztő, múzeumpedagógus, sőt színész, előadóművész, bábszínész, coach ismerkedett, ismerkedik meg képzése, továbbképzése során a drámapedagógia eszköztárával.

Az a felismerés, hogy a formális oktatáson túl kiegészítő lehetőséget kínálnak kulturális intézmények és civil szervezetek a gyermekek személyiségfejlesztéséhez, nem új keletű. Korábban ezt a célt kifejezetten gyermekekre és az ifjúsági korosztályra specializálódott intézmények, szervezetek sokasága segítette, az iskolán kívüli nevelés sokat jelentett a különféle képességek kibontakoztatásában, a kreativitás és innovatív gondolkodás felszabadításában. (Igaz, akkoriban többnyire ideológiai célzattal.) Az elmúlt évtizedek során jelentősen megváltozott infrastrukturális és kulturális környezetünk, ez más, új igényeket ébresztett. Ám az emberre irányuló, annak érzékenységét, kompetenciáit növelő programokra változatlanul (sőt, egyre inkább) szükség van. És nem csak gyermekkorban. A kulturális intézmények és a nagy számban működő társadalmi szervezetek változatos spektrumú támogató és kiegészítő nevelő tevékenységet kínálnak. Szerencsére a pályázati támogatások között is egyre több irányul innovatív, új módszerek terjesztésére, alkalmazására. A pályázók – élve lehetőségekkel – olyan, viszonylag újkeletű problémák megoldására is tudnak koncentrálni, mint az iskolai erőszak enyhítése, a droghasználat megelőzése, a másság elfogadása, a társadalmi konfliktusok és a hátrányos helyzet kezelése, de akár a munkaerőpiacon való sikeres megjelenés, a vállalkozói kedv fejlesztése is.

A kulturális intézmények (közművelődési, művészeti intézmények, múzeumok stb.) képesek olyan célok elérésére, amelyekre az oktatási intézményrendszer nem vállalkozhat. (Már csak azért is, mert az iskolai szabályok keretein túllépve, nyitottabb körülmények között még ismereteket is nagyobb kedvvel és könnyebben sajátítanak el a diákok.) Ugyanakkor tevékenységük messze túlmutat a szabadidő-kitöltés vagy ismeretterjesztés egyszerű formáin. A különféle programcsomagok sok esetben hatékonyabban valósulnak meg, jobban működnek szoros, olykor többoldalú kapcsolatokra támaszkodva, s ez egyben a differenciált támogatási formák elérhetőségének lehetőségeit is bővíti. Így egyáltalán nem ritka, ha oktatási-nevelési és közművelődési intézmény civilekkel karöltve tervez közös projekteket. Az összefogásból adódik – igen szerencsésen –, hogy, noha a korosztályok és célcsoportok, sőt, a célok változhatnak, sok esetben a már bevált módszert (esetünkben a drámát) alkalmazzák a különféle projektek eszközkészleteként.

Hol és mire használják a drámapedagógiát/drámát?

A különböző területek áttekintését kezdhethetjük a drámával rokon területek felől (színháztudás, versmondás, bábozás), a felhasználó működés formája felől (közművelődési, profit- és/vagy nonprofit intézmények, társadalmi szakmai szervezetek), de vizsgálhatjuk a felhasználási cél irányai szerint is (személyiség- és kompetenciafejlesztés, csoportalakítás, kommunikációkézség, ön- és társismeret, terápiás célok, szabadidős tevékenység/animáció stb.) Elképzelhető az alkalmazási területek formái felőli nézelődés is; rendezvények, táborok, módszertani események, felnőttképzés stb. Fókuszálhatunk tehát a kínálati és befogadói oldalra, a célra és az eszközre egyaránt. Természetesen a legtökéletesebb képet a fenti nézőpontok egybevetésével, variálásával nyerjük.

A vizsgálódás során sok-sok átfedést találunk majd, hiszen az elemek gyakorta összemósódnak, a célok és formák – éppen a módszer sokszínűsége és sokirányúsága miatt – általában többretegűek. Van, ahol a drámapedagógia „továbbfejlesztett” vagy „leszűkített” variánsai dominálnak, itt főként a terápiás célú felhasználásra vagy a csak drámajátékokat használó alkalmazásokra gondolok; de van, ahol az eredeti gyökerek, a gyermeki játék és/vagy a színház jegyei erősebbek. A paletta rendkívül gazdag.

Milyen alkalmazási területekkel, mely kapcsolati körökön belül találkozunk?

Tekintsük át először vázlatosan, hányféle területen, milyen céllal bukkanhat elő a drámapedagógia (a felsorolás nem teljes, csak a legjellemzőbb példákat soroljuk):

1. drámapedagógia a **színháztudás, versmondás** kapcsolati körében:

- iskolán kívüli színháztudóköri körök, színházstúdiók (minden korosztályban)
- tehetség gondozás (tehetségpontok); képzések, pályázati projektek lebonyolítása drámás eszközökkel
- színháztudó, drámás (és egyéb) rendezvények, versenyek, fesztiválok
- nyári szüneti programok / táborok
- színházi nevelés a színházakban
- rögtönzés-társulatok

2. **egyéb nevelési, ismeretterjesztési** területeken

- múzeumpedagógia
- speciális fejlesztési célok, pl. idegen nyelvi stúdiók (pl. DramaWorks)
- tanodák (felzárkóztatás)
- a hitélet gazdagítása
- kommunikációfejlesztés

3. **prevenció, szociális munka**

- hátrányos helyzet kezelése (egyének és csoportok – különböző területek, pl. munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű csoportok foglalkoztatási esélyeinek növelése stb.)
- prevenció (pl. drog)
- szociális munka
- közösségfejlesztés, társadalmi beilleszkedés (akár a településen)
- „szociopoly” – érzékenyítés (több helyre is beilleszthető)

4. terápiás terület

- önismereti csoportok
- terápiás színjátszás (cél: fejlesztés, rekreáció)
- pszichodráma (bohócdoktorok is)
- gyermek pszichodráma

5. egyéb kitérők

- szabadidő-gazdagítás, animáció (akár a turizmusban is)
- csapatépítés (vállalati tréningek, kooperatív fejlesztés)
- érzelmi intelligencia fejlesztése
- coach képzés
- élethosszig tartó tanulás – felkészítések
- időskori ellátás színesítése

Mit látunk, ha az intézmények, szervezetek felől vizsgálódunk?

Közelítsünk most egy másik oldalról, nézzük meg, milyen intézménytípusok és milyen civil formációk alkalmazzák a drámapedagógiai módszereket.

1. Szakmai társadalmi szervezetek

- Magyar Drámapedagógiai Társaság
- egyéb, kisebb hatókörű drámapedagógiai célú egyesületek (pl. Montázs)
- Országos Diákszínjátszó Egyesület
- Magyar Szín-Játékos Szövetség
- Magyar Versmondók Egyesülete
- Magyar Bábjátékos Egyesület
- egyéb, kisebb, a fenti tevékenységekkel foglalkozó társadalmi szervezet, egyesület

2. Közművelődési intézményhálózat és az együttműködő társadalmi szervezetek

- Nemzeti Művelődési Intézet és megyei irodái²
- Agorák (nagy hatókörű kulturális intézmények)
- művelődési és kulturális központok
- művelődési házak
- IKSZT-k³
- együttműködő társadalmi szervezetek

3. Gyermekszervezetek

- Magyar Cserkészszövetség
- úttörők

² Jelen írás készítésekor éppen átalakítás alatt – az Intézet 2017. január 1-jével megszűnik, feladatai a lakitelki Népfőiskolai Alapítványhoz kerülnek, nem látható még pontosan az új struktúra. (A tanulmány alapja 2014-es.)

³ IKSZT – integrált közösségi és szolgáltató tér – általános elnevezés, többnyire tanácsadó- és civil irodákat, fogadóhelyiséget, közösségi és kiállító teret, ifjúsági klubot, információs pontot és könyvtárhelyiséget tartalmaz, a hozzá tartozó kiszolgáló helyiségekkel. A különböző funkciók rendszerint térben és időben elkülönítetten használhatók.)

4. Művészeti intézmények és szervezetek:

- színházi nevelési társulatok, egyesületek
- színházak
- múzeumok
- művészeti és egyéb alapítványok

5. Egyéb intézmények és szervezetek

- egyházak
- szociális intézmények és szervezetek
- tanodák
- más (távolibb kötődésű) társadalmi szervezetek (nonprofit és profitorientált oktatási szervezetek, egyesületek stb.)

Országos hatókörű és egyéb szakmai civil szervezetek és a drámapedagógia

A *Magyar Drámapedagógiai Társaság*⁴ a legfontosabb szakmai szervezet, amelyről a drámapedagógia kapcsán szólni kell. Nem lehet célom a Társaság tevékenységének és történetének bemutatása – én itt csupán azokra az aktivitásaira utalok, amelyek összekapcsolják a drámapedagógia formális nevelésen túli felhasználásával. Vagyis elsősorban az MDT által szervezett színházi fesztiválokról és egyéb szakmai eseményekről szólok, vázlatosan és főként azzal összefüggésben, ami a közművelődésben vagy más területen, szervezeti kapcsolatokban való megjelenésüket reprezentálja.

A Társaság egyik legfontosabb rendezvénye a *Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó* – vagyis az az esemény, felmenő rendszerű bemutatósorozat, amely kifejezetten a produkciókészítésre⁵ irányul. Mondhatnánk, hogy ebben demonstrálódik a drámapedagógiai eszközök használata, de inkább az válik mérhetővé, hogy a drámapedagógiai kultúra egyértelműen beszívárog a színházi gyermekjátékok világába is, és erőteljesen segíti a színházi fogalmazást. A találkozón bemutatkozó csoportok nagy része iskolai csoport, de rendszerint a kötelező oktatási időn túl, szakköri munkában tevékenykednek, vagy éppen a közművelődési hálózat kereteiben működnek, esetleg különböző színistúdiókban folyó munkát prezentálnak.⁶ A Társaság és különböző közművelődési intézmények, társadalmi szervezetek operatív összefogásával megvalósított eseményről még szó esik – elég itt annyit megjegyezni, hogy a „nagyközönség” főként, vagy nagyrészt ennek kapcsán hallott a drámapedagógiáról.

A Társaság egyik legfontosabb tevékenysége azoknak a *módszertani eseményeknek* a megrendezése, amelyeken a – már alaptanfolyamokon, más képzéseken részt vett – pedagógusok számára kínálnak újdonságokat, vagy éppen elmélyítő tudásanyagot előadások, workshopok, könyvbemutatók, eszmecserek, konferenciák formájában. Hogy némi áttekintést adjunk, a

⁴ <http://www.drama.hu/> – érdemes figyelni a honlapra!

⁵ Nem ez a drámapedagógiai módszerek elsődleges célja, de sok esetben reprezentáns megjelenési formája lehet.

⁶ Érdekességképp két adat: 2011-ben a WSO-n részt vevő valamivel több, mint 300 csoport 80%-a általános iskolából és alapfokú művészeti intézményből érkezett. 2015-ben a csoportok száma lényegesen csökkent (néhány megyében drámaian). A közel 200 csoportban az arányok alig változtak – ám a 79%-ban iskolához/művészeti iskolához kötődő csoportok közel 40%-a megjegyezte, hogy az iskola **nem fenntartó**, csupán a működés helye. A 19-20% „egyéb fenntartó” között művelődési intézmények, egyesületek, önkormányzatok vannak. A 2016-os évben ismét némi csoportszám-növekedést tapasztaltunk, az egyéb vonatkozások lényegesen nem változtak. (Pontos elemzés még nem készült.)

2015–16-os rendezvények címeiből és együttműködő partnerei közül említünk néhányat, a teljesség igénye nélkül:

- *Dráma van – nyáron is!* tábor – Budapest, Marczibányi téri Művelődési Központ
- *Gyermekszínházas és drámapedagógia* – szakmai konferencia, Szekszárd, Babits Mihály Kulturális Központ
- *KIKÖTŐ – módszertani nap*, Győr, Rév Színházi Nevelési Társulat, Rómer Ház
- *A gyermek-, diák-, ifjúsági, amatőr színházas szakmai fejlődését segítő szakmai nap*, Budapest, Marczibányi téri Művelődési Központ
- *Módszertani nap*, Ózd, ÓMI Városi Művelődési Központ
- *Módszertani rendezvény*, Szolnok, Aba-Novák Agóra Kulturális Központ
- *Módszertani rendezvény*, Pécs, Apolló Kulturális Egyesület, Szivárvány Gyermekház
- *Módszertani nap*, Balassagyarmat, Mikszáth Kálmán Művelődési Központ
- *A gyermek-, diák-, ifjúsági, amatőr színházas fejlődését segítő módszertani nap* Kaposváron – Dél-Dunántúli Drámabarátok, Kaposvári Egyetem Művészeti Kar
- *Gyerekek problémák* – előadássorozat a Marczibányi Téri Művelődési Központban
- *KreaTúra*. Játék. Dráma. Játék. Tervezés. Játék. Jurányi Ház – Nyitott Kör
- *Koncertpedagógia – zene-dráma a Zeneakadémián* – Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
- *Színházi lecke – A mozgásos improvizációtól a szöveges improvizációig* – Marczibányi Téri Művelődési Központ
- *Nyitott klub – Játsszuk le!* – Nyitott Kör
- *Fókuszban a kamaszok: Történetek és színházi formanyelvek* Színházi nevelési és színházpedagógiai konferencia – Debrecen, Vojtina Bábszínház

Ezen rendezvények, mint látjuk, a közművelődési hálózattal és civilekkel való összefogásban valósulnak meg. Ki kell emelnünk a Társaság közművelődési partnerei közül a *Marczibányi téri Művelődési Központot*. Ez az intézmény a színházi nevelés ügyét húsz éve hathatósan támogatja. Az intézmény falain belül több színházi nevelési társulat⁷ nőtt fel és működött (Kerekasztal, Káva), a Társaság irodája is itt kapott helyet, és itt működik a *Tintakő* könyvesbolt, amely a legszelebb drámapedagógiai szakirodalmat kínálja. (Még akkor is, ha eddig elkötelezett szakmai profilja az utóbbi időben fellazult.) S bár változások érzékelhetők, a *Marczi* „drámapedagógiai vezérhajó” jellege még ma is érzékelhető.

A Társaságról szólva mindenképp hangsúlyoznunk kell azt a feladatvállalást, amellyel hatékonyan járult hozzá a dráma széleskörű elterjedtségéhez; egyrészt az oktatási tevékenységek, másrészt a szakirodalmi ellátottság megalapozásában. *Drámapedagógiai Magazinja*⁸ ma is a legszelebb körű szakmai információkat, anyagokat kínálja, korábban mellékletekkel, színházszók számára különszámokkal gazdagítva.

Láthatjuk, hogy a Társaság közművelődési kapcsolatai szorosak. Ha pontosan⁹ ismernénk a Társaság tagjaiból álló, vidéki szakmai műhelyek és kisebb egyesületek közművelődési intézményi beágyazottságát is, még jobban igazolható lenne, hogy a drámapedagógia – szakmai továbbképzések, rendezvények formájában mindenképpen – élő kapcsolatot ápol a hazai közművelődési intézményrendszerrel. Erre a későbbiekben még kitérünk, néhány példát azonban hadd idézzünk a vidéki műhelyekről.

⁷ A társulatokról a már említett 2014–15-ös TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 azonosító számú projektben végzett kutatás egy másik tanulmánya részletesen értekezik.

⁸ A Társaság honlapján az 1991–2014-ig megjelent lapszámok hozzáférhetők, letölthetők, a friss számok a *Tintakőben* beszerezhetők: <http://konyvesbolt.marczi.hu/katalogus/1/dramapedagogia>

⁹ Számos példát tudunk felhozni, de a kapcsolatokat mélységükig nem ismerjük. Ennek feltérképezése talán egy közművelődési aspektusból kiinduló kutatás feladata lehetne.

A hazai, drámapedagógiával foglalkozó szervezetek között tallózva találjuk a *Montázs Drámapedagógiai és Közművelődési Egyesületet*,¹⁰ amely az egyik legaktívabb vidéki műhely, „a magját képező szakmai műhely másfél évtizede van jelen Miskolc és Borsod-Abaúj-Zemplén megye kulturális életében. (...) Az eltelt időszakban több tucat előadás és szíznál is több ifjúsági kulturális esemény köthető a nevéhez.” Az Egyesület az általános és a középiskolai korosztály színházi nevelésére fókuszál és kiterjedt szakmai kapcsolatrendszerrel rendelkezik.

Nem egyesületi formában működik, de rendkívül hatékony a *Kecskeméti Ifjúsági Otthonhoz* köthető, vagy a Pápán működő, alapvetően a *Weöres Sándor Általános Iskolához* kötődő, most éppen (már megint) megújulás alatt lévő, a *Jókai Mór Művelődési Központ*hoz is kapcsolódó drámapedagógiai műhely. Egyre több feladatot vállal a pécsi *Apolló Kulturális Egyesület*, vagy a győri Révay Gimnázium „színjátós” keblén nevelkedett *Rév Színházi Nevelési Társulat* – megint csak példákat említek. (Győrben más aktív helyek is működnek, a *Generációk* (volt Gyermek) *Házától* a *Vaskakas Bábszínház*ig. Ide sorolható a debreceni *Abakusz Műhely Egyesület*, amely a gyerekszínjátás bázisán működve, onnan ki-kimozdul. Legutóbbi projektjük a roma integráció érdekében született – a munkában természetesen drámás eszközöket alkalmaztak. Viszonylag „friss” drámapedagógiai műhely a gödöllői *Garabonciásoké*,¹¹ *ők a színházi nevelésre koncentrálnak. 2010-ben ők voltak házigazdái a Színházi Nevelési Társulatok találkozójának. Megjelenésük Gödöllőn akár egyfajta újjászületésként értelmezhető, hiszen a városhoz több szálon köthető a drámapedagógia, többek között a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ első időszaka is.*

A *KB35 Inárcsi Színjátászó Közhasznú Egyesület* színjáték-alapú, de tevékenységükben – az egyre több végzett drámapedagógusnak is köszönhetően – domináns szerepet kap a dráma. A drámás módszereket, ön- és társismereti tréningeket a falubeli, iskoláskorú gyerekek körében alkalmazzák, próbálkoznak a TIE¹²-vel, és nem is oly régen elindították 60+-os programjukat, amely az időskorúakat mozgatja meg a dráma és a színjáték segítségével.

Itt kell megjegyezni, hogy a legtöbb műhelyszerű formációban többféle tevékenység folyik, színjátás, drámafoglalkozás, táboroztatás, s egyre többen készítenek TIE-foglalkozásokat is. Vagyis semmi nem „vegytisza”.

Külön említést érdemel a józsefvárosi *Grund* – a Leonardo 41 Alapítvány projektje – amely többfunkciós, nagyszerű közösségi tér és játszótér, valamint számos program gazdája. *Gabnai Katalinnak*¹³ köszönhetően 1994 óta folyik itt művelődés- és oktatásszervezés, itt működik a Grund játszótér – amelynek segítségével a gyerekek újraélhetik a Pál utcai fiúk regénybeli eseményeit, vagy épp kedvet kaphatnak az olvasásához. A játszótéren „Pál utcai fiúk-tanórákat”, kihelyezett általános iskolai foglalkozásokat, önismereti, csapatépítő, személyiségfejlesztő tréningeket, valamint irodalmi, történelmi és kultúrtörténeti foglalkozásokat is tartanak. (Nem mellesleg képzési helyszíneként is funkcionálnak.)

¹⁰ <http://www.montazseszuegylet.hu/>

¹¹ <http://www.garabonciasszinzhaz.hu/> – A névhasználatukkal kapcsolatban szükséges megjegyezni, hogy *nem azonosak és nem kötődnek* sem a *Magyar Garabonciás Szövetség*hez, amely többek között olvasótáborokat, mentor-képző táborokat is szervez, sem pedig a 2013-ban elhunyt *Váradi István* vezette *Garabonciás Együttes*hez, amely a történelmi társastáncok drámás színpadra állításával színesítette a gyermekkultúrát.

¹² Theater in Education – a színházi nevelés angol nyelvű megnevezésének rövidítése

¹³ Gabnai Katalin, a hazai drámapedagógia egyik kiemelkedő személyisége, érdemeit sorolni röviden nem lehet – ma már némiképp visszavonult, így a pezsgés is alább maradt, illetve más irányokat talált a Grundon.

A fentiekén túl számos eltérő profilú műhelyt lehetne kiemelni, olyat is, amelyik dráma-műhelyből OKJ-s képzést nyújtó színistúdióvá avanzsált. Összegyűjtésük nem lehet vizsgálódásunk célja.¹⁴

Az *Országos Diákszínjászó Egyesület (ODE)*¹⁵ egyike azoknak a szakmai társadalmi szervezeteknek, amelyekkel a Társaság kapcsolatokat ápol, s amelyek tevékenységében, változó mértékben ugyan, de pregnánsan megjelenik a dráma. Van, ahol direkt módszer-alkalmazásként, van, ahol áttételesebben.

Az ODE célja az országban működő diákszínjászó csoportok és mozgalmak támogatása és működtetése, amelyet elsődlegesen az évente megrendezett, felmenő rendszerű találkozójának életben tartásával ér el. Legújabb kezdeményezésük, hogy többfordulós fesztiváljukat szakmai műhelymunkákkal tegyék még hasznosabbá, sikert aratott. Ezekben a gyakorlatorientált akciókban jelentős szerepet kap a drámajáték, s már nem csupán a produkcióra való felkészülés eszköze, kifejezetten az egyéni fejlesztés céljait is szolgálja. Az ODE csoportvezetőinek nagy része képzett drámatanár, így a kapcsolódó tréningek (mint a folyamatos felkészítő munkák is) szakszerű drámás elemekben gazdagok.

A *Magyar Szín-Játékos Szövetség*¹⁶ a felnőttek színjászását koordináló szervezet, de egyrészt nagymértékben respektálja, másrészt figyeli a gyermek- és ifjúsági korosztály szervezeteinek tevékenységét, már csak azért is, mert az onnan kinövő színjászók jelentik a felnőtt csapatok utánpótlását. A csoportvezetők nagy számban a pedagógustársadalom tagjai, nem egynek van drámapedagógiai képzése – így nem lehet csodálni, hogy eseményeiken rendszeresen megjelennek drámapedagógiai elemek. Példaként említem a hajdani kazincbarcikai, 2015-ben Pápára költözött *ifj. Horváth István Nemzetközi Színjászó Fesztivált*¹⁷ (ott új nevet kapott: *Progress*), ahol több ízben kifejezetten drámapedagógiai tartalmú workshopok gazdagították a rendezvényt, de példa lehet a *Falusi Színjászók Országos Találkozója* is, amelyet Adácson, rendszeresen drámapedagógiai műhelymunkákkal színesítve rendeznek meg.¹⁸ Az MSZJSz fesztiváljai egyébként befogadják, sőt olykor (a Feszt-Fest¹⁹-re például) egyenesen invitálják a gyermek- és ifjúsági korosztály színjászóit. A vegyes korosztályú események minden résztvevő számára élményszerű tapasztalatokat nyújtanak.

A *Magyar Versmondók Egyesülete*²⁰ a fent nevezett szervezetekkel egy időben, a rendszerváltozás idejében született, és bár sok hasonlóságot mutat – s mondhatni, rokon kapcsolatokat ápol – velük, tevékenységében nem oly rég jelentek meg drámapedagógiai elemek. Először a tehetséggondozó táborok tematikájában, eszköztárában fedezhettük fel a pódiumi közelítés drámás elemeit. Magyarázatul szolgálhat erre, hogy az MVE szakemberei között is megjelentek a drámás végzettséggel, képzéssel rendelkezők. Mára – másokkal²¹ karöltve elnyert TÁ-

¹⁴ Elsősorban nagy számuk miatt. Nyilvános adatbázisban való nyilvántartásuk viszont sokat segíthetne a tájékozódásban.

¹⁵ <https://www.facebook.com/odeoldal> – saját honlapjuk: <http://www.diakszinhaz.hu/>

¹⁶ <http://www.szinjatekos.org> (korábban: <http://www.szin-jatekos.hu/>)

¹⁷ További sorsa ismeretlen...

¹⁸ Adácson sok idősebb színjászókból álló csoport jelenik meg, akik sokszor a fiatalokkal együtt játsszák a drámajátékokat.

¹⁹ A Feszt-Fest a fesztivál-győztes csoportok találkozója.

²⁰ <http://www.vers.hu/>

²¹ Északkelet-magyarországi Regionális Versmondó Egyesület; TheArtRoom Drámajátékos Kft.; Magyar Versmondó Projektház Kft.

MOP-os pályázati támogatásoknak köszönhetően – az MVE több olyan projektben²² is részt vesz, ahol domináns szerep jut a drámapedagógiai módszereknek.

Általában kevesebb szó esik a *Magyar Bábjátékos Egyesületről*²³ – pedig éppen a pedagógiai vonalon rendkívül fontos szerepe van, és sok kapcsolódási pont adódik. „A bábjáték a színház része, minden olyan konvenció rá is érvényes, ami a drámára, a drámajátékokra, továbbá a drámapedagógia azon konvenciói is létjogot kapnak a bábjáték esetében, amelyek első sorban nem színházi eredetűek.”²⁴ Nem véletlen tehát, hogy az Egyesület tagjai közül többen csatlakoztak a Magyar Drámapedagógiai Társasághoz, és folyamatos szakmai munkájukban kamatoztatják megszerzett drámapedagógiai ismereteiket. A Bábjátékos Egyesület alapító tagjai között olyan pedagógusszemélyiségeket találunk, mint *Szentirmai László*, aki jelenleg az elnöki tisztet is ellátja. Az ő kiemelkedő művészetpedagógiai munkássága rendkívül jelentős, és többek között neki is köszönhető, hogy a drámapedagógia beépült a bábos módszertanba.

A közművelődési hálózat, az együttműködő szakmai szervezetek és a drámapedagógia kapcsolatrendszere

Nemzeti Művelődési Intézet

Nem véletlen, hogy nagy hangsúlyt fektetünk a drámapedagógia közművelődéssel való kapcsolatára, hiszen a folyamat, a drámapedagógia hazai elterjedése sokkal inkább köthető a hazai közművelődés intézmény- és szakembergárdájához, mint az iskolarendszerhez.²⁵

A *Nemzeti Művelődési Intézet*²⁶ (továbbiakban NMI), amelynek jogelődjei jelentős szerepet játszottak a drámapedagógia hazai megjelenésében és elterjedésében – központi költségvetési szervként, a mindenkori kulturális (és olykor oktatási) minisztérium, jelenleg az EMMI háttérintézményeként, alapfeladatai között foglalja a közművelődés fejlesztésével. Ezidáig szerteágazó tevékenységkör jellemezte. 2016-ban azonban az Intézetet megszüntetik, feladatköröit átadják a Lakitelek Alapítványnak. Témánk szempontjából tehát múlt idővé változott – illetve további szerepköre ebben a kapcsolatrendszerben nem ismert –, noha a legfontosabb résztvevők között volt.

Természetesen a közművelődés megmaradt intézményhálózata továbbra is fontos a drámapedagógia alkalmazási rendszerében. Az iskolai oktató-nevelő munkát és a szabadidős tevékenységet segítő, kiegészítő közművelődési szolgáltatás – a kulturális törvény hangsúlyai jegyében – a legtöbb művelődési intézményben alapkövetelmény. (Fontos továbbá megjegyezni azt is, hogy a köznevelés és közművelődés közös feladata a művészetet értő közönség kinevelése.)

Az NMI szakmai módszertani munkája az ország egész területére kiterjedt, s ezt további, a határon túli magyarság művelődési ügyét szolgáló kapcsolatok gazdagították. (Szerencsére az elmúlt évtizedekben ezek beépültek a Magyar Drámapedagógiai Társaság kapcsolati hálójába is.)

²² Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában; Hazai és nemzetközi testvériskolai pályázatok; Innovatív iskolai fejlesztés

²³ <http://www.mababjatekosegyelet.hu/>

²⁴ http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf

²⁵ Fentebb jómagam is tettem utalást a kezdetekre, ezt más orgánumban, sőt, jelen kutatás keretein belül is, megtekintésként jeles személyek, úgymint Gabnai Katalin, Trencsényi László, Debreczeni Tibor és mások.

²⁶ <http://www.nmi.hu/>

Az NMI feladata volt a közművelődési statisztika gondozása, amelynek adatai az EMMI honlapján²⁷ jelennek meg. Az adatokból, annak ellenére, hogy alig tartalmaz *direktben* a drámapedagógiára vonatkozó kérdéseket, kiolvasható, hogy a rokon tevékenységek (színháztársulat, versmondás, bábozás) milyen arányban vannak jelen a közművelődés hálózatán belül. Bizonyos konzekvenciákat levonhatunk a csoportok működési intenzitását illetően is. (Sajnálatos módon a dráma közvetlen alkalmazási arányaira semmilyen adatunk nincs.) Célzott adatelemzés hiányában csupán néhány összevetést teszünk. A jelen tanulmány első formájában citált, 2013-as adatokkal összevetve a 2015-ös év statisztikai adatait, az alábbi arányszámokat találjuk: 799/764 intézmény és/vagy civil szervezetben összesen 1 325/1 319 színháztársulató-, dráma-, vers- és prózamonddó csoport működött. Ezen felül volt 99/95 bábcsoport. A 15 éven aluliak száma az első halmazban 8 472/8 614 fő + 606/672 bábos, a 15–29 éves korosztályon belül 6 304/7 367 fő és 99/132 bábos. A 30–59 éves korosztályban 4 080/4 350 az első halmaz, és 212/239 a bábosok száma. 60 év fölött ez az arány 1 967/2 035 és 24/21 főt mutatott. A tevékenységben összesen 21 764/23 430 fő vett részt.

A statisztikai számokból kiolvasható egy furcsa mozgás: miközben a közművelődési intézmények és/vagy civil szervezetek száma több mint 4%-kal csökkent, illetve kisebb mértékben, de az ezekben működő művészeti csoportok száma is kevesebb lett; viszont a művészeti tevékenységekben résztvevők aránya ugyanakkor majdnem 8%-kal nőtt. (Különösen szembeötlő a növekedés a színháztársulat esetében a 15–29 évesek között, illetve az iskoláskorú bábosoknál. Utóbbiban egészen biztosan szerepet játszik a néhány éve új erőre kapott Magyar Bábjátékos Egyesület aktivitása is.)

A művészeti csoportok bemutatkozásainak, fellépéseinek száma 2013-ban a színháztársulató-versmondó kategóriában 6 943 ill. 479 bábos alkalom, ez több, mint 7 ezer *esemény*. Ezek a számok is határozott növekedést mutatnak: 2015-ben 7 049 és 561 bábos bemutatkozás volt. És ezek a számok valószínűleg csak a jéghegy csúcsát jelentik.

A közművelődési hálózat intézményeiben a művészeti csoportok évközbéli működtetése (befogadása) mellett nyári táboroztatás, egyedi alkalmak (pl. játszóházak), gyermek- és más vetélkedők, színházi előadások szervezése folyik. Ezek mindegyike lehetőséget nyújt – ha nem eleve arra épül –, a drámapedagógia iskolán kívüli megjelentetésére. Ezen a hálózaton belül jelenleg az ún. *Agorák*²⁸ a legaktívabbak, amelyek egyben a legnagyobb intézménytípust jelentik. (Bár éppen nagyságuk – főként, ha több, külön-külön jól működő, saját arculattal rendelkező intézmény összevonásával jöttek létre – ad okot némi aggodalomra is.) Mellettük természetesen a hagyományokkal bíró művelődési központok, nagyvárosi művelődési házak jelentősége, aktivitása is domináns. Ha nagyságrendjüket tekintjük, a legkisebb, és talán legfrissebb művelődési intézmények az IKSZT-k. Ezek nem feltétlenül alkalmasak a drámás tevékenységek folytatására.

Tekintsük át az intézmények és társadalmi szervezetek tevékenységének azon fő formáit, ahol a kapcsolat a drámapedagógiával kimutatható.

²⁷ <http://kultstat2013.emmi.gov.hu/publikus-aggregator/>

²⁸ Az Agorák egy része gazdasági társaság – nonprofit kft. – formájában működik, helyi fenntartású, nincs „függségi” viszonyban az NMI-vel (mint központtal). Más részük intézményként, költségvetési szervezeti formában működik, „függsége” az NMI-vel formálisan szorosabb. Ugyanakkor egy Műhelyhez, amelyet az NMI koordinál, valamennyi Agora társult. Az Agorák nagyságukat, jelentőségüket és hatókörüket tekintve a régi megyei intézményekkel mutatnak hasonlóságot.

A direkt drámapedagógiai célzatú képzéseken túl, amelyeket főként a Magyar Drámapedagógiai Társasághoz köthetünk, sok esetben rejtetten, más tartalmak közé beépülve jelennek meg a dráma egyes elemei – főként a drámajátékok előfordulása gyakori. A más témákra fókuszáló képzési anyagok előszeretettel használják a beszéd- és kommunikációfejlesztő gyakorlatokat, a bizalomjátékokat, vagy épp a rögtönzésen alapulókat. A képzési kínálat rendkívül színes. A coach-októl a szociális munkások képzéséig tekintve a skálát, a képzési anyagokban játékelemeket, dramatikus formákat találhatunk. (Ne feledjük el, most az iskolarendszeren kívüli képzésekről ejtünk szót, vagyis a felsőoktatásban megjelenő drámás képzéseket nem vizsgáljuk.)

Az eddig eredményesen működő NMI megyei irodáinak tevékenységében korábban több olyan fejlesztési cél megfogalmazódott, amely közvetetten és közvetlenül is hatással van a drámapedagógia alkalmazási lehetőségére, a módszer terjedésére. Ilyen például a *színjátszó rendezők és bábcsoportvezetők képzése*, amelyben nem csupán szűkebb színház-szakmai, de drámapedagógiai ismereteket is kaptak a főként pedagógus csoportvezetők. (Az általuk vezetett csoportok nem feltétlenül dolgoznak a művelődési intézményekben, de különösen a kisebb települések esetén az egész közösség profitál munkájukból – gondoljunk a falunapi fellépésekre, az ünnepi megemlékezésekre stb.) Az ilyen irányú képzések jelenlegi hiánya már hosszú évek óta problémát jelent.

Korábban számos példa volt arra, hogy az NMI jogelődjeinek közművelődési és/vagy pedagógus akkreditációkban szereplő 60-120 órás képzéseit a közművelődési hálózat intézményei közül többen átvették, és helyi szervezésben valósították meg.²⁹ Ezek azonban minden kedvezményességük dacára fajlagosan költségesek voltak, így nem lettek túl népszerűek.

Csupán a példa kedvéért, a teljesség igénye nélkül: az elmúlt években az NMI koordinálásában volt Békés megyében „Utazó rendező”³⁰ képzés, Győr-Moson-Sopron megyében gyermekszínjátszó körök vezetőinek képzése, Zala megyében hasonló célú szakmai nap. Veszprém megyében Műhelytitkok tára címmel szerveztek drámás hétvégét, Jász-Nagykun-Szolnok megyében gyermekszínjátszó körök vezetőinek szakmai képzése folyt. A fenti képzések mindegyikében megjelent a drámapedagógiai valamilyen módon, főként a közösségteremtő és szituációs játékok formájában. De volt bábpedagógiai konferencia Baranya megyében (határ- és hiányterület), és regionális bábcsoportvezetői képzés Bács-Kiskun megyében. Említhetjük a Komárom-Esztergom Megyei Iroda által 2015 tavaszán szervezett gyermekszínjátszó-rendező továbbképzést, ahol a drámapedagógiai módszerek iskolai eseményeken (ünnepek, megemlékezések, színjátszó bemutatók) való felhasználásához és ezek színházi hátteréhez kaptak segítséget a résztvevők. A fent említett képzések az NMI megyei irodáinak saját kezdeményezésére jöttek létre.

Mindenképpen fontosnak ítéljük meg (s tudomásom szerint a szakmai szervezetek is folytattak véleménycserét ez ügyben) az NMI és a *Magyar Teátrumi Társaság* stratégiai együttműködési megállapodását,³¹ amelynek keretében „a településeken létrejövő öntevékeny színjátszó kezdeményezésekkel kialakuló szakmai együttműködések kibővítését” szorgalmazzák, s „a közösségek fejlesztését szolgáló színházi programok”, „közösségi események, kreatív együttlétek” megvalósulását. A program 2015 őszén indult, *Pajtaszínház*³² néven, a programban részt

²⁹ Volt színjátszó rendezői, bábos és „vegyes” drámás képzés is – *Szín-báb-vers-játék* címmel.

³⁰ Békés megyei előadóművészek és rendezők utaztak a színjátszó és a bábművészettel foglalkozó csoportokhoz, és a helyszínen nyújtottak szakmai segítséget.

³¹ http://www.nmi.hu/storage/files/files/MTT_kivonat.pdf

³² <http://www.nmi.hu/hu/Hirek/Elindult-a-Pajtaszinhaz-mintaprogram>

vevő csoportok legjobbjai bemutatkoztak a Nemzeti Színházban, 2016 januárjában. (A megváltozott körülmények között nem tudni, mi lesz a megállapodás további sorsa.)

2016 őszén – az NMI és a Magyar Bábjátékos Egyesület (még az NMI működési ideje alatt) „bábcsoportvezetői szakmai ismereteket és gyakorlatot átadó 60+30 órás továbbképzést kínál azoknak az érettségivel rendelkező közművelődési szakembereknek, valamint kulturális közfoglalkoztatásban részt vevő munkatársaknak, akik érdekeltek bábjátékos produkciók létrehozásában, a gyermekkorúak számára bábjátékkal foglalkozó csoportok vezetésében.”³³

Az elmúlt időszakban a tatabányai *Vértés Agorája* hirdetett hosszú távú, TÁMOP-os képzési folyamatot, amely a versmondók felkészítését, az iskolai ünnepek változatosabbá tételét szolgálta. A képzések nem csupán a pedagógusokat szólították meg, hanem nyitottak voltak mások előtt is. A Vértés Agorája módszertani vásárain – kulturális piacán – is sikerrel népszerűsíti a drámapedagógiát, s más rendezvényekre is becsempészi. Épp így az ercsi *Rábai Miklós Művelődési Ház*,³⁴ ahol a felnőttképzésben, különös tekintettel a sajátos nevelést igénylő, alacsony iskolázottsági fokú, a társadalmi munkamegosztásban vesztes, tartósan munkanélküli, pályakezdő, valamint megváltozott munkaképességű, illetve mozgáskorlátozott embereknek szánt képzésekben használják a drámapedagógiát. Az alacsony végzettséggel rendelkezőknek felzárkóztató drámafoglalkozásokat tartanak. De példaként hozható fel a *Muharay Elemér Népművészeti Szövetség* is, ahol a tánc csoportok vezetői és tagjai számára hirdetett éves továbbképzések tematikájába épülnek drámás foglalkozások.³⁵

Ugyanígy megjelentek a kórusvezetők képzéseiben is a drámás elemek. Egyre több zene-pedagógus fedezi fel magának a drámát, és igyekszik ismereteinek bővítésével gazdagítani pedagógiai eszköztárát. 2016-ban immáron negyedik alkalommal úgy hirdet akkreditált továbbképzést a *Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület* Tehetséggondozás Kodály szellemében elnevezéssel, hogy abban néhány órás rész jut a drámapedagógiával való ismerkedésnek is.

*Táborok*³⁶

A közművelődési hálózat intézményei – akár az NMI-vel, mint központtal szoros kapcsolatban állókat, akár a tőle teljesen függetleneket nézzük –, a legkisebektől a legnagyobbakig, folyamatosan nyitottak a drámával kapcsolatos tevékenységek, a színjátszás, versmondás, bábozás felé, ám a nyári vakáció idején, ha lehet, még intenzívebben fordulnak a gyerek- és ifjúsági korosztály irányába. A táborszervezésekől hathatósan kiveszik a részüket. A legkülönbözőbb tehetséggondozó, művészeti neveléssel foglalkozó nyári táborokat szervezik. Számos olyan példát tudunk, ahol több mint egy évtizede kiváló munka folyik, néhány esetben még nagyobb múltú tevékenységek ismertek.

A *Kecskeméti Ifjúsági Otthon* például – amely huszonöt éve mintaszerű drámapedagógiai műhelytevékenységeknek is otthona, s amely kiadványokban³⁷ is megörökítette gazdag drámás munkásságát – többféle korosztálynak hirdet, szinte egész nyáron át színjátékos táborokat. Drámajáték tábor, Csodaszínpad, Drámajátészó – természetjáró tábor, Színjátészó tábor sze-

³³ <http://www.nmi.hu/hu/Hirek/Babcsoportvezetoi-tovabbkepzes-kozmuvelodesi-szakembereknek>

³⁴ <http://www.ecsermuvhaz.hu/felnottkepzes.html>

³⁵ Saját oktatói tapasztalat.

³⁶ Maga a feneketlen kút – nagyon különféle, szerteágazó, időben, tartalomban, árban, a szervezőket és a célokat tekintve alig-alig összehasonlítható halmaz. Erre nem is vállalkozom. Inkább csak példákat sorolok fel a sokszínűségeire.

³⁷ Csupán egy példa: Józsa Katalin és Tegyi Tibor (2011): *Fantázia drámajátészó táborok Parádfürdőn. Napló-társnapló*. Kecskeméti Ifjúsági Otthon, Kecskemét.

repe a kínálatban, akár a Kecskeméten, napközis jelleggel, akár a *Parádfürdői Ifjúsági Tábor és Erdei Iskolába* (a KIO által üzemeltetett intézmény) meghirdetett bentlakós tábort nézzük. Ezen kívül a Félkrajcáros bábos táborban, a Ki vagyok én? önismereti vagy a Minden napra egy mese meseíró táborban is találunk dramatikus játékokat, elemeket. Egy egész világ épül fel a történelmi játszóházakat idéző Végvári hagyományörző táborban, de használnak drámát a diákönkormányzati munkára felkészítő táborban is. Ez a színes tevékenységrendszer nyilvánvalóan arra a szerteágazó, tartalmas évközi munkára épül, amely a jó nevű színjátszó csoportok, a játékanimatori kör, bábos műhely és a többiek folyamatos tevékenységének támogatását, színjátszó és versmondó események szervezését – a KIO mindennapjait jelenti.³⁸

Véletlenszerűen kiragadott példákkal igazolható, hogy bármerre nézünk a közművelődési intézményhálózaton belül, mindenütt találunk drámás tábort, hol önálló, hol együttműködésben megvalósuló szervezésben. A szegedi *Szent-Györgyi Albert Agora* számos tábori ajánlatában ott szerepel az alsós, illetve felsős-gimnazista korosztály számára meghirdetett saját színjátszókörös, és a GNM Tinitanoda „pályaaorientált” nyári tábora. A budapesti *Kondor Béla Közösségi Ház* hirdetett tábort versmondók számára, de kínált komplex művészeti táborozási lehetőséget is. Gyömrőn, a *Hankó István Művészeti Központ*ban négy színjátszásra³⁹ épülő közösség is működik, közülük a *Domján Edit Dráma és Színházművészeti Stúdió* 1996 óta szervez regionális nyári tábort. Vándorszínjátszó tábort szervez a *Szabadművelődés Háza* Székesfehérvárott. A békéscsabai *Csabagyöngye Kulturális Központ* színjátszó táborai szép múltra tekintenek vissza, ismert a vasvári *Nagy Gáspár Művelődési Központ* és még számos művelődési intézmény tábora.

A vég nélkül sorolható példák között ki kell emelnünk a *Marczibányi téri Művelődési Központ* ezirányú tevékenységét is, hiszen dúskálhatunk a vakációs kínálatban; változatos tartalmú színjátszós tábort találunk, képzett drámapedagógusok vezetésével, főként az évközben is náluk működő csoportok⁴⁰ számára, de nyitottan. Akad a bőséges kínálatban olyan tábor is, amely a drámajátékot már a pszichodráma közelítésében alkalmazza. Utóbbit megtaláljuk a *Noha Stúdióban* is, ők dráma, pszichodráma, színjátszó és színházi tábort szerveznek.⁴¹ (Itt tehát máris látszanak az összefonódások.)

A miskolci *Helynekem Színházi Labor* és a Diósgyőri Gimnázium Diákszínpada közös szakmai programmal tart drámatábort a Balatonon. Az inárcsi *KB35 színjátszó társulat egyesületi* formában folytatja a valahai Pest Megyei Művelődési Központ áldozatos munkájával létrehozott, rendkívül jelentős, több mint húsz évre visszatekintő nyári színjátszós tábort szervezését. A tábor évek óta a legendás gyerekszínjátszó rendező, Fodor Mihály nevét viseli. Táboroztat a győri *Rév Színházi Nevelési Társulat*, az *Apolló Kulturális Egyesület* (Pécs) és sorolhatnánk.

A tábort között szép számmal találunk olyat, amelyet a helyi önkormányzatok, szervezetek, iskolák, esetleg egyházak együttműködésben szerveznek, de vannak a kormányzat által támogatott kezdeményezések, mint például az *Erzsébet tábort*, amelyekben a tehetséggondozás lényeges szerepet kap. Ezekben a tábortokban sok helyen ott vannak a drámapedagógusok.⁴² Sorolhatnánk a szakmai civil szervezetek tábortait is, akár „központi”, akár a tagok által megvalósított tábortokról van szó. A *Magyar Versmondók Egyesülete Színész és Előadóművész*

³⁸ Reméljük, ez továbbra is így marad, a „Hírös” Agorába beolvadt, tehát önállóságát veszített intézményben.

³⁹ MK Színpad, Gyömrő Színház, Csemetkért Gyermekszínház, Domján Edit Dráma és Színházművészeti Stúdió

⁴⁰ Kaktusz, Gubanc, Színházi Dráma-stúdió

⁴¹ <http://nohastudio.hu/dramataborok>

⁴² pl. Tiszaalucan Ducsa Tiborné, Erzsike drámapedagógus – kiragadott példaként

Felkészítő Műhely elnevezéssel hirdeti nyári táborait, amelyeknek tematikájában szerepet kap a drámapedagógiai közelítés. A *Magyar Szín-Játékos Szövetség* önállóan ugyan régen nem indít tábort, de támogatóként csatlakozik például a *Soltis Lajos Színház*⁴³ (*Celldömölk*) színjátszó és rendezőképző táboraihoz, és szakemberei révén csatlakozik a határon túl meghirdetett magyar nyelvű színjátszó táborok munkájához is. De messze nincs vége a sornak, akármerre nézünk.

Hozhatnánk példákat a „saját” táborokra, mint amilyen mondjuk a *Budaörsi Diákszínpadé*, vagy a *Forrás Művészeti Stúdióé* (Mohács) – utóbbi önismereti és drámatábort is szervez (nemcsak itthon, hanem még a horvát tengerparton is), szakavatott drámapedagógusok vezetésével. Tábor szervez a *Lenszirom Színház és Módszertani Kulturális Közhasznú Egyesület* (*Nyírbátor*) is – ők ráadásul speciálisan musicaltábort.

De hirdetett Drámajáték és versmondó tábort 13–24 éveseknek, 2015-ben már többedik alkalommal, a *Pannon Egyetem Közművelődési Titkársága* is.⁴⁴ Idecitálhatjuk a sok önköltséges (vagy nyereséget alig termelő) nyári tehetséggondozó tábor mellett azokat is, amelyek lényegében profitorientáltak (vagy csak drágák?). Ilyen a már nevesnek mondható *Összpróba Alapítvány* összművészeti tábora is.⁴⁵ Gyakorta találkozni idegen nyelvű „dráma” táborokkal, ahol a nyelvgyakorlást főként drámajátékok, szituációs játékok segítségével érik el. Vannak táborok határon túl is – sokszor magyar előadók részvételével – de már így is elveszünk a példák rengetegében. Noha nincs közvetlen tudomásom erről, mégis biztos vagyok abban, hogy az újraelődő olvasótáborok módszerei között is megtaláljuk a drámát.

Akadnak táborok, amelyek bizonyos hátrányok leküzdése érdekében alkalmazzák a drámát. Legtöbbször valamely hátrányos helyzet megszüntetése, enyhítése érdekében. A 2001-ben életre hívott *Bátor Tábor* komplex *terápiás rekreációs* programokat kínál daganatos, cukorbeteg, krónikus ízületi gyulladással (JIA), valamint haemophiliával kezelt gyermekek és családjaik részére. Nyáron gyerektáborok, ősszel és tavasszal hétvégi Családi és testvér tábor-ok formájában szerveznek számukra ingyenes programokat, amelyekben a drámapedagógia, színjátszás is szerepet kap.⁴⁶ Az *Utca-szak* (*Színházi Alkotó Közösség*) *Kulturális Egyesület* színházi nevelési és drámapedagógiai tábor megrendezésére vállalkozott, hátrányos helyzetű fiatalok számára. Ők egyébként már számos olyan projektben részt vettek, például a Csereháton, ahol a színház eszközeivel próbáltak a társadalmi egyenlőtlenségek, a hátrányos helyzet felszámolása ellen tenni. (Utóbbi példákkal voltaképpen már át is ugrottunk a drámapedagógia egyéb alkalmazási területeire.)

Rendezvények, fesztiválok

Az előbbieken már fejtegettük az NMI valahai feladatait; elmondhatjuk azt is, hogy mindig kiemelt figyelmet fordított a felmenő rendszerű amatőr művészeti rendezvényekre, ezek értelemszerűen széles művészeti skálát ölelnek át. S noha talán dominánsabban támogatott ágak⁴⁷ is léteznek, a sorban szép helyezést érnének el azok a művészeti tevékenységek (színjátszás, versmondás, báb), amelyek áttekintésünk szempontjából érdekesekek. Ezen felmenő rendszerű

⁴³ Tagjainak nagy része elvégezte az MDT 120 órás drámapedagógiai képzését. Figyelemreméltó együttműködésben dolgoznak az erdélyi Erdőszentgyörgy színjátszóival, közös színjátszó tábort is szerveznek.

⁴⁴ <http://www.krudylib.hu/hir/dramajatek-es-versmondo-tabor-pannon-egyetemen>

⁴⁵ <http://balatoni-taborok.hu/index.php/hu/taborok/szinjatszo-tabor>

⁴⁶ <http://www.batortabor.hu>

⁴⁷ A népművészeti tevékenységekre gondolok.

művészeti találkozók megyei, területi fordulóit újabban⁴⁸ az ún. feladatfinanszírozás keretében támogatta az Intézet. (Hogy a jövőben számíthatunk-e hasonló együttműködésekre, támogatásokra, még nem tudni.)

A témánk szempontjából a legismertebb ilyen *nagyrendezvény* a Magyar Drámapedagógiai Társaság által koordinált, a Társaság és a közművelődési intézményhálózat, illetve civil szakmai szervezetek operatív lebonyolításában megvalósuló *Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó és Fesztivál*.⁴⁹ Az intézményrendszer átalakítása előtt a Társaság legfontosabb partnerei ennek lebonyolításában a megyei közművelődési intézmények voltak, olyan szakembergárdával, amelynek tagjai egyénenként is szívügyüknek tekintették a drámapedagógia és „csatolt” tevékenységformáinak támogatását. (Nem volt ritka a tevékenységhez a hétköznapi gyakorlatban is kötődő intézményi munkatárs.) A változások következtében a megyei fordulók rendezésénél egyre nagyobb részben a városi intézményekre, társadalmi szakmai szervezetekre és az Agorákra lehet, kell támaszkodni. Az NMI területi irodái más hangsúlyú, főként koordinációs feladatokat kaptak, ám ennek ellenére eddig többen, továbbra is pártolták a drámapedagógia ügyét, s amíg lehetett, az új kezdeményezésekben is teret adtak a drámák megjelenésének.

A Veszprém megyei Területi Iroda a „Weöres” megyei fordulóján túl például *Igazgyöngy* néven közösségépítő drámapedagógiai foglalkozásokat szervezett fiataloknak. A Hajdú-Bihar Megyei Iroda tevékenységében helyet kaptak a hagyományos felmenő rendszerű, amatőr művészeti és népművészeti rendezvények, és szakmai-módszertani projektek, amelyek tovább erősítik a kultúra szerepét a vidék fejlesztésében.

A Pest Megyei Területi Iroda – ahol korábban a színházszókraták támogatása volt rendkívül magas szintű – tavaly a bábosokra fordított több figyelmet. A történelmi régiók közötti együttműködés jegyében delegálták a biatorbágyi *Kezemben a kobakom* elnevezésű (tizennyolcadszor megrendezett) gyermekbábos találkozó győzteseit a *Dunamenti Tavasz*⁵⁰ dunaszerdahelyi rendezvényére. Az amatőr bábosok rendezvényei közül ki kell emelnünk a nagy hagyományú, Szentirmai Lászlóhoz és Sárospatakhhoz köthető *Zsákomban a bábom*⁵¹ (külföldön Puppert in my Pocket néven ismert) biennálét, amelyhez művészetpedagógiai konferencia is kapcsolódik. Fontos esemény a bábszínház életében az idén 22. alkalommal megrendezett, felmenő rendszerű *Gyermekbábosok Országos Fesztiválja*, az *Egri Kulturális és Művészeti Központ* szervezésében. A bábos események között külön megmérettetési terepe van a templomi bábjátéknak, illetve a pedagógusok bábjátékának is.

Itt szeretném újra hangsúlyozni a *drámapedagógia és a bábozás* kapcsolatát. Hazánkban már minden bábszínház felismerte a gyerekek bevonásának szükségességét, és mindegyik számos olyan programot kínál előadásai mellé, ahol a színházi nevelés kezdeteit tapasztalhatjuk. Ismét csak az utalások szintjén emelek ki néhányat.

⁴⁸ Korábban az NMI és a megyei feladatellátók egyaránt az NKA-hoz pályáztak. Így az NKA döntései a rendezvénytámogatások esetében már nem adnak pontos képet a valójában meglévő, rendkívül színes és változatos drámapedagógiai tevékenységről, ami a közművelődésen belül a színházszókraták-versmondó-bábos eseményekben manifesztálódik.

⁴⁹ Erről jelen kutatás keretében a Magyar Drámapedagógiai Társaságról szóló tanulmányban részletesen szólnak.

⁵⁰ Az NMI és a legnagyobb civil szervezeteink egyaránt kiterjedt határon túli kapcsolati hálóval rendelkeznek. Az együttműködésekben zajló rendezvényekre érdemes volna jobban odafigyelni, s valamilyen összefoglalásban nyilvánossá tenni az eredményeket, ha nem is lehet megjeleníteni mindazt az inspirációs hatást, amit az együttműködések jelentenek.

⁵¹ 2011-ben volt a 13. alkalom – azóta nem hallottam róla, de egyéb eseményekről – mint a 2013-as *Vitéz László zászlaja alatt* elnevezésű, a komlói Községi Házban megrendezett művészetpedagógiai konferenciáról, vagy a *Gyógyító báb* konferenciákról annál többet.

A debreceni *Vojtina Bábszínház* kezdeményezését például, amely a Beszélgetős esték⁵² címet viseli. „Módszerek, stílusok, bábjáték, színházi nevelés, drámapedagógia – többek között ezek azok a hívószavak, amelyek köré szerveződik minden hónap egy-egy alkalma. S szót ejtünk még a partnerségről, az együttműködésről, a nevelésről, a szolidaritásról, a művészetek erejéről, de leginkább a mindennapok kérdéseinek halmazairól.” Hiszem, hogy az efféle diskurzusok sokat segítenek közös ügyünknek. A bábszínházak közül nem egy működtet saját gyermekcsoportot, a kecskeméti *Ciróka* csoportja, a *Lazarcú Maszkák* például rendkívül sikeres a WSO-n is. A győri *Vaskakas Bábszínház* rendkívül nyitott minden drámás kezdeményezésre, nevezetesen Győrköcsfesztiváljuk programjában drámapedagógusok is dolgoznak – és tovább sorolhatnám a jó példákat, a veszprémi *Kabócától* az egri *Harlekinig*.

Ahogy már szóba került, a *Marczibányi téri Művelődési Központ* számos módszertani rendezvénynek ad otthont, a Magyar Drámapedagógiai Társasággal vagy a színházi nevelési társulatokkal együttműködve. Ez az intézmény az otthona a nagy hagyományú *Színház-Dráma-Nevelés*, a *Színházi Lecke* rendezvényeknek, de itt rendezik meg (az ő eredeti kezdeményezésük volt) a *Gyermekszínházi Szemlé*t is. Teret ad számos olyan rendezvénynek, amely a színházi nevelés ügyét szolgálja, a *színházi nevelési társulatok találkozójától* a *műhelykonferenciáig*.⁵³

Egyre sűrűsödnek a konferenciák, módszertani vásárok, jó példák bemutatásának alkalmai – a közművelődésben és a társadalmi szervezetek életében egyaránt. 2016 nyarán az Örkényi Színházban rendeztek nagy jelentőségű nemzetközi konferenciát *The Gap* címmel.⁵⁴

A közművelődési intézmények számos fontos rendezvénye közül nehéz választani. A színjátszó találkozók színes skáláján túl vers- és prózamondó, s bábos eseményeket is szép számban találunk a programjukban. A legfontosabbakat a meghirdető szakmai szervezetek honlapjain megtalálhatjuk⁵⁵ – itt nem kívánom őket felsorolni, éppen nagy számukra való tekintettel. (Néhány példát már mutattam arra, hogy egyes színjátszó vagy versmondó találkozók – kísérróprogramként – gyakorta kínálnak drámajátékos időtöltést, workshopokat.)

A gazdag kínálatot némiképp bővítve megemlítek olyan további rendezvényeket, amelyek nem feltétlenül szerepelnek az adott szervezeti honlapokon. Ilyen elsődlegesen a nagy hagyományú szolnoki *Globe Fesztivál*,⁵⁶ amely a drámatagozatos gimnáziumok bemutató fórumaként jelent meg a palettán, s programjában szinte elsőként kínált drámás műhelymunkákat. Ilyen a *Monzák Péter* nevéhez és a *Pitypang Humán Szolgáltató Alapítványhoz*⁵⁷ köthető, Tiszasáson és Lakitelken hosszú évek óta sikeres visszhangú, magyar ajkú gyerekeknek szervezett *Tiszamenti Gyerekszínházi Találkozó*, amely – az itt szerzett kapcsolatok révén is – termékenyítően hatott Kárpát-medence szerte. De ilyen a már emlegetett *Lenszirom Színház Határtalanul* fesztiválja (2016-ban 8. alkalommal rendezték meg, hazai és határon túli magyar gyermek- és diákszínházi részvételével, drámapedagógiai műhelymunkákkal). A *Soltis Lajos Színház* (Celldömölk) ugyancsak évek óta megrendezi *Mesefesztiválját*. Rendszeresen lép-

⁵² http://www.vojtinababszinhaz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1051:beszelgetes-es-tek-a-vojtina-babszinhazban

⁵³ <http://ofi.hu/hir/ketnapos-muhelykonferencia-diakszinjatszarsol>

⁵⁴ „A konferencia fókuszában a drámapedagógia, színház, színházi nevelés témái álltak. Mindhárom terület gyakorlatközpontú, fontos megközelítést ad a világra, a társadalom vagy az emberi viszonyok megismeréséhez. A konferencia a színházi nevelés tágabb területének egyik olyan módszertanát járja körbe, amely lehetővé teszi, hogy a színház és a drámapedagógia eszköztárát összetett helyzetek, problémák vizsgálatának szolgálatába állítsák.

⁵⁵ Lásd feljebb – a szakmai szervezetek felsorolásánál.

⁵⁶ Az Aba-Novák Agóra gondozásában.

⁵⁷ Évközben az alapítvány által működtetett Pitypang Közösségi Házban komplex képességfejlesztő dramatikus játszóházi foglalkozásokat tartanak, s műhelymunkákat gyakorló pedagógusok, népművelők, könyvtárosok számára, gazdag hagyományörző tartalommal.

nek fel gyermek- és diákszínjátszók – és kapnak kísérőprogramként drámajátéokra lehetőséget – a *Vasvári Színjátszó Fesztiválon* vagy az Ajkán megrendezett *Arany Deszka Fesztiválon*. Folyamatosan jönnek új kezdeményezések is – a már emlegetett miskolci Manézs Egyesület a tiszaujvárosi *Derkovits Kulturális Központtal* és a *Magyar Szín-Játékos Szövetséggel* közösen hirdetett amatőr színjátszó találkozót *Manézs Színházi Szemle* néven, a társadalmi szervezetek és közművelődési intézmények összefogásának egyik újabb példjaként.

A *Debreceni Városi Művelődési Központ* évek óta a Nemzetközi Betlehemes Találkozóznak⁵⁸ nyújt otthont. A békéscsabai *Csabagyöngye Kulturális Központ* és a pápai *Jókai Mór Művelődési Központ* felváltva vállalja a házigazda szerepét az éppen huszadik évét elhagyó *Scherzo Amatőr Musical Színpadok Országos Fesztiválján*.

Beszélhetünk olyan rendezvényekről, amelyek profiljukat tekintve összművészeti jellegűek, mint például az *Ördögkatlan Fesztivál*, ahol egyre-másra jelennek meg érdekes kísérletek. 2015-ben például a *Színház- és Filmművészeti Egyetem* új képzésének (drámainstruktor) hallgatói dramatikus játszóházi foglalkozással – *SzínMűVeletek* – várták azokat a gyerekeket, akik nemcsak hallgatni szeretik a meséket, hanem szívesen ki is próbálják, milyen mesehősnek lenni. Nagy sikere volt, 2016-ban sem maradhatott ki a programból. Hasonló kezdeményezések más, ha úgy tetszik, „szabadidős” vagy turisztikai célú fesztiválokra is egyre jellemzőbbek.

De említhetnénk a kerületi szervezésű, vagy éppen a speciális fesztiválok is, megint csak végeláthatatlan sorban. Idesorolhatnánk a különböző idegen nyelvű színjátszó találkozókat, amelyek ugyan az iskolához kötődnek, de többnyire közművelődési intézményben nyernek bemutatkozási teret.⁵⁹ Az *Egri Kulturális és Művészeti Központ* évek óta megrendezi sérült és ép diákok részvételével *Országos Nonverbális Fesztiválját*. A vásárosnaményi *Balázs József Városi Könyvtár és Művelődési Központ* például a *Fogyatékkal élők megyei színjátszó találkozóját* rendezi meg, s ez nem egyedülálló a kínálatban, hiszen évek óta léteznek hasonló jellegű kezdeményezések (pl. a *Dél-Alföldi Mentálhigiénés Egyesület* szervezésében, szintén a közművelődési hálózat segítségével, és sorolhatnánk). Ezek nyilvánvalóan már át/csatlakozási pontot jelentenek a drámapedagógia és színjátszás egyéb – történetesen terápiás célú – felhasználásához.

Az NKA Közművelődés és népművészet kollégiuma a fentebb nevezett események legnagyobb támogatója. Döntései ugyan jól mutatják azt a struktúrát, amely szerint láthatóan a népművészeti rendezvények a jobban támogatottak, különösen pl. a táncházak – de a pályázóknak hála, még azokban is fel-felbukkan itt-ott egy becsempészett játszóház, ami sok esetben tartalmaz drámapedagógiai elemeket. (Csak példaképpen kiragadva: támogatott lett például a pécsi *Zsolnay Központ* táncházas rendezvényterve, amely dramatikus gyermekjátékozával kombinálja az eseményt.)

Speciális projektek

Megjelentek a közművelődési intézmények és társadalmi szervezetek programjában azon tevékenységek is – elsődlegesen pályázati forrásokból megtámogatva –, amelyek valamely speciális társadalmi kérdésre irányulnak.

⁵⁸ Korábban az NMI volt a gazdája. Noha kissé eltér tárgyunktól, mégis érdekes számunkra a betlehemezés, mint a népi dramatikus formák legismertebbének megjelenése, továbbélése.

⁵⁹ Az angol nyelvű drámafesztiválnak hosszú időn át volt otthona a solymári Apáczai Csere János Művelődési Ház, a francia nyelvű színjátszók Pécsen 2016-ban a Bóbita Bábszínház színpadán mutatkoztak be.

Az „élethosszig tartó tanulás” a közművelődési palettákon nem oly régen jelenlévő színpolt, de, ennek jegyében fogalmazódott számos pályázat.⁶⁰ Az NMI Békés Megyei Irodája⁶¹ *Önmenedzsmet tréninget* valósított meg a hátrányos helyzetben lévő emberek számára. A tréning célcsoportja az álláskeresők, tartósan inaktívak, Gyes-ről, GYED-ről visszatérők. A 90 órás program alapvetően önismeretre, személyiségfejlesztésre és vállalkozói kompetenciafejlesztésre irányult, az eszköztárban megjelent a drámapedagógia. Ugyanők a halmozottan hátrányos helyzetű réteg integrációját is fontosnak tartják,⁶² mint ahogy a szabadidős programok gazdagítását is. A Békés megyei hátrányos helyzetű gyermekek számára heti és havi szakköröket, témanapokat kínálnak két féléven keresztül, s a tartalomban megtaláljuk a művészeteket és drámapedagógiai játékokat.

Az NMI *Kapunyitogató*⁶³ programsorozatában, amelyben a leszakadó térségek, vagy csak a kultúrától jobban elzárt települések közösségi életének „felrázása” volt a cél, a színjátszás szinte valamennyi megyei iroda programkínálatában megjelent, mint a helyi értéket képviselő közösség reprezentánsa, hiszen, ahogyan a legpregnansabban talán a Tolna Megyei Iroda⁶⁴ megfogalmazta: „a program egységet alkot a különböző művészeti ágakból: a zene, az irodalom és a kézművesség, képzőművészet, népdal, népzene, színjátszás egyaránt megjelenik a közösségi alkalmakon.”

Az NMI *KINCS-TÁR Kreatív Képességfejlesztő Műhely*⁶⁵ projektje a szakterületek szinergiáját erősítette, pedagógusok, alkotóművészek, kulturális szakemberek dolgoztak együtt, építették a helyi és térségi közösségeket Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hátrányos térségeire koncentrályva. Nyírbátorban, a Báthori Várkastélyban megrendezett zárókonferencián⁶⁶ elhangzott a projekt során használt – többek között az önkifejezést és a kommunikációs kompetenciákat erősítő – drámajáték dicsérete is.

Egyéb megjelenések, rokon-alkalmazások

Bár legpontosabban talán a szórakoztatás címszóval látnám el, mégis érdekes színpoltnak tartom a rögtönzés színházainak megjelenését, amelyek a drámában is használt improvizációs technikára építenek. A kommunikációs készség, az önkifejezés, a spontaneitás fejlesztésének színpadi megmutatkozása felhőtlen szórakozást, ugyanakkor a „kibeszélés” révén megkönynyebbülést, talán az önismeret elmélyítését is nyújthatja. Az ilyen típusú színházak, pl. a *Momentán Társulat*⁶⁷ – az interaktív improvizációs színház – működése a határmezsgyén helyezkedik el. Az alkalmazott technikák között ott vannak a dráma által használtak is.

Csupán érdekességképp: a Magyar Szín-Játékos Szövetség kezdeményezésére tíz éve indult – és azóta is termékenyítő sikerrel tart – a farsangi *Impro Fesztivál*, a rögtönzésre alapozó rövid játékokkal. Kiválói művelői többek között a győri *Rév Társulat* tagjai, akik saját programot is fejlesztettek a téma köré.

⁶⁰ Többek között a TÁMOP-3.2.12-12 kiírásában, keretében.

⁶¹ <http://www.nmi.hu/hu/Megyei-iroda/5/Nemzeti-Muvelodesi-Intezet-Bekes-Megyei-Irodaja> – 2013-ra vonatkozó információk.

⁶² Azt ezt segítő mintaprojektek a TÁMOP-3.2.13-12/1-2012-0320 Kultúra, közösség, kreativitás pályázat hatására születtek.

⁶³ Használatlan művelődési házak megnyitását, programmal való megtöltését célzó programsorozat.

⁶⁴ <http://www.nmi.hu/hu/Megyei-iroda/23/Nemzeti-Muvelodesi-Intezet-Tolna-Megyei-Irodaja>

⁶⁵ TÁMOP-3.2.3/A-11/1-2012-0122 – NMI-s pályázat.

⁶⁶ <http://www.nmi.hu/hu/Hirek/Diakok-is-szot-kaptak-a-KINCS-TAR-Kreativ-Kepessegfejlesztto-Muhely-konferenciajan>

⁶⁷ <http://momentantarsulat.hu/tarsulat>

Színházi nevelési programok 1.

Már említettem néhány olyan kezdeményezést, ahol a különféle hátrányos helyzet leküzdéséhez a dráma és a színjátszás eszköztárát használják. Szó esett az *Utca-SzAK (Színházi Alkotó Közösség) Kulturális Egyesületről* is. Ők olyan veszélyeztetett csoportokhoz is eljutnak, ahol problémát a prostitúció jelenti. Tabukat döntögetnek. Ők azok, akik a *Cserehát-Except*⁶⁸ programban (ha nem is szintisztán), de alkalmazták a drámajátékokat a hátrányos helyzetű fiatalok megmozgatására, közösségek élesztésére. Természetesen egyáltalán nincsenek egyedül. A legismertebb színházi nevelési társulatok programjában hangsúlyosan megjelennek hasonló projektek. Elég csak a *Kerekasztal* vagy a *Káva* tevékenységére gondolnunk. Gazdag a skála az „egyszerű” erkölcsi kérdésektől a kirekesztésig, a társadalmi felelősség, az agresszió kérdéséig. De a drogokra vagy más veszélyeztetési témakörre is gondolhatunk. A *Káva Dráma Drom*⁶⁹ projektje kifejezetten a roma fiatalokra irányult. (Meggjegyezhetjük, hogy az említett két csoport példamutató munkássága nélkül nem tartana itt a színházi nevelés ügye.)

A *Szputnyik Hajózási Társaság* „maradványa”, a *Mentőcsónak Egység*, olyan előadásokat hoz létre, amelyek kifejezetten társadalmi problémákat vizsgáltak. *Szociopoly*⁷⁰ elnevezésű játékkal a mélyszegénység kérdéskörét járják körül – a klasszikus szituációjátékot társasjátékba oltva. Különösen olyan közösségekben mutatják be (elit gimnáziumokban például), ahol nagy szükség van az érzékenyítésre, a szolidaritás felkeltésére. Foglalkoztak az előítéletesség és a rasszizmus kérdéseivel is.

Beszélhetünk a *21. Színház a Nevelésért Társulatról* is, akiknek ismert a *Megálló Alapítvánnyal* való együttműködése. Számos projektben részt vettek, akár a bűnmegelőzési, akár a *Tandem* pályázatok keretében. Utóbbiban átmeneti otthonban elhelyezett családok számára kínáltak foglalkozásokat, ahol a gyerekek önbizalom-erősítését, önértékelésük realisabbá tételét, valamint az öngyógyító folyamatok indítását célozta a program. A szülők munkaerő-piaci tréningben vehettek részt, melynek tematikájában hangsúlyos részt kapott a személyiségfejlesztés is.

Néhány cím egy 2015-ös NCTA-pályázat támogatottak listájáról, s máris látszik, milyen sokrétű, a társadalom több rétege felé forduló projektekben alkalmazzák a drámát.

- *Játszani is engedd* – a kulturális esélyegyenlőség javítása a szegedi szegregátumban – Társadalmilag sérülékeny csoportok megerősítése (fókusz: roma integráció) – MASZK – Magyarországi Alternatív Színházi Központ, Színházi Szaktevékenységeket Támogató Egyesület;
- *IntegrART*, társadalmi színházi nevelés programsorozat – Demokrácia és emberi jogok – Üres Tér Színházi Egyesület/Pécs
- *Szélmalomok* – dráma alapú társadalmi beavatkozás és közösségi színház Mindszent, Székutás, Hódmezővásárhely tanyavilágában – Ifjúsági és gyermek ügyek – Káva Kulturális Műhely Egyesület/Budapest
- *A színházpedagógia a demokratizálás létező gyakorlata* – Lenszirom Színház és Módszertani Kulturális Közhasznú Egyesület, Nyírbátor
- *A hiányzó padtárs* – részvételi színház középiskolásoknak és pedagógushallgatóknak a városi oktatási egyenlőtlenségekről.

⁶⁸ <http://www.prae.hu/article/7612-varazsbab-szakacsiban/>

⁶⁹ DVD is készült belőle, a Tintakőben kapható.

⁷⁰ <http://7ora7.hu/programok/szociopoly-szinhazi-tarsasjatek>

A sort sokáig folytathatnánk, de a színházi nevelési társulatokról külön és részletes elemzés készült, sőt működésük komoly kutatás tárgyát is képezte már, ennek eredményeként született meg Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám kézikönyve.⁷¹ Ezért itt nem írok többet róluk – hangsúlyozva, hogy az e tanulmányban felvetett kérdés szerint a társulatokban dominánsan megjelenik, és éppen a nonformális nevelés eszközként, a dráma. S hogy hányféle céllal alkalmazzák a legkülönbözőbb társadalmi helyzetek, hátrányok leküzdésében, hogy a krízishelyzetek vizsgálata hogyan megy végbe a drámapedagógiai eszközökkel, és hogyan születnek megoldási lehetőségek – akár tematizált színdarabok feldolgozása során –, s hogy milyen nagy hatékonysággal működnek ezek a csoportok – ha még nem lenne nyilvánvaló –, az vélhetően egy másik kutatásban igazolható.

Ejtsünk néhány szót azokról a társadalmi szervezetekről, amelyek nem kifejezetten a drámapedagógiai vagy a színházi nevelés ügyével foglalkoznak, ám projektjeikben gyakran használják a dráma eszköztárát. Kiragadott példaként említem az *Artemisszió Alapítványt*.⁷² *Fotel* projektjükben azt vizsgálták, hogy a fórumszínház mint módszer és az interkulturális kapcsolatokról való praktikus tudás együttes alkalmazása milyen mértékben tudja csökkenteni a korai iskolaelhagyás kockázatát a 13–16 évesek körében.

Ugyancsak figyelmet érdemel (igaz, már múlt időben) *Bódis Kriszta* ózdi jelenléte is. Itt többek között heti rendszerességgel alkotásközpontú fejlesztő foglalkozásokat biztosítottak a gyerekeknek, hét nyáron át egyhetes alkotótábort rendeztek a Hétes-telepen, kulturális és közösségi fejlesztő programokkal. A *Van Helyed Alapítvány* tevékenysége – egy dán civil szervezet támogatásával – ma már csupán egy stúdió és alkotóház működtetésére korlátozódik.

Ezen véletlenszerű és kiragadott példák is igazolják, hogy a drámás eszköztár használata mennyire, és milyen sokféle alkalmazási területen elterjedt már.

Egyházak és drámapedagógia

A hazai egyházak és a drámapedagógia kapcsolatáról kevés információnk van – noha nem feledkezhetünk meg arról, hogy a drámapedagógia a felsőoktatásban először az akkor még Zsámbékon működő Apor Vilmos Katolikus Főiskolán jelent meg, s máig jelen van más felekezet felsőoktatási intézményeinek oktatási programjában is. Tudjuk, hogy a felekezeti általános és középiskolák éppúgy alkalmazzák a drámapedagógiát, színjátszást, mint a nem hitre épülők, s hogy a hittan oktatásában jelentős szerepet kapnak a drámás eszközök. S bár viszonylag kevés ismeretünk van az oktató-nevelő munkán túli megjelenésükről, feltételezhetjük, hogy az egyházak napi gyakorlatában is szerephez jut.

Hogy nyári gyermektáborokat, nagycsaládos táborokat rendszeresen szerveznek – az unitáriustól a baptistákig – egyházak és a hozzájuk kötődő szervezetek, azt tudjuk. Hogy ezekben megjelennek, akár ha csapatépítő játékok formájában, a drámás elemek, szintén. Kunszentmiklóson például általános iskolás gyermekek számára hirdetett *Napsugár* tábort a *Megértés Alapítvány*, ahol történetesen a Kecskeméti Főiskola drámapedagógusai dolgoztak. Az izgalmas témákba burkolt erkölcsi tanítások a dráma eszközein keresztül jutottak el a résztvevőkhöz.

⁷¹ Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): Színházi nevelési programok kézikönyve – Magyarország 2013. (L'Harmattan Kiadó, Budapest.) A kutatás szerint hazánkban évente több mint százezer gyermeket, fiatalt visznek el színházi nevelési programokra. Ezek lényege, hogy az előadás előtt, után vagy közben az alkotók párbeszéd vagy dramatikus játékok útján kapcsolatba lépnek a nézővel, és rendszerint emberi, társadalmi, erkölcsi problémákat járnak körül. Évente több mint 170féle program közül választhatnak a kísérő pedagógusok, ifjúsági munkások és szülők.

⁷² <http://artemisszio.blog.hu>

A kispesti *Központi Református Egyházközség*⁷³ beszámol arról, hogy a gyermek-istentiszteleteken korszerű módszerekkel tanítják a Biblia mondandóit: több eseményt eljátszva, a tudnivalókat szemléltetve, mintegy „újraalkotva”. Az alkalmazásközpontú szemléletet „élménypedagógiai”⁷⁴ módszerekkel érik el. Ezeket a módszereket nyári táboraikban is használják.

A Pécsi Egyházmegye *Iffjúsági Referatúrája* amatőrszínházat működtet *Kaméleon* névvel, és a *Pécsi Advent*⁷⁵ elnevezésű rendezvénysorozatában rendszeresen lépnek fel színjátékosok. A győriújbaráti *Genesisius Színjátszóköri*⁷⁶ plébánosi segítséggel dolgozik. (A színjátszás egyébként a kezdetektől jelen van az egyházak oktatási gyakorlatában, gondoljunk csak a több száz év előtti iskoladrámákra.)

A jezsuita Faludi Akadémia egy időben a régi magyar iskoladrámák újraélesztését kísérlete meg. A *Schola Ludens* kezdeményezés „híd volt az iskoladrámái hagyomány és a drámapedagógia között”.⁷⁷ (*Kilián Istvánnak*, a Miskolci Egyetem professzor emeritusának jelentős szerepe volt a jórészt 18. századi drámákat felmutató színjátszó verseny életre hívásában.)⁷⁸ A jezsuiták manapság is érdekes kísérleteket folytatnak, jelenleg a Párbeszéd Házában a *Parastudió* tart dráma- és rituálpedagógiai workshopokat, előadásokat is készítenek.

A *Magyar református nevelés* című pedagógiai szaklap olykor foglalkozik a drámapedagógia hitoktatásban való használatával, még többet a bibliodrámával. A *bibliodráma* az egyházi felsőoktatási képzési kínálatban is megjelenik, és kezd egyre népszerűbbé válni. (Mint ahogy a hitoktatói képzés mellé szakpárként ajánlják a drámapedagógia osztatlan tanári szakot a *Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán*.) A bibliodrámát sokan hasonlítják a *pszichodrámához* – véleményem szerint inkább a drámával rokon, hiszen a személyes átélésen keresztül nem elsősorban önmagunk belső konfliktusai, hanem a bibliai tanítások (azaz a rajtunk kívül álló világ) jobb, emocionálisabb megértését szolgálja.

Az egyházak segítő funkciója – a szegények, elesettek iránti figyelme nyilvánul meg az *Ökumenikus Segélyszervezet* által meghirdetett *Tandem* projektben.⁷⁹ Itt számos olyan, együttműködésekben megvalósított folyamatot találunk, amelynek tartalma – vagy éppen a megvalósító szervezetek valamelyike – erősen kötődik a drámapedagógiához. Ezek a programok a felzárkóztatást és a világban való jobb eligazodás segítségét egyaránt jelentik.

Művészetterápiai alkalmazások

Fentebb már több ízben előkerült, legalább utalás szintjén, hogy gyerektáborokban vagy különböző hátránnyal, illetve hátrányos helyzetben élők körében a drámajáték és a színjáték (ugyanígy természetesen a bábjáték, versmondás is) terápiás természetű is lehet. Szó esett már fogyatékkal élők színjátékáról, méghozzá a „kirakat-példának” számító *Baltazar Színházon* kívül. Ismerünk a drámapedagógia és színház eszközeivel dolgozó csoportokat, amelyek tagjai drogbetegekből állnak. Hosszas lenne a művészet mint terápiás eszköz előnyeiről, hasznáról beszélni, nem is célom. Néhány szót azonban mindenképpen ejteni kell ezekről az „elágazásokról”.

⁷³ <http://www.parokia.hu/lap/kispest-kozponti-reformatus-egyhazkozseg/cikk>

⁷⁴ Az élménypedagógia eszköztára rendkívül sok elemet vett át a drámapedagógiától.

⁷⁵ <http://www.pecsiegyhazmegye.hu/2014/10/pecsi-advent>

⁷⁶ <http://www.hitvallas.hu/index.php?t=r&r=7&c=1665>

⁷⁷ Trencsényi Lászlót idézem

⁷⁸ Erről a DPM 2005/2. sz. 51-52. oldalán ír bővebben: <http://letoltes.drama.hu/DPM/2001-2010/2005.2.pdf>

⁷⁹ <http://www.segelyszervezet.hu/hu/tandem-palyazon-nyertes-projektek>

A *Megálló Csoport Alapítvány*⁸⁰ – a Belvárosi Tanodával szoros szimbiózisban, drogos fiatalok rehabilitációja, deviáns, antiszociális magatartású fiatalokkal való foglalkozások során – évek óta használja a színház- és zeneterápiát. Önszervező színházi alakulatában sajátos, főként nonverbális színházi nyelvet alakítottak ki a résztvevők.

S ha már a *tanodáknál* tartunk, érdemes elmondani, hogy a felzárkóztatást, a különféle hátrányos helyzetekből való kilábalást, a deviancia kezelését segítő tanodák sokszínű programcsomagjában szintén megtalálhatjuk a drámapedagógiát – különösen akkor, ha a tanodákban dolgozók (többnyire önkéntesek) rendelkeznek ilyen irányú képzettséggel, gyakorlattal. Jó néhány ilyen szakembert ismerünk. „A tanoda nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi színtér. A személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el.”⁸¹

A hátránnyal élők csoportjai számára a művészetterápiás eszközök régóta ismertek, sokat jelentenek. Nem csoda, hogy ennek jelentőségét mind többen elismerik. A hétköznapi használat mellé ünnepi lehetőségek is sorakoznak. Ilyennek nevezhető példának okáért az a program is, amelyet a *Nem Adom Fel Alapítvány* kezdeményezett, s amelyhez Újbuda Önkormányzata és az Emberi Erőforrások Minisztériuma társult. Ennek jegyében a fogyatékossgal élők világnapján⁸² különböző programokkal hívták fel a figyelmet a fogyatékos emberek integrációjának fontosságára. Így a *Nemzeti Színházban* drámapedagógiai foglalkozásokon és kulisszajáráson vehettek részt ép és sérült diákok. A színházi dolgozók számára pedig a *Nem Adom Fel Alapítvány* szakértői tartottak érzékenyítő tréninget.

A pszichodráma és társai, valamint a Piros Orr

Terápiás felhasználásnak tekintjük, tekinthetjük a lelki egészség megőrzését és helyreállítását célzó *pszichodramát*.⁸³ Talán úgy tűnik, hogy nem itt kellene tárgyalnunk, hiszen nincs szoros kapcsolatban a drámapedagógia iskolán kívüli felhasználásával. Ám ha megnézzük, számos más, olyan programban is találkozunk vele (lásd: nyári táborok), ahol eddig nem volt jelen. Terjedőben van a gyerekeknek szánt *gyermek-pszichodráma* is, amely tovább közelít a drámához. „A gyermek pszichodráma terápiás célokra kifejlesztett drámajátékon alapuló csoportmódszer. [...] A foglalkozások során a gyerekek saját meséket találnak ki. A meséket jelmezbe bújva a csoportot vezető gyermekpszichológusokkal együtt játsszák el. A mesékben a gyermekek a saját konfliktusaikat jelenítik meg. A lejátszás segítségével a szimbolikusan megfogalmazott problémák megérthetővé, feldolgozhatóvá válnak. A csoport támogató légkört biztosít a személyes fejlődéshez, képességek fejlesztéséhez, lehetőséget nyújt különböző szerepek, helyzetek kipróbálására.”⁸⁴ Bár lehet, hogy ez csupán számomra újdonság – csak mostanában találkoztam a *szomatodramával*,⁸⁵ amelyről azt írják: „egyszerű, játékos, kreatív, érzelmekben gazdag, felismerésekben bővelkedő, sok örömmel és érintéssel járó, könnyen át-

⁸⁰ <http://megallo.org/>

⁸¹ <http://tanodaplatform.hu>

⁸² <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/hirek/programok-a-fogyatekossgal-elok-vilagnapjan-a-nemzeti-szinhaban>

⁸³ Terápiás, majd személyiségfejlesztő-, önismereti- (csoport)módszer, cselekvésközpontú, tüneti- és feltáró jellegű csoport-pszichoterápiás módszer

⁸⁴ <http://www.gyermekpszichodrama.hu/pages/main>; <http://www.gyermekdrama.hu/>

⁸⁵ <http://www.szomatodrama.hu/>

adható és elsajátítható terápiás módszer” – s különböző korosztályoknak ajánlják, gyermekeknek éppúgy, mint párterápiára szoruló házaspároknak. S ki tudja, még mi mindent találunk a terápiás kínálatban, ha jobban körülnézünk?

S ha már terápia, nem maradhat említés nélkül a *Piros Orr Bohócdoktorok*⁸⁶ speciálisan képzett csapata, akik a kórházi kezelésre szoruló gyermekeknek segítenek játékkerápia segítségével mentálhigiénés és pszichés állapotuk javításában. A zene-, a tánc- és mozgás, a színes rajzok, a dráma és a nevetés gyógyító erejét használják. A bohócdoktorok csapatában is találunk képzett drámapedagógusokat, és képzésük során is alkalmaznak drámás elemeket.

Gyermekszervezetek és a dráma

Szándékaim szerint szót kívántam ejteni a gyermekszervezetek és a drámapedagógia kapcsolatáról, de túl sok információhoz nem jutottam. Bármennyire is hihetnénk, hogy számtalan hazai gyermek- és ifjúsági szervezet működik, nyomuk alig van. Gyakorlatilag egy ilyen működik: a *Magyar Cserkészszövetség* – amely régi gyökerű, a rendszerváltozás után újraéledt szervezet. Honlapján viszonylag kevés információt találunk, ami kifejezetten a dráma jelenlétére utalna, de kicsit mélyebbre hatolva, a módszertan, programok és háttéranyagok egy külön portálon jelennek meg, *Például* címmel.⁸⁷ Itt számos, a drámajáték-gyűjteményekben (is) fellelhető játékleírást találunk. Akad szerepjáték, sőt, a történelmi játszóházak kínálatát ígérő játékleírás is. Vagyis feltételezhetjük, hogy miközben a cserkészek számára a művészeti nevelés egyáltalán nem deklarált cél, a drámajátékok megjelennek a tevékenységekben. Ezt bizonyítja egy tábori leírás⁸⁸ is, ahol kifejezetten utalnak a drámapedagógiai eszközök használatára.

A *Magyar Úttörők Szövetsége* – amely a rendszerváltásig egyértelműen a legnagyobb gyermekszervezet volt, és létezését sikerült átmentenie az „új időkbe”, noha tovább létezett, mára majdhogynem nyomtalanná vált,⁸⁹ annak dacára, hogy működő úttörőcsapatokról továbbra is vannak hírek. Az úttörőszövetségből 1991-ben vált ki a *Pro Pátria* gyermekszervezet, amely azután a *Magyarország Felfedezői Szövetsége*⁹⁰ lett. „Históriás hagyományörzésük maga a drámapedagógia” – mondta róluk Trencsényi László. Sárospatakon megrendezett táboraik, év közbeni várjátékaik remek példái a tartalmas, játék és élményalapú iskolán kívüli nevelésnek.

Művészeti intézmények, szervezetek és a dráma

Múzeumpedagógia

A drámapedagógia terjedését mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a közművelődésnél jóval merevebb működési rendű múzeumok érdeklődése is felébredt a téma iránt. Ma már igényeltek, sőt egyre népszerűbbek azok a múzeumpedagógiai foglalkozások,⁹¹ amelyekben a hagyományosan múzeumi ismeretátadás mellett új, hatékony, személyes átélésen és cselekvő aktivitáson alapuló drámás „múzeumhasznosítási” módszerekre építenek. A kulturális sta-

⁸⁶ <http://www.pirosorr.hu>

⁸⁷ <http://cserkesz.hu/peldaul>

⁸⁸ <http://www.cserkesz.hu/hir/beszamoloboldogabb-csaladokert>

⁸⁹ A neten főként a csillebérci tábor tulajdonjogának kérdése kapcsán található információk – kb. 2004-ig.

⁹⁰ <http://felfedezzuk.webgrade.tk/honlap/index.php/rolunk/bemutakozas>

⁹¹ <http://www.kislexikon.hu/muzeumpedagogia.html>

tisztikákból kiderül, hogy a közel 800 múzeumban (tagintézményekkel együtt értendő szám) már több mint 300 múzeumpedagógus vagy művelődésszervező dolgozik, aki a foglalkozásokat is szervezi. Ez a szám folyamatos növekedést mutat.

A múzeumpedagógia a '90-es években kezdett elterjedni nálunk, ám meg kell jegyeznünk, hogy a *Nemzeti Múzeum* elfogadott „történelmi játszóházait” megelőzve, Bucz Hunor sokkal korábban már kísérletezett ezzel a formával, amely máig népszerű.⁹² Ma már gyakorlatilag minden múzeum kínál a gyerekek számára foglalkozást. A kecskeméti *Cifrapalotától* (ők egyetemistáknak is tartanak foglalkozásokat), a *szentendrei Skanzenen* és a *Mezőgazdasági Múzeumon* át a balatonszemesi *Latinovits Emlékkiállításig* egyaránt élnek a lehetőséggel. Az irányok különbözőek, s erősen befolyásolja a választást a múzeum profilja. Mindenesetre közös bennük, hogy a gyermekek aktivitására és kreativitására építenek. A foglalkozások mellett nyári táborokat is szerveznek. Vannak, akik – fentebb már utaltam rá –, nem csupán az ifjúsági korosztályt célozzák meg pedagógiai (drámás elemet is tartalmazó) programjaikkal, de akár az idősebbeket is. Ilyen a *Ludwig Múzeum* is.

A keresletnek megfelelően megjelentek a képzések – a közművelődési és közgyűjteményi dolgozók számára éppúgy elérhetően, mint a pedagógusoknak. A *Néprajzi Múzeum* éppen a Káva Kulturális Műhellyel közösen indított szakmai továbbképzési sorozatot *A drámapedagógia mint a felfedezés új módszere a csoportos múzeumi nevelésben* címmel. Az ilyen képzéseknek is köszönhető, hogy mind több múzeumban dolgozik képzett múzeumpedagógus.

Drámás szempontból figyelemre méltó az érezhetően nyitottabb *Országos Színháztörténeti Múzeum* és *Intézet* tevékenysége. „Az OSZMI múzeumpedagógiai tevékenységének⁹³ egyre markánsabb területévé válik a művészeti nevelés, a drámapedagógia kínálta programok szervezése. A színészmúzeum évek óta növekvő létszámban fogad olyan csoportokat, akik kifejezetten a drámás játékok, a helyzetgyakorlatokra, szerepjátékokra épülő foglalkozások iránt érdeklődnek.”

Színházipedagógia

Valószínűleg a megváltozott kultúrafogyasztási szokások indították el azt a folyamatot, amelyben a színházak is nyitottabbá váltak a közönségük, elsősorban a legfogékonyabb korosztályok – zömében a középiskolások felé.⁹⁴ Nyilvánvaló, hogy a színházi nevelési társulatok elterjedése és az irántuk megmutatkozó érdeklődés szintén „termékenyítően” hatott a folyamatra. Először talán az „alternatív” helyek és független színházak mutattak fogadókészséget az újfajta nézői jelenlétre, de mára már majd' minden kőszínház kísérletezik színházipedagógiai programok megvalósításával. Számukra ez közvetítő csatornát jelenthet, amelyen keresztül könnyebben elérhetik a fiatal generációkat. A felismerés, hogy erre a megszólítására, a valódi interakciókra égető szükség van, megszületett.

A kísérleteket a Kolibri *Babaszínházától* kezdve, amely a legfiatalabbakat, akár csecsemőket és szüleiket bevonó próbálkozás, számos ponton láthatjuk. A *Kolibri Színház* lassan egy évtizede tűz műsorára a gyerekek és fiatalok aktuális (egyéni, társadalmi, szociális) problémáival foglalkozó előadásokat. Az előadásokat színházi nevelési foglalkozások kísérik, sőt, akár

⁹² Bucz Hunor Térszínháza a közelmúltig tartott, főként nemzeti ünnepeinkhez köthető, ünnepi játszóházakat.

⁹³ http://szinhaziintezet.hu/documents/muzeumped_szakmaibeszamolo.pdf

⁹⁴ Ezt a folyamatot vizsgálta az InSite kutatás, amely a főbb színházi nevelési gyakorlatokat térképezte fel, lásd: <http://www.dramanetwork.eu/file/InSiteNKAShort.pdf>

képzéseket is szerveznek a pedagógusoknak, és segédanyagokat⁹⁵ is hozzáférhetővé tesznek számukra.

Anélkül, hogy visszakanyarodnék a színházi nevelési társulatokhoz, említenem kell egy fontos állomást, a 2011-es konferenciát,⁹⁶ amely a magyar színházpedagógia helyzetével foglalkozott. „A drámapedagógia és színházi nevelés a színházművészet része is. Segíthetne abban a színháznak, hogy abból a fogalmi vákuumból, amiben van, ki tudjon lépni. A művészet szempontjából is fontos kérdéseket vet fel, amely kérdésekre válaszolva a színházi oktatást is meg lehetne termékenyíteni. Ha megnézzük, hogy mik az elmúlt húsz év legérdekesebb színházi eseményei, akkor kiemelkedő az, ami a színházi nevelésben történt; a másik, amely a sikerek közé sorolható, a diákszínházi. Óriási előrelépés, hogy a gyerekek a saját életükből alkothassanak. Sokat tanulhatna a színház a saját szakmájától” – mondta akkor *Schilling Árpád*.

A konferencián elhangzott, hogy nem kell mindent a nulláról kezdeni – és valóban nem is kellett. Nem csupán a külföldi modellek, de jó néhány hazai kezdeményezés hozzáférhető volt már. A *Trafó*⁹⁷ például 15 éve foglalkozik valamilyen módon dráma- és/vagy színházpedagógiával. A kezdeti tétováságok után használható „beavató” színházi módszert dolgoztak ki, amely még további finomításokra vár.

Üttörő volt ezen a téren a *Bárka Színház* – természetesen a Ruszt-féle beavató színházi modell⁹⁸ létrejötte után! –, amelyről immár csak múlt időben beszélhetünk. 2008 óta több előadásukhoz kapcsolódott feldolgozó drámafoglalkozás is. A kőszínházak közül elsőként vezették be a színházpedagógiát mint módszert, és drámapedagógus szakemberek segítségével komplex formát dolgoztak ki. Megszűnésük előtt arra is kísérletet tettek, hogy a *Közszolgálati Egyetem* hallgatói számára drámafoglalkozást akkreditáltassanak.

A továbbiakban néhány aktuális példát ragadok ki a színházak fiatalokra irányuló programjaiból. Megjegyzendő, hogy az adott színházak működésük és repertoárjuk tükrében alakítják ki a saját művészetpedagógiai programjukat, így azok lényegesen eltérőek lehetnek. Az említendők közé tartozik a *Pesti Magyar Színház* néhány kezdeményezése, pl. a *KiBelátó*⁹⁹ komplex színházpedagógiai foglalkozásainak sora, amelyet aztán a *DrámaFutár* követett. A program „igyekszik a színházi közönségének minél tágabb körét – kisiskolásoktól a (fiatal) felnőttéig – megszólítani. Ebben a párbeszédben játszik mediátori szerepet a színházpedagógus, a hagyományostól eltérő pedagógiai eszköztárat alkalmazva hozza létre a közös gondolkodás színterét.”¹⁰⁰ A többretegű, változatos csomag a színház előadásainak feldolgozásában a szerepjátékra épül, de alkalmasint a képzőművészet eszközeivel él, vagy éppen színházesztetikai, alkotó jellegű foglalkozásokat is nyújt.

Egyszerre átstrukturált és újszerű a *Katona József Színház*¹⁰¹ által kínált színházpedagógiai – és nézőközelítési – program, amelyben a színházi környezet megváltozása (közösségi térrel való formálása) is szerepet kapott. A vitézsínház, az alkotókkal való fórumbeszélgetések egyik

⁹⁵ Üdvözlendő, hogy egyre több ilyen segédanyag születik, egy részük a Magyar tanárok Egyesületének munkatársai által; a Kolibrin kívül a Széké Színház, a Vígszínház, az Örkény, a Radnóti és mások készítenek és tesznek elérhetővé anyagokat.

⁹⁶ <http://7ora7.hu/hirek/nem-kell-a-nullarol-kezdeni-konferencia-a-szinhaspedagogiarol>

⁹⁷ <http://7ora7.hu/hirek/a-kortars-muveszektol-a-gondolatokat-generalasaig>

⁹⁸ Honti György doktori disszertációjában e témakör is szerepel, Trencsényi László: (2006, szerk.): *Dr. Áma. Tananyagfejlesztés az ELTE Neveléstudományi doktori iskoláján*. Új Helikon, Budapest.

⁹⁹ <http://7ora7.hu/hirek/magyar-szinhas-kimozditani-a-komfortzonabol>

¹⁰⁰ <http://pestimagyarszinhas.hu/drama-futar-szinhaspedagogiai-program/>

¹⁰¹ <http://7ora7.hu/hirek/forum-es-kozosseg-szinhaspedagogia-a-katonaban>

pillanatról a másikra lettek részei a Katona működésének, de színházpedagógiai munkásságuk ennél is tovább terjed, számos fiatalat vonz.¹⁰²

A *Radnóti Színház* 2015 januárjában *KULISSZA*¹⁰³ néven indította el komplex, háromlépcsős színházi nevelési programját a középiskolás korosztály számára, amelyben a diákok egy játékos felkészítő foglalkozás után megtekintik az adott előadást, majd a feldolgozó beszélgetésen elemzik a látottakat. A foglalkozásoknak önmagukban is közösségépítő, önbizalomnövelő és készségfejlesztő hatásuk van. Ehhez társult az ősszel elindult RAM (*Radnóti Ifjúsági Műhely*), amelyben szintén dramatikus módszereket használnak. Így több lehetőség van „a résztvevők kommunikációs készségének fejlesztésére, önbizalmának, kreatív önkifejezésének, ön- és társismeretének növelésére.”¹⁰⁴

Találunk színházpedagógiai foglalkozásokat az *Örkény Színházban* is, ahol három éve várnak diákokat az előadásokhoz kapcsolódó programokra. Az itt működő „IRAM”¹⁰⁵ „egy biztonságos játszótér, fiataloknak. Játék helyzetekkel, történetekkel, csoportokkal és a társadalommal.” Céljuk, hogy színházi játékok, beszélgetések, viták, személyes élmények révén olyan fórummá válhasson a színház, ahol a közönség kreativitása, véleménye és humora is teret nyer.

A Vígyszínház *VígDiák* proketjén belül kínál (a kedvezményeken túl) foglalkozásokat, amelyeken „alkalmanként 25-30 gyermek vehet részt. A program keretében a diákok drámajátékokon keresztül próbára tehetik fantáziájukat, és megismerhetik a színház világát, képet kaphatnak a Vígyszínház működéséről és hagyományairól.”

Nem csupán a hagyományos, szó-központú színházak fordultak a fiatalok felé. A *Nemzeti Táncszínház*¹⁰⁶ a táncszínházi formanyelvvel kívánja megismertetni őket. A programban – ebben eltér a hasonló foglalkozásoktól – a középiskolások kifejezőkészségüket a mozgáson keresztül mutathatják meg, s így szorosabb kapcsolatba kerülhetnek a kortárs táncelőadásokkal.

A *Nemzeti Színház* is kínál lehetőséget a színházpedagógiai módszerek alkalmazására. 2014-ben a Holokauszt-év kapcsán készített *KZ-oratórium* előadása után és előtt, valamint iskolai helyszíneken is tartottak drámafoglalkozásokat. A *János vitézt* pedig eleve valamiféle beavatott színháznak szánták, amelyben egyfajta stáció-dramaturgiával közelítik meg a történetet, hogy a főszereplő próbatételes kalandosorát a mai gyermek-néző is a sajátjának, a hőssé válás hiteles példájának tekinthesse.

A vidéki színházak is keresik a lehetőséget, amivel a fiatal nézőket elérhetik, ezért több helyen is – mint pl. a *Zalaegerszegi Színháznál* – ifjúsági programokat hirdettek. A kőszínházak „nyitásának” a jele, hogy egyre többször jelennek meg a POSzT-on a színházi nevelés kérdései és példái.

Megszakítva a példák sorát, a *Maladype Színház*¹⁰⁷ honlapjáról idézem, mert fontos gondolatnak tartom: „A korszerű, egészségesen fejlődő társadalom egyik alapfontosságú feltétele az élethosszig tartó tanulás, önépítés, mely ösztönzi tagjainak az önkifejezését és a kreativitását. Véleményünk szerint a (kortárs) színház „emberépítő” feladata, hogy a művészet nagy fel-

¹⁰² Friss információ: „Behívó – színházpedagógiai program kicsiknek és felnőtteknek. A színház elmúlt években több ezer fiatalot elérő Ifjúsági Programja korábbi formájában megszűnik és Katona Behívó néven több generáció számára is nyitott színházpedagógiai programmá alakul. Az eddig megszokott és sikeresnek bizonyuló programok folytatódnak, ezek mellett azonban olyan új foglalkozásokkal készülnek, amelyek még szorosabban kötődnek a színház repertoárjához. Céljuk minél szélesebb nézői réteg számára megteremteni a színházról és színházzal való közös gondolkodás lehetőségét.” Ld. <http://librarianus.hu/2015/09/02/a-60-millios-kar-kiutotte-a-kamrat/>

¹⁰³ <http://7ora7.hu/hirek/szinhazi-nevelési-program-indul-a-radnoti-szinhazban>

¹⁰⁴ <http://www.radnotiszinhaz.hu/repertoar/radnoti-ifjusagi-muhely>

¹⁰⁵ <http://www.orkenyszinhaz.hu/index.php/iram/7-magyar/sajto/899-mi-az-iram>

¹⁰⁶ <http://www.nemzetitanctszinhaz.hu/tartalomkezo/tartalom/tancszinhazi-nevelési-program>

¹⁰⁷ <http://www.maladype.hu/hu/programs/2877>

ismeréseket adó pillanataival olyan lehetőségeket kínáljon a társadalom tagjainak, melyben tudásukat, kreativitásukat, interperszonális, kooperációs és kommunikációs készségüket teljesíthetik.”

A színházak egyre színesebb és változatosabb programot kínálnak, elsősorban a diák korosztály számára, de öröndetes a pedagógusok bevonására irányuló szándék is. Ám nem csak a színházak rugalmasak, más művészetek is nyitnak a drámás feldolgozások felé. Jellemző példa a Zeneakadémia, ahol a kicsiknek kínált bevezető programokon túl (*Liszt-kukacok Akadémiája*), a középiskolások számára fejlesztettek ki beavató drámás foglalkozásokat, *Zeneszínház* címen.¹⁰⁸ A fenti példák egyértelműen komoly pezsgést jeleznek, a drámapedagógia további térhódítási lehetőségeit.

És ami még kimaradt

Az áttekinthetetlenül gazdag kínálat okozta, hogy nem sikerült megfelelő mennyiségű példát találnom arra, hogyan jelenik meg a drámapedagógia gazdasági szempontú szervezetek vagy a szociális ellátórendszer tevékenységi körében. Egy-két dolog így is kirajzolódik.

A drámapedagógia mint „alapozó tárgy” használatát *majdnem minden színistúdió*¹⁰⁹ ígéri – a legismertebektől az angol nyelvűig¹¹⁰ szerte az országban. *Oktatásra szakosodott* szervezetek kínálnak drámapedagógiai képzéseket, vagy például a munkaerőpiacra való visszakerülés esélyeit erősítő tanfolyamot, ahol jelentős szerepet kap néhány kompetencia fejlesztése, ami a drámával erősíthető (kommunikáció, kapcsolatépítés, testbeszéd tudatosítása stb.). Megjelent a módszer a *coach-képzésben*, és a coachok¹¹¹ „önkínálatában” – a lábjegyzetben felhozott példám vállalati és egyéni tréningeket egyaránt kínál, a társas tréningekben a fórumszínházat kínálva gyakorlatként.

Deklaráltan kevésbé jelenik meg ugyan, de ott van a drámapedagógia az idegenforgalomban, elsősorban a gyerekfoglalkozást ígérő nagyobb szállodák *animátorainak* tarisznyájában. Láttuk, hogy ott van a hátránnyal élők, szenvedélybetegek vagy veszélyeztetettek csoportjaival foglalkozók eszköztárában, és tudjuk, hogy megjelenik a *bűnmegelőzésben*, vagy éppen a (főként fiatalok) elítéltek társadalmi rehabilitációjában is. Már több mint tíz éve jelent meg, de nem vesztett aktualitásából példának okáért a Kaposi László szerkesztette (2004) *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában* című kiadvány, amelyben foglalkozásvázlatok és tanulmányok egyaránt megtalálhatók.

Ahogy a színjátszó fesztiválok kapcsán már említettem, több esetben a kiegészítő tevékenységek kínálatában találjuk a drámát, mint módszertan ugyanis minden korosztály, így az *időskorúak* esetében is kiválóan működik. Ennek bizonyítására egy szakdolgozatot¹¹² tudok említeni, amelynek konzulense voltam, s amely a Csongrádi Idősek Otthonában alkalmazott drámapedagógiai módszerek hatásáról szól. Említenék egy saját élményű munkát is, amelyet egy ún. TAM projekt – „*Third Age Moving*” Projekt Idősek szellemi, fizikai és érzelmi aktivitását támogató Európai Unió program Magyarországon – során végeztem. A projekt, az élethosszig tartó tanulás jegyében, elsősorban színházművészeti, drámapedagógiai és más alkotóművésze-

¹⁰⁸ <http://zeneakademia.hu/hu/junior/-/program/liszt-kukacok-akademiaja---koncertpedagogiai-foglalkozasok-20161007-0900>

¹⁰⁹ Nem véletlenül, hiszen a színésznevelés eszköztárával rokonítható elemeket tartalmaz.

¹¹⁰ pl. <http://www.dramaworks.hu/>

¹¹¹ <http://www.gondolas.hu/>

¹¹² Horváth Varga Zsuzsanna (2005): *Találkozás a verssel időskorban – A versértés segítése a drámapedagógia eszközeivel.* (Kapcsolódási pontok más művészeti ágakkal). Apor Vilmos Katolikus Főiskola (konzulens: Tóth Zsuzsanna)

ti módszerek különböző formáit kínálta az időződő korosztály aktivitásának, kreativitásának előmozdításához.¹¹³ A projektfolyamat során egyértelműen bebizonyosodott, hogy a „*life long learning*” tevékenységeiben kiválóan alkalmazható módszer a drámapedagógia.

Összegzés

A kezdetben egyszerűnek és áttekinthetőnek tervezett anyag, amit a drámapedagógia formális oktatáson kívüli megjelenési formáiról szándékoztam írni – majdhogynem kezelhetetlen méretűvé és kissé felületessé dagadt, újabb és újabb elágazások, lehetőségek és gyakorlatok bukkantak elő. Ennek értelmében nagyon leegyszerűsödött viszont az összegzés.

A jelen írásban vázoltak alapján megállapítható, hogy a drámapedagógia – mint a teljes személyiség fejlesztésére, lehetőségeinek kiterjesztésére, kompetenciáinak erősítésére szolgáló módszer-együttes, nem csupán a formális nevelésen túli kulturális területeken, a szabadidő kitöltését gazdagító lehetőségekben, de az egészségügyben, a szociális munka területén, a társadalmi hátrányok leküzdésében – vagyis a tevékenységek végtelenül széles skálájában jelen van. Alkalmazási köre is hasonlóképpen nyílt és tág.

Ha úgy tetszik, az *élethosszig tartó tanulás* jegyében, az élet majdnem minden területén ott van. Célcsoportjában új korosztályok jelennek meg – már nem csupán a legfiatalabbakra, de akár a legidősebbekre is irányul, szerepet kap a lemaradó rétegek segítségével, felzárkóztatásában, társadalmi tabutémák megoldáskeresésében éppúgy, mint terápiás célzatú alkalmazásokban. És még nem beszéltünk a tudatos állampolgár neveléséről, a vitakultúra fejlesztéséről, a demokrácia élményszerű tanításáról, a vállalkozói kedv növeléséről, a kooperációképességről.

A dráma eleve közösséget teremtő, feltételező módszertanként minden olyan tevékenység tartozéka, amely a közösségépítésre, -fejlesztésre irányul. Azokról a kompetenciákról, amelyeket erősíteni képes, komoly kutatás született,¹¹⁴ és az újabb és újabb alkalmazási területek bizonyítják, hogy eredményeket nem csupán a formális nevelés keretein belül, de azon túl is hatékonyan képes elérni.

Példákkal igyekeztem bizonyítani jelentős kapcsolati hálóját – a közművelődési intézményrendszerbe való beágyazottságától a társadalmi szervezeteken át a művészeti intézmények, szervezetek, egyházak, szociális és egészségügyi intézmények és szervezetek stb. tevékenységében való megjelenéséig.

Megkísértem kitérni arra, hogy a drámára és színházra épülő intézmények és szervezetek milyen gazdag spektrumú tevékenységben erősítik a drámapedagógia „használati körét” (színházi nevelési társulatoktól a kőszínházig – sajnálatos módon kevés vidéki példát hozva), illetve a nem drámára és színházi eszközhasználatra épülő, más profilú intézmények és szervezetek is milyen gyakran nyúlnak az eszközrendszerhez. Itt kellett említenem a múzeumpedagógiát mint új közelítési módot, amely egyre látványosabban terjed, fejlődik, illetve azokat a „nyúlványokat”, amelyek akár a szociális hálózat munkáiban, akár az idősgondozásban – és még hány más területen – megjelennek.

A keresés az ismert példák mellé hihetetlen gazdag anyagot hozott, amelynek teljes áttekintésére egyszerűen nem vállalkozhattam. Így az anyag semmiképpen nem nevezhető teljesnek.

Nem volt módomban arra sem, hogy felkutassam és megnevezem mindazon forrásokat, amelyek a dráma-tevékenységek gyakorlását, terjedését segítik, noha tudjuk, hogy pályázati forrá-

¹¹³ A projekthez készült az alábbi kiadvány: Tóth Zsuzsanna (2006): *Művészeti aktivitások időskorban – Színjáték korhatár nélkül*. Planet Designe Bt., Bp.

¹¹⁴ DICE – *A kocka el van vetve*. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf

sok célzottan, illetve megengedően segítik azt. (Nem tudom, hogy nő, vagy csökken a támogatások összege – bár úgy sejttem, összességében emelkedik, még ha olyan anomáliák elő is állnak, mint a Nemzeti Együttműködési Alap szűkkeblősége, s hogy épp a MDT nem kapott működési támogatást.) Az NKA pályázatain túl a különféle TÁMOP-os pályázatok (Építő közösségek – közművelődési intézmények az élethosszig tartó tanulásért; Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában; Hazai és nemzetközi testvériskolai pályázatok; Innovatív iskolai fejlesztés; A közművelődés a nem formális és informális tanulásért stb.), a *Norvég Civil Alap*, az *Nemzeti Együttműködési Alap*; a társadalmi felelősségvállalás keretében gazdasági szervezetek, vállalatok stb. kiírásai jelentenek lehetőséget. Sokat lehetne beszélni (ám tartalmának ilyen szempontú átvizsgálása rendkívül sok munkát igényelne) az államilag kiemelten támogatott *Nemzeti Tehetségprogramról*,¹¹⁵ amelyben szintén megjelenik a drámapedagógia. Voltaképpen aligha kívánhatnánk ennél többet, a fejlődés látványos.

Kevés valódi mutatót találtam, miközben amerre nézek, mindenütt ott a módszer.

Tudjuk, hogy a drámapedagógia megjelenik az egyházak gyakorlatában is; közösségépítő és/vagy hitéletgazdagító munkájukban. Olyan formák is terjedőben vannak, mint a bibliodráma, de a hagyományos dramatikus játékok (pl. betlehemezés) újraélesztése is folyik.

Éppen a beláthatatlan mennyiségű alkalmazás ugyanakkor joggal veti fel azt a kérdést, hogy minden esetben autentikusan, megfelelő képzésekre (vagy csupán gyorstalpalókra, vagy még arra sem?) támaszkodva használják-e a drámát. Még a legsikeresebb változatok között is találunk „hályogkovácsokat”, pontatlan fogalmakkal és felületes megoldásokkal operálókat, gyenge módszer-másolatokat.

Vagyis hiába állítjuk, hogy a drámapedagógia *nem hogy nem szorul a formális oktatás keretei közé, de messze túllép azon*, és igen jó jövőbeni alkalmazási perspektívákkal rendelkezik, akad még tennivaló. Éppen ezért fontos a tevékenységek gyakorlói között a folyamatos eszmecsere biztosítása, a jó gyakorlatok cseréje. Talán még ennél is fontosabb lenne, hogy a felsőoktatásban (nem csupán a pedagógusképzésben, de ott *feltétlenül*, az alapszertan ismeretanyagába beépülve) és/vagy a felnőttoktatásban ott legyen a dráma. Szükséges tehát, hogy *szakszerű*, a felhasználást segítő pontos képzési tematikák és azok felkészült ismerői/átadói jelenjenek meg minden szintéren.

Ehhez pedig újabb képzések szükségesek, és – a már emlegetett, – a pedagógus (és kapcsolódó szakterületek) képzésének alapszertanába beépülő anyagok.

¹¹⁵ <http://tehetsegprogram.tehetseg.hu/>

**DRÁMAPEDAGÓGIA
A KÖZOKTATÁSBAN**

Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében

Mottó:
„Mindenkit, akit a közéletbe küldünk, rövid idő alatt fel kell készítenünk arra, hogy minden, amit a közéletben csinálunk, az olyan, mint a színház.”
Comenius

Szubjektív bevezető

A hetvenes évek elején a makói általános iskolai évek után Hódmezővásárhelyre kerültem középiskolába. A Cseresnyés-kollégium diákszínjászó csoportjával – *Csaba Etelka* tanárnő rendezésében – *Heltai Jenő* Néma leventéjét vittük színre. Jelmezesen-díszletesen, csak úgy ösztönből és szívből betanulva, ahogy akkor még a színjászó csoportok többsége dolgozott. Ám az igazán meghatározó élmény akkor ért, amikor Szentesről diákszínjászók érkeztek a kollégiumba, és bemutattak egy népi szólásokból szerkesztett játékot, amelyben a játékosoknak nem kellett történelmi jelmezbe bújniuk, egyforma fekete-fehérben is önmaguk lehettek, és a nézők is magukra találhattak az életre keltett figurákban. A csoport vezetője *Bácskai Mihály* tanár úr volt... Meghatározó találkozás volt, amikor *Várkonyi Zoltán* a Színház- és Filmművészeti Főiskola rektoraként a Madách Imre Gimnázium (és egy évvel később a Vörösmarty Mihály Gimnázium) mellett megkereste a Horváth Mihály Gimnázium tanárát, csináljanak valamit együtt: így születtek meg a híres drámatagozatok.

A Vörösmarty Mihály Gimnáziumban találkoztam először azokkal a különleges pedagógustársakkal (*Sík Csabáné Kinszki Judit*, *Sugár Rózsa*, *Pignitzkyné Lugos Ilona*, *Balás Eszter*), akik már egy évtizede kísérleteztek a drámatagozaton. Ők adták az első impulzusokat, miszerint lehet a tanítást másként is csinálni, célratörőbben, hatékonyabban, játékosabban, élvezetesebben... Olyannyira, hogy drámás működésünket kiugró sikerek kísérték, sorozatosan nyertük meg a kreativitás magyar és világbajnokságát, nemzetközi fesztiválokról hoztuk el a győzelmi trófeákat, önálló televíziós műsoraink voltak, amelyek segítségével éveken át országos nyilvánosság előtt népszerűsíthettük képességfejlesztő drámajátékainkat. És nem utolsósorban: tanítványaink az élet minden területén sikeres felnőtté váltak. A csapat később olyan kiváló drámapedagógusokkal bővült, mint pl. *Pap Gábor*, *Vidovszky György*, *Perényi Balázs*, *Golden Dániel*.

Bácskai Mihály a Népművelési Intézet által szervezett szentesi tanfolyamán ismerkedtem először a módszerrel tanárként. A drámajáték-vezetés, a diákszínjászó-rendezés alapjai mellett azt lehetett tőle megtanulni, hogy minden problémánkra a megoldás bennünk található, s hogy ezek a problémák modellezhetők. Ez a gondolkodásmód akkortájt csak különleges pedagógusegységiségekre volt jellemző, mert módszertani sokszínűség, kreatív gondolkodás, türelem és szeretet kell hozzá. Nála ez mind együtt volt: felfedezte a színházcsinálás és a ta-

nítás szerves kapcsolatát, abból indult ki, hogy a tanítványok alkotásra képesek, s mindezt felfűzte egy olyan metodikára, amely közben drámapedagógia néven vált ismertté. Bácskai Miska bácsira emlékezve foglaltam össze, miben látom az iskolai oktatásban alkalmazott dráma lényegét: „... megtanultam tőle, hogyan szólítható meg a tanítvány alkotótársaként, hogyan bányászható belőle ki mindaz, amiről ő sem tud, ami a mélyben kincsként ott rejtőzködik benne. Hogy humorral, mosollyal minden elérhető. Hogy nincs egy jó válasz, mert a világ – s benne az ember – ennél bonyolultabb. Hogy az igazságnak sok arca van. Hogy a megértés, az elsajátítás nem kizárólag fárasztó munka, hanem élvezetes játék, hogy a befogadás nem magányos szélmalomharc, hanem közösségi együttlét, összetartozás-élmény is lehet. Tőle tudom, hogyan lehetséges a színházművészet eszköztárát drámapedagógiai módszerekkel felhasználva összetett módon fejleszteni tanítványaink személyiségét, hogy kíváncsiságukat, nyitottságukat, átlagon felüli kreativitásukat és kommunikációs képességüket a felnőtt élet minden szegmentumában sikeresen hasznosíthassák. Tőle tanultam a tehetség tiszteletét és a türelmet is.” (Keresztúri, 2011)

Majd négy évtizedes pedagógusi létem abban az időszakban indult, amikor az első lépéseket már megtették a nagy elődök, akikkel az emberi és szakmai találkozások hivatásom meghatározó pillanataivá váltak. *Keserű Imrével, Várhalmi Ilonával és Kaposi Józseffel* – utóbbival közösen hoztuk létre az alapfokú művészeti iskolák első színjáték tanszakainak egyikét, a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskolát – dolgoztuk ki a dráma érettségi követelményeinek ósváltozatát, majd – kiegészülve a csapat – a ma érvényest is. *Gabnai Katalinnal* a Színház- és Filmművészeti Főiskolán próbálkoztunk több-kevesebb sikerrel, *Keleti Istvánnal* a Pince-színházban, *Debreczeni Tiborral* és *Trencsényi Lászlóval* a Magyar Drámapedagógiai Társaság közgyűlésein volt módom találkozni. *Kaposi Lászlót* az Országos Diákszínjátszó Egyesület elnöki posztján követtem, *Tóth Zsuzsannával* a keszthelyi Helikon Fesztiválon zsűriztünk közösen évtizedeken át, *Eck Júliával* a dráma érettségi tételkészítő bizottságban, a Dráma OKTV szakmai bizottságában és a Pannon Egyetem drámás képzésein dolgozunk együtt jelenleg is. Közben megszületett a NAT, amiben *Gabnai Kati* áldásos munkájának köszönhetően létjogosultságot nyert a dráma, és többünk közreműködésével elkészültek a drámás kerettantervek is.

Negyedik évtizede tanítok, kísérletezek, keresem azokat a korszerű tartalmakat és formákat, amelyek segítségével úgy menthetjük át a klasszikus értékeket, hogy közben nyitottak vagyunk az újak felismerésére is. Két évtizedes vörösmartys drámázás után jelenleg a *Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnáziumban* próbálkozunk egy olyan iskola működtetésével, ahol a pedagógiai folyamat minden résztvevője gyarapodik, és közben jól érzi magát. Tanártársaimmal – a nevelőtestület fele drámapedagógus – egy olyan iskolát működtetünk, amely a drámát és a színházi nevelést célként és pedagógiai eszközként is a mindennapi tevékenység középpontjába állítja. Tevékenységünkben két irányból is törekedünk a hatékony fejlesztő eljárások tudatos alkalmazására. Egyfelől a tehetséggondozásra koncentrálunk (valamely területen kimagasló fejlettségi szint elérése), másfelől a felzárkóztatásra (nevelési-képzési deficitek kiküszöbölése) fektetünk hangsúlyt. Egyszerre vagyunk befogadói a különleges tehetségű, és a tanulási zavarokkal küzdő, sajátos nevelési igényű tanulóknak. *Várkonyi Zoltán* álmát próbáljuk megvalósítani: színház- és táncművészeti szakgimnáziumunkban már középiskolás korban elkezdjük a művészeti formák alkalmazására, a színpadi alkotásra való tudatos felkészülést.

Amikor felkértek a drámapedagógia magyarországi helyzetét feltérképező projekt egyik részfeladatának kutatási vezetőjéül, valószínűleg abban a tudatban tették kollégáim, hogy elégséges rálátásom van a témára. A fenti szubjektív visszaemlékezésből kiderülhet, hogy valóban nagy idők aktív formálói voltunk az elmúlt évtizedekben, szisztematikus munkával és összefogással jutottunk el odáig, hogy a dráma az oktatás minden szakaszában elfogadott módszerré, illetve a matematikával egyenértékű érettségi tárggyá válhatott. Ma és a jövőben mindenkor harcolnunk kell azért, hogy az elfoglalt várainkat ne foglalja vissza a török. Hogy

amit elértünk abban a gondolkodásmódban, amit Kodály Zoltán indított el a zenei nevelésben Magyarországon, tovább élhessen a drámás munkában, a színházi nevelésben is.¹ (*Bankóczy és Pléh, 1977*) Ma már országosan mérhető eredményeink vannak: a Magyar Drámapedagógiai Társaság közreműködésével, egyetemekkel, főiskolákkal közösen (jómagam pl. a Színház- és Filmművészeti Egyetem színházi nevelés szakán és a Pannon Egyetem drámapedagógus képzésein tanítok) ezrével képeztünk ki szakembereket, pedagógusokat, hogy az új helyzetben, új kerettantervekben, új tantárgystruktúrákban, órahálóokban is helye maradjon a diákszínjátszásnak és a dráma tantárgynak olyannyira, hogy akár általánossá és megkérdőjelezhetetlené váljon. Az új kerettanterv – ha szűkösen is, de – lehetőséget ad arra, hogy a dráma tantárgy fennmaradjon a magyar közoktatás térképén. Ez azt is jelenti, hogy továbbra is képezni lehet és kell a pedagógusokat erre a munkára. Az új generáció feladata az elért eredmények megtartása és a továbblépés. Bármilyen válság is van, bármilyen harcokat is kell megvívniunk, folyamatosan optimistának kell lennünk. Mert csak jókedvvel lehet ezt a munkát végezni. Csak olyan ember tud diákszínjátszással, drámapedagógiával, színházi neveléssel foglalkozni, aki a haszonelvűség mellett élvezi is ezt, aki amellet, hogy értelmét látja a munkájának, minden porcikájában hisz is benne. Igen, hinnünk kell abban, hogy ha már annak idején *Comenius* is párhuzamba állította a közéletet és a színházat, és a csíksomlyói szerzetes tanárok is fontosnak tartották passiójátékokkal mélyíteni tanítványaik és a közösség tagjainak hitét, és *Csokonai Vitéz Mihály* is a Karnyóné diákbemutatójával akart bizonyítani Lilla családján keresztül az egész magyar társadalomnak, akkor talán van némi igazunk ebben a kérdésben...²

*

A szubjektív visszaemlékezés könnyebben művelhető műfaj egy drámatanár számára. Komolyabb koncentrációt igényel azonban az a kutatói megközelítés, az a tudományos stílus, amely objektív mutatók, óralátogatási jegyzőkönyvek, tanár- és diákinterjúk egzakt elemzésével közelít a témához. A következő fejezetekben erre teszünk kísérletet. A kutatás konkrét dokumentumaiból nyerhető információkat olykor kiegészítem olyan más – szintén objektív – tapasztalatokkal, melyeket pl. a Magyar Drámapedagógiai Társaság szekcióiban, a Weöres Sándor Gyermekszínház Fesztiválán, az Országos Diákszínház Találkozóán, az Országos Dráma Tanulmányi Versenyen, a Dráma OKTV-n, a felsőoktatási intézményekben folytatott drámatanárképzésben szereztem. Emellett felhasználom a drámatanítás olyan alapidokumentumait is, mint pl. a kerettantervek, bevezető fejezeteimben pedig támaszkodok a Színház- és Filmművészeti Egyetem doktoriskoláján végzett kutatásaimra is.

Vázlatos történeti áttekintés

„Ne töprengjünk a címen.” – írja Gabnai Katalin *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek* című – a témánk szempontjából kiindulópontnak számító, korszakalkotó – munkájában. (*Gabnai, 1993*)

¹ Az első tantárgyi hatásvizsgálatot a zenei nevelés területén Bankóczy Ilona és Pléh Csaba végezte a hetvenes évek második felében. A kutatás egyértelműen kimutatta a Kodály-módszer komplex hatását a tanulói személyiség fejlődésére. Az akkori oktatáspolitikai nyitottságának (vagy Kodály tekintélyének?) köszönhetően országszerte sorra alakultak meg a zeneiskolák és az ének-zene tagozatos iskolák.

² Félonline (2013): Fekete Anikó interjúja Keresztúri Józseffel. „...a művészeti nevelés legalább annyira fontos, mint a logikus gondolkodásra tanítás, hogy mindenki a saját életét élő, boldog ember legyen...” http://felonline.hu/2013/01/24/interju_kereszturi_jozseffel/

Am kutatásunk témája csak szűkebb szakmai körökben egyértelmű. Először is: mi is az a dráma? Valami irodalom-féle? Mint a líra? Gyerekesnek tűnik ez a felvetés, mégis nap mint nap találkozom ezekkel és az ehhez hasonló kérdésekkel. A szó eredeti jelentéséből számunkra az a legfontosabb, hogy a cselekvéssel kapcsolatos. Az antik görög irodalomban azokat a műalkotásokat jelölte vele *Arisztotelész*, amelyeket szerzőik színpadi előadásra szántak, vagyis a leírtakat megjelenítették, „megcsinálták”. Magyartanárok hosszú éveken keresztül verik nebulóik fejébe az irodalmi alkotások műnemi és műfaji csoportosítását. Mi, akik – elődeinknek is köszönhetően országos szinten – drámajátékokat játszunk az órákon, vagy tanítási drámával dolgozunk fel égetően fontos témákat, vagy érettségi vizsgára készítjük fel tanítványainkat drámából, máshogyan és bővebben értjük a fogalmat. A mi értelmezésünkben a dráma nehezen szorítható be a gondolkodást, a tudományt és a művészetet darabjaira tördelő hagyományos tantárgyi struktúrába. S hogy mégis sikerült a közoktatási folyamatba beépülnünk, az annak a négy évtizedes együttjátszásnak is köszönhető, aminek utóbbi harminc évében szerencsém volt személyesen is részt venni. A drámapedagógiai eljárások közös jellemzője, hogy – az ismertetés, az előadás, a kinyilatkoztatás helyett – a dramatikusan helyzeteket alkalmazza a megismerendő valóságdarab feldolgozására. A megjelenítés, a saját bőrön kipróbálás az új ismeret elsajátítása mellett egyéb területeken is fejleszti a befogadókat, és mélyebb rögzítésre, sőt állásfoglalásra is készítet. A dráma szógyöke az ógörög nyelvben valamiféle cselekvést jelentett. Amit megcsinálunk, az a bőrünkbe ég!

A magyarországi művészeti nevelés dramatikusan összetevői az iskoladrámával, a diákszínjátszással már évszázadok óta jelen vannak pedagógiai gyakorlatunkban. A mai értelemben vett „drámázás” közvetlen előzményei azonban a múlt század hatvanas-hetvenes éveiben fellendülő gyermek- és diákszínjátszásban, az irodalmi színpadok és az amatőr színjátszó csoportok működésében fedezhetők fel. *Mezei Éva, Keleti István, Dévényi Róbert, Debreczeni Tibor, Bácskai Mihály*, vagy a *Grotowski*-módszert a tréningek részévé tevő *Paál István* neve és működése egyértelműen jelzi, hogy a nevelési célú iskolai színházcsinálásnak nagyszerű itthoni előzményei léteznek. Több amatőr együttes – pl. az ELTE Universitas, a Szegedi Egyetemi Színpad, a Szkéné Színpad, a Pinceszínház, az Utcaszínház stb. – egyéni érdeklődés, olvasmány- és fesztiválélmények hatására bekerült a világszínház áramlatába, s olyan színházszemélyt, műsorpolitikát, játékstílust képviselt, amely addig hazánkban legfeljebb hírből volt ismert.

A belső fejlődés eredményei is hozzájárulhattak ahhoz, hogy a magyar pedagógustársadalom megújulásra kész része értő módon építette be az angol eredetű tanítási dráma módszerét a magyar hagyományokba. *Peter Slade, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Jonothan Neelands* kialakították az új fogalomkészletet, publikációikkal megadták az elméleti alapvetést, a magyarázókat, *Kaposi László, Szauder Erik* és társaik, a Magyar Drámapedagógiai Társaság kiadványai, szakmai rendezvényei és tanfolyamai széles körben tették ismertté a színházi nevelés új módszerét. A magyarországi úttörést a *Kaposi László* és *Lipták Ildikó* nevéhez köthető Kerekasztal Színházi Nevelési Központ végezte el, ők honosították meg hazánkban a TIE-módszert, tették széles körben ismertté a tanítási drámát, elfogadottá az iskolákban is a színházi nevelési foglalkozásokat. Napjainkra már több hasonló társulat működik, köztük talán a legsikeresebben a Kerekasztalos gyökerekkel is rendelkező Káva Kulturális Műhely *Takács Gábor* vezetésével.

Az iskolai drámatanítás általános elfogadtatásához, az érettségi tárggyá váláshoz nagyban hozzájárultak az úgynevezett drámatagozatos gimnáziumok. *Várkonyi Zoltán*, a Színház- és Filmművészeti Főiskola egykori rektora ötletére és közreműködésével 1977-ben indult az oktatási minisztérium kísérlete, amelyet hivatalosan irodalmi-drámai fakultációnak neveztek, de a köznyelvben drámatagozatként vált ismertté. Várkonyi szándéka, miszerint fiatalabb korban kezdődjön meg a színészképzés, ma már csak általában, a színi nevelésre vonatkozva él. Ma már nem csupán a színészképzés előszobájaként működnek ezek az iskolák, hanem a drá-

mapedagógia módszerét felhasználva egyszerre próbálnak meg különleges műveltséget átadni és alapvető készségeket-képességeket fejleszteni. A drámatagozatos gimnáziumokban folyó képzés célja az általános kreativitásfejlesztés, a kommunikációs képességek, a beszéd, a mozgás, az ének-zenei készségek fejlesztése – vagyis az önkifejezés köznapi és művészi formáinak elsajátítása. A drámatagozat egyszerre speciális műveltségátadás és általános készségfejlesztő gyakorlati képzés. A képzés célja, hogy fejlessze a tanulók esztétikai fogékonyságát, kreatív fantáziáját, tudatosítsa a művészetek – ezen belül elsősorban a különböző művészeti ágak eszköztárát együttesen használó színházművészet – fejlődésének társadalmi-történelmi összefüggéseit. A gyakorlati résztárgyakban minden évfolyamon általános készségfejlesztés folyik. A beszéd-, a mozgás- és a zenei gyakorlatok, a kifejezőképesség fejlesztését szolgáló drámajátékok, az improvizációt, a nyilvánosság előtti szereplést előkészítő színpadi feladatok a dráma és a színjátszás eszköz- és formáit felhasználva fejlesztik a tanulók általános képességeit.

A hivatalos kísérleti program először a budapesti Madách Imre Gimnáziumban (a főiskolától egy-két utcára, komoly diákszínjászó hagyományok után) és a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban (országos hírű diákelőadásokra támaszkodva) indult be, majd a következő tanévben csatlakozott a kísérlethez a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium és a pécsi Nagy Lajos Gimnázium. A fenti négy iskolából csak kettőben, Szentesen és a Vörösmartyban talált hosszú távon otthonra a kísérlet. Péccsett egy év múlva, a Madáchban néhány éven belül leállították a képzési programot, mert úgymond „fellazította az iskolai fegyelmet”, hogy aztán az ötletgazda *Várkonyi Zoltán* halálával a Színház- és Filmművészeti Főiskola és a minisztérium is kiszálljon a kísérletből. Ettől kezdve az iskolán, illetve egy-egy tanáron múltott a működés folytatása vagy esetleges beindítása más iskolában. A csapat alig bővült. A szentesi képzési programot átvéve Debrecenben az Ady Endre Gimnáziumban, Budapesten a Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakközépiskola és Gimnáziumban (sajnos napjainkra megszűnt), Nagykállón a Korányi Frigyes Gimnáziumban; illetve a vörösmartys pedagógiai programot átvéve Szolnokon a Széchenyi István Gimnáziumban, Miskolcon a Zrínyi Ilona Gimnáziumban, Székelyudvarhelyen a Palló Imre Művészeti Középiskolában (sajnos csak kérészetlenül) és Sepsiszentgyörgyön a Plugor Sándor Művészeti Líceumban indult drámatagozat. Legújabbban pedig Péccsett, a művészeti szakközépiskolában indult drámatagozatos gimnáziumi osztály. Néhány gimnáziumban folyt-folyik még valamilyen formában drámai képzés, de ezek nem a klasszikus drámatagozatos struktúrát vették át, illetve szinte sohasem mérettették meg magukat pl. az Országos Diákszínjászó Találkózón vagy a Dráma OKTV-n. A drámázás néhány jó hírű gimnáziumban is otthonra talált. A Városmajori Gimnáziumban hosszú időn át folyt elméleti oktatás a tankönyvszerzőként is ismert *Budai Éva* vezetésével. Egész napos osztályszínházi fesztiválokat rendez a Toldy Ferenc Gimnáziumban *Bujtor Anna* és *Eck Júlia*. A Toldy mellett rendszeresen indul a Dráma OKTV-n és az ODTV-n pl. *Sárosiné Orbán Edit* felkészítésével a kecskeméti Katona József Gimnázium, a szintén tankönyvszerzőként is ismert *Kiss Gabriella* felkészítésével a budapesti Szent István Gimnázium, és a pécsi Leövey Klára Gimnázium, ez utóbbi francia nyelvű diákszínjátszása az Európa-szerte is ismert *Vatai Éva*nak és kollégáinak köszönhetően.

A drámatagozatok mellett nagy lökést adott a drámatanítás elterjedéséhez az alapfokú művészeti iskolák színjáték és bábjáték tanszakainak létrejötte. Rá kellett jönnünk, hogy a társadalmi igény sokkal nagyobb annál, mint hogy létezzen néhány drámatagozatos iskola, vagy működjön néhány iskola, ahol van egy-két megszállott magyartanár, aki színjászó műhelyt teremt. A létező társadalmi igény egy olyan oktatási reformfolyamatba illeszkedett, amelyben volt lehetőség a változtatásra. Így hozhattuk létre az első alapfokú művészeti iskolákat, ezeken belül az első színjáték tanszakokat. Ezt megelőzően – Kodály Zoltán munkássága részeként – már működtek a zeneiskolák, ez volt a követendő példa. Kidolgoztuk a színjátszáshoz szükséges követelményeket, struktúrákat, tartalmakat. Azóta ország-szerte több intézményben

folyik ebben a keretben a képzés, az iskolák átestek már egy minősítési eljárásos is. Ez az iskolaforma, ahová szabadon iratkozhatnak be a tanulók; már egészen kis kortól, két előképző évfolyammal 10 éven át vehetnek részt a drámajátékos fejlesztésben, és művészeti vizsgával zárhatják tanulmányaikat. Több helyen az általános iskolával és/vagy a régi zeneiskolával egy intézményben működnek az alapfokú művészeti iskolák színjáték tanszakai, máshol pedig közeli általános iskolákban és gimnáziumokban bérleti szerződéssel működtetnek telephelyeket. A tömeges elterjedést gátolja az a tény, hogy törvényi kötelezettséggel tandíjköteles a képzés.

A látogatott órák „működése”, a hatékonyság összevetése, a tanulók óra közbeni munkájának, a társas viszonyok és a kommunikáció vizsgálata a drámafoglalkozásokon és a drámás eszközöket használó, illetve a drámás eszközöket nem használó (nem dráma-) órákon

Az óralátogatási jegyzőkönyvek elemzése során elsősorban szembetűnő volt, hogy nincsenek szétessett, értelmetlen, hasztalan foglalkozások. Ez következhetne a bemutató-szituációból is, de ezen túlmutatnak a kitűzött célok és az elért eredmények. A drámás módszerekkel dolgozó foglalkozásokon, drámaórán és nem drámaórán egyaránt pontosan megfogalmazottak a pedagógiai célok (sokat segít ebben a fókusz szakszerű kitűzése), és egyértelmű a célok megvalósítása is. A drámás módszerekkel lezajlott órákon a tanulók egy jelentős része a foglalkozáson rögzül, a befogadás mélysége sokkal inkább jellemző, mint a nem drámás eszközökkel lezajló órákra jellemző passzív figyelem esetében. A drámaórák alapvetően tapasztalati úton próbálják meg átadni az új ismereteket.

Tanárinterjúk: *„Az egyik csak mozgással mutatja az ünnepet, a második a hangokat jeleníti meg, majd az ünnepség képét együtt.”* *„Mélyítés újságcikk írásával.”* *„Végül a következő napon szavaztak.”* *„A drámaóra csúcspontja volt, hogy dönteniük kellett.”* Diákinterjú: *„Jobban tudunk így tanulni.”*

Az óralátogatási jegyzőkönyvekből kimutatható, hogy a drámás órákon azonnali visszajelzések vannak a befogadásról, a megértésről, a nem drámás órákon pedig nem annyira jellemzőek ezek a megnyilvánulások. A drámás órákra jellemző a szerepbelépés, a fáradt csoportok aktivizálása (*„Mindkét órán tündérmű szerepelt az egész osztály. Majd újságírók voltak a helyi lapnál.”* *„Belehelyezkedhettek többféle szerepbe.”* *„Szituációba helyezte a gyerekeket, eljátszották, hogyan lehetett volna másképp.”* *„Nagy aktivitást igényelő tevékenységek sora volt az egész óra.”* *„Az egész óra a diákok aktív részvételére lett felépítve, amiben minden diák örömmel részt is vett.”* *„A gyerekek tapsal jelzik, hogy mennyire igaz.”*). A tanulói motiváltság a részvétel módjából adódóan erősebb, a befogadás több érzékszervet is igénybe vevő módon, tapasztalati alapon zajlik. Diákinterjúk: *„A gyerekeket érdekeltté teszi a tananyag elsajátításában.”* *„Játéknak érzed, de közben tanulsz.”* *„A gyerekek számára izgalmasabb, érdekesebb az óra, motiváltabb lesz a diák.”* *„Mert azt szeretné, ha megtapasztalnák ezeket a dolgokat.”*

Az óraleírásokból egyértelműen kiderül, hogy a drámás órák alatt a konkrét tananyagot túlmutató fejlesztési célok is megvalósulnak. Tanárinterjúk: *„Reális ön- és társismeretet adjon.”* *„A drámával a diákok olyan képességeit fejleszti, mely majd a saját munkáját könnyíti meg.”* *„Gondolkodó és érzékeny emberek felnevelésére ad esélyt.”* Diákinterjúk: *„Tudunk egymásra figyelni, a csapatmunkát erősíti, az egymás iránti tisztelet kialakul, fegyelmezettebbé tesz, mert koncentrálnunk.”* Óraleírások: *„Megtanulták elképzelni, megjeleníteni a költői képeket állóképekben, gyakorolták az egymásra figyelés, a közös alkotás élményét.”* *„Az egymásra odafigyelésről tanultak, hogyan lehet a másik baját észrevenni, esetleg segíteni rajta.”*

Fegyelmezési kérdések

A drámás eszközöket alkalmazó órákon általában nagyobb a nyüzsgés, elfogadható „jó zaj” jellemzi a csoportot, amelynek szinte minden tagja aktív résztvevője a szituációnak, gyakran szereplője a létrehozott „mintha”-helyzeteknek. A drámatanár ennek az egyébként komoly kihívást jelentő tanulási folyamatnak erős és határozott, de joviális (*barátságos, derűs, jókedvű, kedélyes, nyájas, vidám* – karmestere, olykor akár többfelé osztott figyelemmel rendelkező „diszpécser”, az összetett tevékenység folyamatirányítója. Mindez részletekbe menő előzetes tervezőmunkát igényel, még a rutinos drámatanárok esetében is. Nem elég a tananyagot tudnia, azzal is tisztában kell lennie, hogyan jut el ez a tartalom a csoport tagjaihoz, közben milyen leágazások keletkezhetnek, és hogyan kezeli ezeket.

A drámatanár gyakran éli át *Erika Landau* évtizedekkel ezelőtti élményét: „*A kreativitásra irányuló nevelői munka azért is nehéz feladat, mert a pedagógiai beállítottság, amelyet megkíván, nincs összhangban a tanórák mai szerkezetével, a tanórai fegyelem szigorával. A kreatív gyakorlatok nevelői légköre, a belső szabadságnak és a spontaneitásnak a klímája jó ideig konfliktusok tömegét termeli ki az iskolai osztályokban. Ahol a gyerekeknek dicsérendő erénye, hogy próbálnak másként is látni és gondolkodni, mint a tankönyvi ismeret, ott az oktatás, nevelés, fejlesztés nem lehet idillikus. A gondolkodási vállalkozás, a más nézőpontra való áttérés magas hőfokon lejátszódó szellemi tevékenység; könnyen adja a szembeállítás élményét annak, aki letér a megszokottról, és könnyen kelti a megtámadottság érzését abban, akinek az ismeretközli fonaláról éppen leágaznak. A jóhiszemű együttélésnek és együtt-gondolkodásnak megszámlálhatatlan tanújelét kell adni ahhoz, hogy egy kreatív szellemű tanórán a gyerek ne felnőtt önkényként élje meg a kiigazítást, a pedagógus pedig ne felnőtt-ellenes rebellióknak tekintse a gyerek leágazásait és ellentmondásait.*” (Landau, 1974)

Valamelyest könnyíti a drámatanár dolgát az a tény, hogy ennek a hagyományos kereteket felrúgó oktatási kihívásnak kisebb csoportlétszámmal kell megfelelniük – gondoltuk ezt a kutatás prekonceptiójaként. Úgy véltük, napjainkra elfogadottá vált, hogy a drámaórákat csoportbontásban tartjuk (max. 16–18 fő), a hagyományos nem drámaórák pedig egész osztályban zajlanak (kb. 25–35 fő). A látogatott órák esetében azonban bebizonyosodott, hogy ez nincs így automatikusan, holott a kerettanterv eleve előírja a csoportbontást, több esetben is egész osztállyal dolgoznak a kollégák drámaórán is (21–22–26–28 fő).

A drámás eszközöket nem használó órák elemzése komoly akadályba ütközött, mert a drámatanár a nem drámaóráján is előszeretettel használ drámapedagógiai eszközöket az óra színesítésére, az elmélyítés fokozására. Vagy rokon módszert alkalmaz, mint pl. *Zuti Krisztián* azon az irodalomórán, amelyen a tanulók kooperatív tanulás keretében dolgozták fel a Bánk bán egyébként nem egyszerű konfliktusait.

A nem drámaórán több az adatközlés, jellemzőbb a frontális előadás, előkerül a tankönyv, a füzet és a toll. A drámás eszközöket nem használó órákon mintha megállt volna az idő. Pedig már 1946-ban megismerkedhetett a világ *Edgar Dale* tapasztalati piramisával, amellyel egyértelműen bizonyította, hogy a piramis szűk csúcsán elhelyezkedő egyszerű szóbeli közlés alig rögzül a befogadóban, ezzel szemben a mesterségesen előidézett tapasztalatok, köztük a drámajáték a piramis kiszélesedő alsó részén helyezkednek el. Ennél hatékonyabb megismerés már csak a közvetlen tapasztalással szerezhető. Hát igen: az élet a legjobb tanítómester! Nagyon egyszerű ok áll a háttérben: a dramatikus feldolgozás során a befogadó minden érzék-szervét használja, s ezzel megsokszorozza a befogadás esélyét. (Dale, 1954)

A fentiekkel összefüggően a jegyzőkönyvekben egyértelműen megfigyelhető a fegyelmezés kérdése. A drámaórákon szinte alig van szükség klasszikus fegyelmező eszközökre, a szélsőfok a „jó zaj” fölé emelt hang. A nem drámaórákon azonban gyakran kell fegyelmeztetni a tanu-

lókat, le kell olykor állítani a magánbeszélgetéseket, tanári szigorral kell visszaterelni az eltévedőket stb. („Érdeklődök, motiváltak és olykor kívül maradók együttese.”, „Finom fiú-lány konfliktus érzékelhető. Olykor fellépnek a rászólók a beszélgetőkkel szemben.” „Megemelt hang. Figyelj!”). Tapasztalatból tudjuk azt, hogy ezek a minikonfliktusok a hagyományos, és ráadásul látogatásokat nem fogadó tanórákon sokkal erőteljesebbek, a teljes kívülmaradástól nem ritkán a verbális agresszió zónájáig is eljutva.

Térhasználat

Látványos különbség mutatkozik a drámaórák és a nem drámaórák térhasználatában. A drámaórák tere általánosan a Brook-i üres tér filozófiáján alapuló üres tanterem. Szaktanterem csak ritka esetben áll rendelkezésre, ám ha nincs, mindig van figyelem, energia és idő a padok kipakolására vagy szélre tolására és a terem visszarendezésére. Ebben a térben a körformáció a leggyakoribb elhelyezkedés, ami a játéknak megfelelően hol kiscsoportokra szakad, hol hóesésként betölti az egész teret. Egymás szemébe nézhetnek, megmozdulhatnak, megérinthetik egymást, megleshetik a gondolat születésének pillanatát, a vágyat, a cinkos mosolyt. Forradalmi szituáció... Újra átélhetik mintha-pillanatokba sűrítve az evolúciót: járni és beszélni tanulnak, az érzékszerveiket úgy használják, mintha tudnák, mire valók...

A nem drámaórákon a tér hagyományos padosorokból áll, ahol a tanulók egymás hátát látják, szemben ül vagy áll velük a tanár, aki közöl, aki megmondja a „tutit”. Ez a hátvizit jó esetben minimum 12 éven át tart. Jó gyakorlatként terjeszthető a fentiekben már említett kooperatív irodalomóra is, ahol csak két padot kellett egy mozdulattal összetolniuk a tanulóknak, és már létre is jöttek azok a kis csoportok, amelyekben minden résztvevőnek valamilyen konkrét szerepe volt a feldolgozás menetében.

A látogatott órák korosztályi vizsgálatakor szembetűnő, hogy többségben vannak minden tanítási szakaszban a kezdő évfolyamok (1–2., 5–6., 9–10.). Ennek egyszerű magyarázata van: a kerettanterv ezekben az évfolyamokban írja elő a dráma tárgy tanítását. Van azonban ennek is tartalmi magyarázata. A drámapedagógiai módszer minden konkrét oktatási-nevelési haszna mellett kiváló alapozó tréning, aminek segítségével minden tanuló eredményesebben vehet részt az oktatási folyamat minden további szakaszában és összetevőjében. A drámamunkában részt vett tanulók kommunikációja hatványozottabban fejlettebb, kooperációja kifinomultabb és hatékonyabb. Az egyéni képességek általános fejlesztése mellett a kezdő szakaszok mellett szól az a tényező is, hogy a drámajátékok erőteljesen „összerántják” a közösséget.

Végezetül még egy idézet – a drámaoktatás hasznát firtató kérdésre adott válasz – egy tanárinterjúból: „Mit gondol, mi a haszna az életnek? Megtapasztalta már? Igen. Naponta meggyőződöm arról, hogy valóban „élünk” a drámafoglalkozásoknak köszönhetően. Hogy az iskola nem marad egy élettől elszakadt információadagoló gépezet. A drámapedagógia minden pillanatban hidat képez, pont ezért motivál és mozgósít a cselekvésre, a gondolkodásra.”

Az iskolai drámaoktatás magyarországi szerkezete

Bár a kutatást nagymértékben megnehezítette az a tény, hogy a tanév utolsó két hetére kellett időzíteni az óralátogatásokat, már a kutatási tervben úgy állítottuk össze a látogatott oktatási intézményeket, hogy minden iskolatípus, minden korosztály és az ország több régiója érintve legyen az óralátogatások során. Ennek megfelelően az alábbi összevetésben vizsgálhattuk az óralátogatások tapasztalatait:

A látogatott iskolák megoszlása a település mérete szerint

- Különböző kistelepülésen élők (3 iskola)
- Különböző kisvárosban élők (3 iskola)
- Különböző vidéki nagyvárosban élők (2 iskola)
- Budapesten élők (7 iskola)

A látogatott iskolák megyei megoszlása

- Baranya megye (2 iskola)
- Bács-Kiskun megye (1 iskola)
- Budapest (7 iskola)
- Győr-Sopron-Moson megye (1 iskola)
- Pest megye (3 iskola)
- Veszprém megye (1 iskola)

A látogatott iskolák fenntartó szerinti megoszlása

- Állami fenntartású (12 iskola)
- Egyházi fenntartású (2 iskola, 1 római katolikus, 1 református)
- Alapítványi fenntartású (1 iskola)

Az óralátogatási jegyzőkönyvek és az interjúk összevetése után megállapítható, hogy a következtetések levonása során nem mutatható ki szignifikáns különbség a különböző településtípusok között, és a földrajzi elhelyezkedés sem meghatározó.

A látogatott foglalkozások mindegyikén – legyen az bármelyik régióban vagy megyében, legyen az kis faluban vagy nagyvárosban – céltudatosan felépített drámás fejlesztő munka zajlott, az egyéb felmérésekben kimutatható lemaradásnak, hátrányos helyzetnek nincs nyoma. Ebből arra következtethetünk, hogy a drámás módszerekkel folytatott pedagógiai tevékenység pozitív irányban hat a hátrányos helyzet ledolgozására. Annak ellenére is levonható ez a következtetés, hogy a látogatott osztályok, csoportok nagyon vegyes összetételűek, a hátrányos helyzetű tanulókat integráló csoportok ugyanúgy jelen vannak a mintavételben, mint a kiemelkedően tehetséges tanulók szakirányú csoportjai vagy az elitgimnáziumok tanulói. Ugyanez a tendencia igaz a vidék-főváros összevetésben is.

A vidéki és a fővárosi drámatanár, illetve a drámás munkában részt vevő tanulók hasonló nyitottsággal és együttműködési szinten, gyakorlatilag megegyező képességbeli jellemzőkkel játszottak, dolgoztak, tanultak együtt a látogatott órákon. Meg kell jegyeznünk azonban azt, hogy az órákat tartó pedagógusok mindegyike (az alapszakuk mellett) drámapedagógus szakirányú diplomát is szerzett, vagyis szellemi és anyagi értelemben is „beruházott” ehhez a homogén eredményhez.

A fenntartói háttérrel vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az állami fenntartású és a magániskolák (egyházi és alapítványi) egyaránt nyitottak a drámapedagógia befogadására, a keret-tantervet ismerik és alkalmazzák, a pedagógus kollégák képzettek, a módszer otthon van a különböző fenntartói háttérrel rendelkező iskolákban.

A látogatott osztályok korosztály és iskolatípus szerinti megoszlása

- Általános iskola, általános tantervű alsó tagozatos (3 iskola)
- Általános iskola, Waldorf tantervű alsó tagozatos (1 iskola)
- Általános iskola, általános tantervű felső tagozatos (2 iskola)
- Középiszkola, általános tantervű gimnázium (5 iskola)
- Középiszkola, drámatagozatos gimnázium (2 iskola)

- Középiskola, művészeti szakképzés (1 iskola)
- Alapfokú művészetoktatási intézmény, továbbképző szakasz (1 iskola)

A látogatott iskolák összetételét vizsgálva megállapíthatnánk, hogy a magyar közoktatás minden szegmensében megtalálható a dráma, a drámapedagógusok szakszerűen végzik a dolgukat, a tanítási módszertan szerves része a drámapedagógia.

Csak hogy a vizsgált 15 intézményt konkrét koncepció alapján választottuk ki: ezekben az iskolákban ismert (kiemelkedő eredményeket felmutató, vagy tanítványainkként ismert) drámatanár kollégákat kerestünk meg, vállalják-e a kutatásban való részvételt.

Arról hogy milyen mértékben és mélységben van jelen a magyarországi iskolákban a dráma tantárgy, vagy a dráma mint módszer, inkább az a felmérés mutathat valamelyest pontos képet, amelyet az Oktatási Hivatal által működtetett KIR (A köznevelés információs rendszere) adatbázisából nyert Szabó Zsófia kollégám e könyvben tett közzé.³

Az informális csatornákból ismerteket támasztotta alá egy interjú, miszerint a dráma és tánc nevű kötelező tárgyat gyakran „sikkasztják” el azok az iskolák, ahol ezt vagy nem tartják valódi értéknek, vagy nem ismerik a mibenlétét, vagy éppen nincs megfelelő szakvégtzettségű kolléga a tantárgy tanítására, és hogy ilyen esetekben leggyakrabban a magyar irodalomhoz vagy a testneveléshez „csapják” a dráma és tánc óraszámát. (*„Nincs dráma tantárgy, megszűnt, pedig korábban volt.”*)

A kiválasztás célzatossága ellenére is leszögezhetjük, hogy a 2014/2015-ös tanév végén Magyarország szinte minden szegletében találtunk olyan iskolát, amelyben volt olyan drámapedagógus, aki vállalta az óralátogatást és az interjúkat. A feladatot vállaló intézményekben, kis falvakban és nagyvárosokban, vidéken és a fővárosban, alsó és felső tagozaton, gimnáziumban és szakképzésben, általános tantervű iskolákban és különleges pedagógiai programmal működő intézményekben, a kötelező közoktatásban és a szabadon választható alapfokú művészeti iskolákban, állami fenntartású és magániskolákban egyaránt jelen van a dráma. A közoktatás szeleteit vizsgálva szembeűnik, hogy a szakiskolai és a speciális iskolai körből nincs mintavételünk, pedig a drámapedagógia mindkét helyen igen hatékony fejlesztő pedagógiai módszerként működhet.

A magyarországi drámaoktatás iskolai jelenlétét (a kerettantervet vizsgálva) és az óralátogatások tapasztalatait – kiegészítve egyéb tapasztalatokkal – egy táblázatban szeretném bemutatni:

<p>Általános iskola alsó tagozat</p>	<p>A kerettanterv csak szabadon választott tárgyként engedélyezi a dráma és táncot, illetve a tánc és mozgást (kötelező művészeti tárgy: vizuális kultúra). A tanítók körében mégis széles körben elterjedt módszer, a tantárgyak tanítása során egyre gyakoribb a drámás módszerek alkalmazása. A tanítók egy része különleges fejlesztő pedagógiai eszközként használja a gyermekszínjátását.</p> <p>A magyar nyelv és irodalom tantervi követelményei között is jelen van a dráma: a tanuló <i>„Részt vesz a ritmusérzékét, mozgáskultúráját is fejlesztő önismereti gyakorlatokban, szerepjátékokban. (...) Szívesen részt vállal ritmikus, énekes rögtönzésekben, különböző kreatív játékokban. Képes mindennapi konfliktusok átélésére bábjátékban, drámajátékban.”</i></p>
---	---

³ Szabó Zsófia: *Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében, statisztikai adatok tükrében.* (ld. 65. o.)

Általános iskola felső tagozat	A kerettanterv 5–6. évfolyamon 0,5 órában írja elő kötelezően a dráma és táncot. A kollégák egy része különleges fejlesztő pedagógiai eszközként használja a gyermekszínházzást.
Szakiskola (a megjelenés idején: szakközépiskola)	Művészeti témában egyedül a médiaismeret van nevesítve a kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tárgyban. Az alacsony óraszámából eleve arra következtethetünk, hogy nincs jelen az egyébként időigényesebb dráma, pedig ebben a közegben is értékes fejlesztő pedagógiai eszköz lehetne.
Szakközépiskola (a megjelenés idején: szakgimnázium)	A kerettanterv választható tárgyként határozta meg a művészeti tárgyakat, köztük a drámát is, de csak az iskolák kisebbsége élt ezzel a lehetőséggel. Szakközépiskolát végzett tanulóink jövőjét alapvetően befolyásolja (negatív irányban) a művészeti nevelés minimális jelenléte.
Művészeti szakközépiskola (a megjelenés idején: művészeti szakgimnázium)	Állami fenntartásban csak egy-két iskola indít színházművészeti osztályt az országban (pl. Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola), emellett néhány alapítványi fenntartású magániskola (pl. Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola és Művészeti Szakközépiskola, Pesti Magyar Színiakadémia) képez érettségi után gyakorlatos színészeket. Ezekben az iskolákban teljes tantárgybokor sorolható a dráma körébe.
Gimnázium	A korábban kötelező drámát a kerettanterv a kötelezően választható művészeti tárgyak közé sorolta, ez mindenképp visszalépés. A 9. évfolyamon 1 óra jut valamelyik művészeti területre, 11–12. évfolyamon pedig művészetek címen 2 óra.
Drámatagozatos gimnázium	A kb. 10 iskola többsége egy elméleti tárgyat (pl. drámai és színházi ismeretek), és három-négy gyakorlati tárgyat (pl. drámajáték vagy kreatív színházi gyakorlat, kreatív mozgás és tánc, kreatív ének-zene, beszédtechnika) oktat. Van olyan iskola, ahol 11–12. évfolyamon szakosodnak prózai, zenés és mozgásszínházra. Az óraszám 4 és 8 között mozog általában.
Alapfokú művészeti iskola színháték tanszak	Országszerte tömegével alakultak az alapfokú művészeti iskolák, a minőség, a szakszerűség vegyes képet mutat. A színháték tanszak tantárgystruktúrája: 1–10. évfolyamon heti összesen 2-4-6 órában főtárgy (dráma és színháték); 2-3. kötelezően választható tárgy (beszéd és vers, mozgás és tánc, zene és ének, színházismeret); 0-1, szabadon választható tárgy, 2 (a bábművészeti tanszokról is választható) órában.
Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek iskolája	Az 1–8. évfolyam kerettanterve az ének-zenét és a vizuális kultúrát teszi kötelezővé, dráma nincs, pedig kiemelkedő eredményeket érnek el azok a színhátékos társulatok, amelyekben a dráma eszközeivel fejlesztik sajátos nevelési igényű társainkat (pl. Baltazár Színház, ArtMan Egyesület Táncéánia Egyesület, a szolnoki Liget Otthon színhátékos köre). (Keresztúri, 1999)
Speciális szakiskola	A dráma nincs jelen, a 9. előkészítő évfolyam kerettanterve a művészetek területéről csak műszaki rajzot és vizuális nevelést vár el.
Általános felsőoktatás	Általában nincs jelen a dráma, még a pedagógusképző intézményekben is csak elvétve.
Művészeti felsőoktatás	Csak a két színhátékos egyetemen van jelen a színészképzésben, a színésztársulatok részeként.

Összegzés

A kutatás első szakaszában meglátogatott 15 drámatanár 30 órájának jegyzőkönyveiből és az interjúkból egyértelműen megállapítható, hogy a drámapedagógia a magyar pedagógiai kultúra különlegesen hatékony módszere. A látogatott kollégák képzett, szakirányú diplomával rendelkező drámapedagógusok, akik egyértelműen és szakszerűen határozták meg pedagógiai céljukat, és ennek megfelelően eredményesen vezényelték le drámaóráikat és nem drámaóráikat egyaránt. Megfigyelhető volt, hogy a drámatanárok többsége a nem drámaórákon is alkalmaz drámapedagógiai módszereket, az interjúkból kikövetkeztethető, hogy a módszer erejének és hatékonyságának tudatában teszik ezt.

Az óralátogatási jegyzőkönyvekből és az interjúkból megállapítható, hogy a drámapedagógiai eszközöket használó foglalkozásokon

- a tanulók **motiváltsága** erősebb, illetve folyamatosan fejleszthető,
- a tananyag feldolgozásába való **bevonódásuk** mélyebb,
- tanórai **aktivitásuk** felfokozottabb,
- a feldolgozás során a drámatanárok alapvetően a **kooperációra** építenek,
- a tanár-diák és a diákok közötti **kommunikáció** olajozottabban működik,
- a diákok gyakrabban kerülnek **döntési helyzetbe**,
- a tanórák **hangulata** oldottabb (miközben tanulnak, jól is érzik magukat),
- a **megértés**, a **befogadás** direkttebb, gyorsabb módon, hatékonyabban realizálódik,
- egyértelműen kimutatható az alapvető **kulcskompetenciák** tudatos és eredményes fejlesztése (hatékony, önálló tanulás, anyanyelvi kommunikáció, esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőkészség, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia).

Ez utóbbi megfigyelés egybecseng a monumentális DICE (2010)⁴ eredményeivel, amely kimutatta, hogy a vizsgált 12 európai országban a drámás módszerekkel tanuló csoportok a fenti kulcskompetenciákban jelentős mértékben jobban teljesítenek, mint a nem drámás eszközökkel dolgozó kontrollcsoportok.

A tanulmány bevezetőjében hivatkoztam a Kodály-módszer hatásvizsgálatára. Évtizedeket kellett várni arra, hogy hasonló jelentőségű vizsgálatra kerüljön sor. A DICE az első olyan nemzetközi tudományos kutatás volt, amely a drámás technikákkal tanuló diákok alapkompenciáit vetette össze a nem drámás technikákkal tanuló diákok eredményeivel. Az eredmény szignifikáns módon bizonyítja a drámapedagógiai módszerek hatékonyságát, a vizsgált kulcskompetenciák mindegyikében magasabb teljesítményt nyújtanak azok a diákok, akik drámás technikákkal segítve sajátítják el a tananyagot.

A kutatás bebizonyította, hogy a tanítási színház és dráma szignifikáns és objektíven mérhető hatást gyakorol a nyolc kulcskompetencia közül a következő ötre: anyanyelvi kommunikáció, tanulás tanulása, személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia, vállalkozói kompetencia és kulturális kifejezőkészség.

⁴ A reprezentatív méretű Európai Uniósi hatásvizsgálat konzorciumvezetője Magyarország volt, a szakmai háttérrel a Káva Kulturális Műhely biztosította, a projekt munkatársai Cziboly Ádám, Danis Ildikó, Németh Szilvia, Szabó Veronika, Titkos Rita és Varga Attila voltak. Konzorciumi tagok voltak: Hollandia, Lengyelország, Románia, Szlovénia, Egyesült Királyság. Társult tagok: Csehország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Szerbia, Svédország. A kutatás eredményei nyilvánosak, felhasználhatók, megjelentethetők. A nemzetközi kutatási program záró konferenciájára 2010. december 10-én a Nemzeti Színház Gobbi Hilda termében került sor, felkért eladóként az elnökségi asztal mögött ott ülhettem személyesen.

A DICE-program kutatási eredményei szerint a drámás technikákkal tanuló diákok

- tanáraik értékelése szerint minden szempontból jobb teljesítményt nyújtanak;
- magabiztosabban kommunikálnak, olvasnak és értik meg az olvasott szöveget;
- nagyobb örömeiket lelik az iskolai feladatokban;
- jobban oldják meg a problémákat;
- hatékonyabban küzdenek meg a stresszel;
- szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és az idegenekkel;
- aktívabb állampolgárok;
- jobban hajlanak arra, hogy részt vegyenek a közösséget érintő ügyekben;
- empátikusabbak: figyelembe veszik a többi embert is;
- kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek;
- szívesebben vesznek részt művészeti vagy kulturális tevékenységekben;
- jobb a humorérzékük.⁵

A nemzetközi kutatásban részt vettünk tanítványaimmal mi is, az eredeti programban két csoport teljesítményét összevetve. A DICE-projekt – a felvételt három évvel követő – kontrollvizsgálatát a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskolában végeztem el: öt osztályban vizsgáltam a különböző alapkompenciákat. Az eredeti felmérésben részt vevő két osztályban a fejlődés mértékét mértem, három új osztályban pedig a drámatagozatos és a nem drámás osztályok közé egy olyan osztály válaszait is elhelyeztem, ahol néhány drámapedagógia-foglalkozást tartottunk a tanulóknak, de az egész éves képzésben nem vettek részt. Az eredmények alátámasztották az eredeti 12 országos kutatást, a fejlődés a drámás osztályokban sokkal erőteljesebb volt, a közties csoport kompetenciaszintje a drámás és a nem drámás kontrollcsoport között helyezkedett el.

*

Óralátogatások jegyzőkönyveinek olvasgatása közben pihenésként a televízióban boldogan nézem és hallgatom a híres agysebészt, aki elmondja, hogy diákkorában milyen színjátszó élményei voltak. És fontosnak tartja kiemelni, hogy azért is lett jó szakember, mert ez a tevékenység meghatározta személyiségének alakulását, és meghatódottan említi annak a pedagógusnak a nevét, akinek mindezt köszönheti. Szubjektív bevezetővel kezdtem, a kutatói megközelítés, az objektív megállapítások után – egy drámatanár nem tudja önmagát megtagadni – egy lírai bekezdéssel zárom gondolataimat.

A jelenleg záruló kutatás is megerősíti, hogy a drámázás nemcsak a sikerhez vezető hideg módszer, hanem fészekmeleg emberi ölelés, közös álmódosítás és az álmok megvalósításában való kiteljesülése tanárnak és tanítványnak egyaránt. A drámatanári lét teljes embert kíván, az idő és a tér pedagógusi és emberi értelemben is csak így tölthető ki. A siker sok-sok kínlódással, temérdek türelemmel, a szeretet és a megbocsátás képességével érhető el. A közben megtett út racionális mértékegységgel alig fejezhető ki, hiszen az ésszel fölfogható tudás mellett a lényege lélektől lélekig vezet. A drámatanár munkája minden résztvevőre – a téblábolókra is! – kiterjedő személyes figyelmet igényel. Ez a munka hitről, elhivatottságról, az alkotómunkáról, a nevelés örömről, felelősségről, vagyis a ránk bízott gyerekekről és a velünk élő felnőttekről is szól.

⁵ Dice – *A kocka el van vetve* (2010). *Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Dice Konzorcium, Budapest.

IRODALOM:

- Barkóczy Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Bács megyei Lapkiadó Vállalat.
- Dale, E. (1954): *Audio-Visual Methods in Teaching*. *The Dryden Press*. New York. In: Báthori Zoltán (szerk., 1980): *Pedagógiai kézikönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Keresztúri József (1999): *Drá-másság és mágia. Játékos*, 1999/3–4. sz.
- Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, 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 (Letöltés: 2015. 08. 27.)
- Fekete Anikó interjúja Keresztúri Józseffel. Félonline*. http://felonline.hu/2013/01/24/interju_kereszturi_jozseffel/ (Letöltés: 2015. 08. 27.)
- Keresztúri József (2011): *Miska bácsi Taní-tani Online – A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma*. 2011. október 14. http://www.tani-tani.info/miska_bacsi (Letöltés: 2015. 08. 27.)

Drámapedagógusok az oktatásban

Eddigi életemben a pedagógusléttel teljes mértékben összekapcsolódott a drámapedagógia.¹ Egy általános iskola és egy alapfokú művészeti iskola pedagógusaként és vezetőhelyetteseként fontosnak tartom, hogy minél több drámapedagógus vagy drámás mentalitással, végzettséggel, ismeretekkel rendelkező pedagógus legyen jelen az oktatásban. Hatásuk nemcsak a gyerekekkel végzett közvetlen oktatási-nevelési munkára, hanem a nevelőtestület egészére is kihathat. Egyetemi óraadó pedagógusként látom a drámapedagógus-képzés sajátosságait, a képzésekben előtérbe kerülő pedagóguskompetenciákat. Doktori hallgatóként arra törekszem, hogy az évek során megszerzett gyakorlati tudásom nevelésméleti háttérét megerősítem. Ezzel a motivációval vettem részt a kutatásban,² melynek számomra egyik legfontosabb kérdésköre a drámapedagógusok személyiségét, az oktatásban betöltött szerepeket vizsgálta.

Tanári és drámatanári kompetenciák

A tanári szerep változásai a pedagógia történetében

Az elmúlt évek nevelési reformjai, a pedagógusszakmát és az iskolát érintő szemléletbeli és értékrendbeli változások ismét előhozták a kérdést, vajon ki számít jó tanárnak. Az iskolát mint intézményt az idők folyamán mindig érték kritikák, egyrészt az életre való nevelés szempontjából megkérdőjelezték az iskola falai között átadott tudás érvényességét, másrészt az iskolák oktatáshoz-neveléshez felhasznált eszközrendszerét nem találták megfelelőnek a kritikusok, a harmadik támadási felület pedig természetesen a pedagógusok szakmai alkalmasságát érintette (*Pukánszky, 2011*).

A XIX. század végére nyilvánvalóvá vált, hogy a pedagógus szerepének hagyományos felfogása idejétmúlt, a klasszikus Herbart-i módszerek elavultak. A különböző reformpedagógiai irányzatok nemcsak az iskolát, hanem ezen belül a pedagógus feladatkörét és szerepeit is újragondolták.

¹ Amit e tanulmányban papírra vettem, tartalmazza mindazon pedagógusok (elsősorban drámapedagógusok) kéznyomait, akikkel eddigi munkáim során találkoztam. Nem szavaim felelősségét hárítom, igyekszem kifejezni köszönetem és tisztelem a tőlük kapott útravalóért. Első és meghatározó mesterem a sok nagyszerű pedagógus mellett, akikkel az általános és a középiskolában volt szerencsém találkozni, Kaposi László volt. Találkozhattam Gabnai Katalinnal, Rudolf Ottóné Galamb Éva nénivel, együtt dolgozhattam Szakall Judittal és csapatával a Marczibányi téren, nemzedéktársaim közül is sok tehetséges pedagógussal az elmúlt huszonöt évben. Színháztársam voltam, főiskolás, egyetemi éveim alatt számos alkalommal találkoztam a pedagógia és a nevelés célrendszerének kérdéseivel. Az ELTE Tanárképző Karán a pszichológia stúdióban Harday Ildikó csöpögtette belénk saját (rogersi) hitvallását.

² TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért.*

Ovide Decroly belga pedagógus, a reformpedagógia emblematikus alakja például ezt írja: „A tanuló: a kísérletező, az utánzó, az alkotó, a föltaláló, a művész, a költő. A tanár: a megfigyelő, a kezdeményező, az előrelátó, a gyakoroltató, a lelkesítő, az ösztönző.” (Idézi: Weszely, 1905, 58. in: Pukánszky, 2011.) „Ebben a megközelítésben a folyamat két fontos szereplőjét, a tanulót és a tanárt szinte egymást kiegészítő tulajdonságpárokkal ruházza föl, mint például: megfigyelő – kísérletező, kezdeményező – utánzó, ösztönző – föltaláló, lelkesítő – alkotó. A tanár-diák „duálunió” így valóban holisztikus egészben válik értelmezhetővé és elemezhetővé”. (Pukánszky, 2011)

Nagy József a XXI. század elejének kihívásait vizsgálva három olyan területet érint, melyben a közoktatásnak meghatározó szerepet kell felvállalnia (Nagy, 1999). A globalizációt, a felgyorsult fejlődést tekintve megállapítja, hogy az elmúlt 150-200 évben a korábbihoz viszonyítva új társadalmak és ezen belül új életfeltételek jöttek létre. A világméretű változások fellazították az addigi értékrendeket. A társadalmi összetartozás fellazulásán belül a család szerepének megváltozását, a helyi közösségek összetartó, megtartó erejének gyöngülését, valamint a nemzettudat közösségalkotó szerepének megváltozását érti. Ebben a kontextusban a technikai változások, a technológiai fejlődés nem segítette, hanem inkább megnehezítette a pedagógiai kihívásokra adható válaszok keresését. Az iskola szerepe a társadalmon belül már nemcsak a technikai tudás elsajátítására korlátozódott, hanem felerősödött a szociális nevelés iránti igény is. A család szerepének átalakulásával és korábbi, nevelésben betöltött szerepének korlátozódásával (a hagyományos nagycsaládok eltűnése, széthulló családok, csonka családok, majd a mozaikcsaládok megjelenése) sok új funkciót is kapott az iskola, melyre sem a pedagógusok, sem az iskolai nevelési rendszer nem volt felkészülve. Az iskolai rendszer nem volt képes rugalmasan követni a változásokat, vagyis egyre nagyobb szakadék lett az iskola funkciója és a hozzá kapcsolódó társadalmi elvárások között.

Nagy József a kompetencia fogalmának pedagógiai meghatározásával és bevezetésével azt vizsgálja, hogy az élőlények (és ezen belül az ember) szükséges egyedi és ösztársadalmi túléléséhez milyen kompetenciákat kell elsajátítanunk. Az iskola elsődleges, XIX. századi feladatkörében az értelmi nevelés, az értelmezésre nevelés szerepét tölti be. **A kognitív kompetenciák** és a hozzájuk szorosan kapcsolódó, elsősorban a szakirányú képzéshez köthető **speciális kompetenciák** elsajátítása mára már csak részterülete az iskolai oktató-nevelő munkának. **A szociális kompetenciák** fejlesztése a társadalmi beilleszkedéshez, a **személyes kompetenciák** pedig a személyiségfejlődéshez tesznek hozzá fontos fejlesztési területeket. Itt kell megemlítenünk azokat az iskolán kívüli szférában megjelenő pedagógusszerepeket, melyek fontos pedagógiai hatást fejtenek ki egyes ifjúsági rétegek, csoportok életében. A nevelés iskolán kívüli színtereit vizsgálja Nagy Ádám és Trencsényi László tanulmánykötetében. (Nagy és Trencsényi, 2012)

Ha az iskolai nevelés elsődleges célja, hogy olyan, a világban eligazodni képes embereket neveljen, akik társaikkal együttműködve képesek a problémáikat, az életben előforduló nehézségeket kreatívan megoldani, akkor ehhez, úgy vélem, szorosan tud kapcsolódni minden művészeti nevelés, így ezen belül a drámapedagógia is. A világ folyamatosan változik körülöttünk, így nem meglepő, ha az iskolának egyik fontos feladata a változásokra és a folyamatos alkalmazkodásra való felkészítés. Az alkalmazkodás a tanulás időtartamára is vonatkozik, erről szól a „Lifelong Learning” is, hiszen az ismeretszerző, tudásmegújító tevékenységet nem tekinthetjük befejezettnek a közoktatás vagy a felsőoktatás, vagy szakma megszerzésének végzetével, hanem ez inkább csak kezdete annak a tanulási folyamatnak, amit egész életünkben folyamatosan gyakorolnunk kell.

„Ez magában foglal minden tanulási folyamatot, melyben iskolai képzés keretén belül, művelődés közben, ismeret- és tapasztalatszerzés segítségével részt veszünk életünk kezdetétől életünk végéig. Célja alapvetően a kulcskompetenciák és alapkészségek, képességek kialakítására, meg-

szerezésre irányul az együttműködés készségének elsajátítása, fejlesztése mellett. Nélkülözhetetlen, hogy az egyén képes legyen önállóan tanulni, másokkal együtt élni és dolgozni a megszerzett tudás birtokában. (...) Az együttműködés alapja az egyén önismeretének, önértékelő képességének kialakulása és a változásra, változtatásra való hajlam kifejlődése.”³

Ki marad le ma a munkaerőpiacon? Elsősorban azok, akik hátrányos helyzetükből fakadóan, legyen az szociális, értelmi vagy földrajzi hátrány, nem képesek elsajátítani egy adott munkakör ellátásához szükséges készségeket és ismereteket. Ám a pályaválasztás és az első szakma megszerzése csak az eleje a munkakeresésnek, a munkaerőpiaccal való megismerkedésnek. Nem tudhatjuk, hogy az a szakma, amit az ember 20–25 évesen elkezd, biztosan megmarad a következő negyven évben. Ezért kiemelt szerep jut az ismeretátadás mellett az önálló ismeretfeldolgozásnak és az önismereten alapuló önszerveződésnek. Dr. Lénárd Sándor, az ELTE PPK oktatója szerint az Egyesült Államokban a ma legnépszerűbb 10 szakma 2004-ben még nem is létezett.⁴ Vagyis gyermekeink jövőjéről nemcsak szülőként, hanem pedagógusként sem lehet elegendő tudásunk, információnk. Így a munkaerőpiacon való érvényesüléshez az önálló ismeretszerzés, a folyamatos megújulás és az együttműködés kompetenciája is elengedhetlenül szükséges.

Kompetenciák az oktatásban

Az Európa Tanács⁵ hosszú távú stratégiájában, melynek kidolgozása Lisszabonban indult el 2000-ben, az alábbi képességeket tartja a legfontosabbaknak az élethosszig tartó tanulás elérése érdekében:

Kulcskompetenciák:

- Anyanyelven történő kommunikáció;
- Idegen nyelven folytatott kommunikáció;
- Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
- Digitális kompetencia;
- A tanulás elsajátítása;
- Szociális és állampolgári kompetenciák;
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia;
- Kulturális tudatosság és kifejezőképeség.

Ezekből a kulcskompetenciákból a 2008–2010-ben lezajlott DICE-kutatás⁶ öt területnek a fejlesztési lehetőségeit, hatékonyságát vizsgálta a színházi nevelési programok kapcsán.

A tanítási színház és dráma területén dolgozó szakemberek hosszú ideje meggyőződéssel hisznek munkájuk hatékonyságában, ám mindeddig igen ritkán mérték ezt tudományos módszerekkel. A DICE-projektben 12 országból több tucat, a tanítási színház és dráma területén a

³ Az élethosszig tartó tanulásról: https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89lethosszig_tart%C3%B3_tanul%C3%A1s

⁴ Dr. Lénárd Sándor előadásának vázlata: www.oveges.hu oldalon tekinthető meg, az előadás videón: <https://www.youtube.com/watch?v=pBIZFuGxsE4>

⁵ Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról [Hivatalos Lap L 394., 2006. 12. 30.].

⁶ A DICE mozaikszó jelentése: “Drama Improves Lisbon Key Competences in Education” (vagyis A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra). Ez egy európai uniós támogatással megvalósult, nemzetközi kutatási projekt volt 2008–2010-ben. A több mint 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.

legkülönbözőbb elméleti és gyakorlati háttérrel rendelkező szakember azt tűzte ki célul, hogy felméri a tanítási színház és dráma hatásait.⁷ A kutatás hipotézise az volt, hogy a tanítási színház és dráma hatással van a nyolc „Lisszaboni Kulcskompetencia” közül az alábbi ötre:

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. A tanulás tanulása
3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia
4. Vállalkozói kompetencia
5. Kulturális kifejezőképesség.

A 2013-ban kihirdetett minősítési rendszerben a pedagógusok számára az alábbi kompetenciarendszert⁸ állapították meg:

1. Szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Jelen tanulmánnyal célunk annak vizsgálata, hogy a felsorolt kompetenciaterületek mennyiben jelennek meg a drámapedagógusokkal készített interjúkban, illetve a megkérdezett szakemberek véleménye szerint ezeket a területeket mennyiben tudja fejleszteni a drámapedagógiai szemléletmód és a drámás eszközök használata.

Drámatanári kompetenciák

A kutatás első részfeladatában az egyetemi-főiskolai drámás képzések szakfelelőseit, vezető pedagógusait, szakalapítóit és jelenlegi vezetőit kérdeztük arról, hogy melyek azok a kompetenciaterületek, melyekre a képzés kiemelt figyelmet fordít, a kimeneti követelményekben mikor számít egy drámatanár eredményesnek?⁹

A drámatanár az a személy, aki drámás tantárgyakat oktat az iskolában, a drámapedagógus az a személy, akinek munkájában megjelenik a drámapedagógia – használhatja külön drámás tantárgy oktatásában, közvetítésében, de használhatja más szaktárgyi munkájában, vagy éppen tanítóként, osztálytanítóként is beépülhet a drámás szemlélet a mindennapjaiba. A drámatanári képzés során számos esetben előkerült jegyzet a *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében* (Kaposi és mtsai, 2006) külön fejezetben foglalkozik a drámatanár feladatrendszerével. (Lipták, 2006) Az angol szakirodalom a drámapedagógus széles tájékozódását emeli ki az ifjúsági irodalomban, a kortárs közösségeket foglalkoztató kulturális tartalmakban, még akkor is, ha azok a tanár érdeklődésének, igényeinek nem mindig felelnek meg.

⁷ Cziboly Ádám és mtsai (2010): *DICE – a kocka el van vetve – Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban* (Dice Konzorcium)

⁸ Pedagóguskompetenciák a 326/2013. (VIII.31.) kormányrendelet szerint

⁹ Körömi Gábor: *Drámapedagógiai képzések a felsőoktatásban az interjúk tükrében*

„A jó drámatanár olvasott, és nemcsak szakmailag az (drámakönyvek, újságok és cikkek iránt érdeklődve), hanem építhet a jó irodalom széles körű ismeretére. Ez utóbbiba – saját kedvencei mellett – bele kell, hogy tartozzanak a gyermek- és ifjúsági regények, novellák, a mítoszok, legendák, tündér- és népmesék, mindenfajta vallás ‘bibliai’ történetei, s az emberiség története, pozitív és negatív hőseivel együtt. Az is fontos, hogy ismerje a kortárs irodalmat, a tévé- és mozifilmeket, újságokat, képregényeket olvasson, kiállításokat nézzen, hogy kiismerje magát a világban és iskolán kívüli szűkebb környezetében. Ez a háttér minden tanár esetében kívánatos, azonban a drámatanárnak elengedhetetlen, mert a felsoroltak a tanórai-osztálytermi ötletek forrásai lehetnek.” (Morgan-Saxton, 1989, In: Lipták, 2006)

A különböző drámás képzések kimeneti követelményrendszerei részletesen tartalmazzák, hogy a képzés végére a hallgatók milyen kompetenciákkal kell, hogy rendelkezzenek ahhoz, hogy a megszerzett ismereteket eredményesen és hatékonyan be tudják építeni a pedagógiai munkájukba. A pedagógusi kompetenciákkal kapcsolatban szinte minden interjúalany ugyanazokat a készség- és képességterületeket emelte ki. Minden interjúban megjelenik a **szakmai tudás biztossága**, ami nemcsak a gyakorlati tudást, hanem azt a fajta elméleti tudást is jelenti, hogy képes legyen felismerni és megkülönböztetni egymástól a különböző drámás módszereket. Ugyanilyen fontos szerepet tölt be a **nyitottság**, az **empátia**, valamint az **alkalmazkodás képessége**, hiszen ezek a drámapedagógus mindennapi munkájához elengedhetetlenek. Fontos szerepet tölt be a **játékbátorság**, hogy képes legyen a megszerzett tudását játékozatóként, pedagógusként átadni, közvetíteni a tanítványai felé. Egyes képzéseknél megjelenik a **fejlesztés**, a **szociális kompetencia** és a **csapatban való gondolkodás képessége**.

A felsőoktatási interjúk során azokra a speciális kompetenciaterületekre is rákérdeztünk, melyek elsősorban a drámatanárokat jellemzik. A képzések sokfélesége miatt többféle közelítésmóddal szembesültünk. Másfajta drámatanárokat képezhetnek egy gyakorló pedagógusoknak szóló szakirányú továbbképzésen vagy mesterképzésen, ismét másokat egy érettségi utáni dráma- és színházpedagógus osztatlan tanárképzés, vagy a SZFE drámainstrukturor képzésének keretein belül, ennél az utóbbinál megjegyezve, hogy a drámainstrukturorok nem kapnak pedagógusvégzettséget. Természetesen vannak közös elemei a képzéseknek. Kivétel nélkül jellemző a gyakorlatközpontúság, mely sok esetben indul a saját élmény megszerzésétől a közvetítés képességének elsajátításáig. Ebben a kérdéskörben is kiemelték a drámapedagógus nyitottságát, az elfogadást, de előkerülnek olyan képességek, ami a drámatanár **közösségformáló, közösség- és személyiségfejlesztő attitűdjeiben** kereshetők.

A színházban való gondolkodás feltételezi az **improvizációs technikákban való jártasságot**, a **kiváló kommunikációs és előadóművészeti képességeket**. Hozzá kell tennünk, hogy ez nem kizárólagos, vagyis olyan pedagógus is lehet jó drámatanár, akinek nincsenek jó színészi képességei, ugyanakkor más módszerekkel hihetetlenül kreatívan tudja helyzetbe hozni diákjait. (Lipták, 2006) Munkájában jellemzi a tudatosság, mely nemcsak a szakmai felkészültséget, hanem az állandó önreflexiót is feltételezi. Ez önmagunk pozitív elfogadása mellett mintát is nyújt, s ezzel értéket is közvetít a tanulók felé. Fontos alapelem az **együttműködésre való készség**, mely magában hordozza a **konfliktuskezelés** képességét is.

A tanulók és a pedagógus kapcsolatáról szólva ismét Liptákokat kell idéznünk: „A drámát alkalmazó tanárnak valóban képesnek kell lennie arra, hogy tanítványaival partneri viszonyt alakítson ki. És ezt semmiképpen sem kell összekeverni a „bratyizással” vagy a „haverkodással”. A partneri viszony azt jelenti, hogy elfogadjuk, minden ember (így a gyerekek is) rendelkeznek olyan élettapasztalatokkal, a különböző emberi megnyilvánulásokkal kapcsolatos véleményekkel, melyekben éppoly érvényes igazságok vannak, mint a mi felnőtt és egyéni vonásaink által meghatározott véleményünk és igazságunk. Mindezzel együtt lehetőséget biztosítunk mind a tanulóknak, mind pedig magunknak arra, hogy a tanulás folyamatában ezek a vélemények, at-

titűdök megváltozhassanak, fejlődhessenek a megértésben történő változás során. (Lipták, 2007)
A partneri viszonyról Jonothan Neelands is ír, amikor a pedagógus szerepét nem a tudást birtokló, azt kizárólagosan közvetítő pozíciónak írja le, hanem sokkal inkább közelíti a segítő, facilitátor szerephez, melyben a tanulók felfedező útjának segítése, egyengetése a cél, hogy az ismereteket saját tapasztalati tanulásuk által szerezzék meg (Neelands, 1993).

A drámapedagógus szerepe

Nem azért kell beszélnünk szerepekről, mert a drámapedagógia közel áll a színházhoz, az sem célom a tanári szerepek elemzésével, hogy valamiféle álarc, álság képzetét keltsem az olvasóban a tanári munkával kapcsolatban. A drámatanár iskolai szerepei egy feladatlistát alkotnak, amely a pedagógus munkájának színtereit igyekszik meghatározni, ezért nem keverendő össze a manipulatív megjátszással és a drámán belül alkalmazott „Tanár a szerepben” konvencióval sem. Pedagógusként (ahogy az élet szinte minden területén) szerepeket játszunk. Ez alól nem kivétel az iskola sem. Szerepeink megkülönböztetésével elsősorban a pedagóguspálya jellegzetes feladatait szeretnénk meghatározni és különválasztani egymástól.

Vagyunk egy szakterület képviselője, szaktanár, vagyunk osztályfőnökként a csoportért és az egyénekért felelős pszichológus, közösségteremtő, a szünetekben a rendet őrző és a gyerekek biztonságára felügyelő ügyeletes. Kivételes helyzetekben olyan bizalmi ember, barát, aki egy-egy válsághelyzetben sokszor egyetlen menekülési útvonal – legyen szó iskolai konfliktusról vagy családi problémáról. Az iskola életében közösségfelelős, műsor-összeállító, az iskolai programokért felelős személy. Közvetítő a gyerek és az igazgató, a gyerek és a szülő, a gyerek és a másik gyerek között, a gyermek és a világ között – sok esetben helyettesítve a hiányzó szülőt. A példakép, minta, nem ritkán olyan ellenfél, aki kihívást jelent: mindezek együtt a MÉRTÉK, amihez igazodni lehet. Nem feltétlenül kell, hogy ez az igazodás szeretetben is megnyilvánuljon, gimnáziumi éveim alatt a legszigorúbb és a legemberségesebb tanáraink szavait öríztem meg leginkább.

A tanári szerep változásainak bemutatásához Varga Miklósné és Trencsényi László megállapításából indultam ki. (Varga, 1998; Trencsényi, 1988). A pedagógus szerepének változásait bemutatva el kell jutnunk a pedagógus funkciójának értelmezéséig. Mi a feladata ma a pedagógusnak, mi a feladata az iskolának? A tudás „adományozója” és kizárólagos birtokosa, vagy egyfajta útitárs, aki végigkíséri a fejlődő személyiséget a felnőtté válás állomásain? *Az oktatás, a tantárgytanítás, a módszertani ismeretek hangsúlyozását felváltották a reformpedagógusok ellentétes gondolatai, amelyek a gyerekek megismerését, a személyiségnevelést hangsúlyozzák. Az elméleti tudás profilja mellett megjelenik a nevelés művésze szerepkör. A reformpedagógia új pedagógusszerepeket kezdett körvonalazni, melyek napjaink új szerepelvárásaivá váltak.* (Varga, 1998) Az iskola mellett rengeteg olyan impulzus éri a gyermekeket és a fiatalokat, melyek szinte felülírják az oktatási intézmények minden nevelési célrendszerét. *„Az iskola nevelő hatása már eltörpül a tömegkommunikációs eszközök vonzó 'értékközvetítő' hatása mellett.”* (Nagy és Trencsényi, 2012) A sokszínűség nemcsak a szerepek kibővülését, hanem a bizonytalanságot is magában hordozza. A társadalmi szerepek válsága jelentkezik az iskolában is. A változás elbizonytalanítja az iskolát és benne a pedagógusokat is. Ez a megállapítás az elmúlt évek változásaira hatványozottan érvényes.

„Minden változás az eddigi munkát kérdőjelezi meg, és a bizonytalanság sötét színeivel festi át a pedagógus szerepait. Az újabb pedagógiai szakirodalom konstruktív, a hagyományostól eltérő konfliktuskezelési módszerekkel segíti a pedagógust ebben a szerepkörben. Többen a Gordon-módszert alkalmazzák, amely újrafogalmazza a szerepegyüttest. A terapeuta profilú tanár

feladata, hogy személyes kapcsolatot alakítson ki diákjaival, a tradicionális retorziók elhagyásával értse meg őket, keresse az okokat. Az okok megfejtése közben pedig ne a környezetére mutogasson, hanem önmagába nézzen, tudván, a gyerek problémája mindig a pedagógus problémája is. Az új arcú pedagógus önismeretre törekszik, és tudja, hogy nem kerülhető el a személyesség.” (Galicza, 1993).

Tanulás és tanítás a drámapedagógiában az interjúk alapján

„A tanár szerepe a drámapedagógiában”-kérdéskör nem csak a tanár elméleti szerepét vizsgálja a tanulmányok tükrében, hanem a drámatanár funkcióit, szereplehetőségeit is vizsgálja a drámaórán és az iskolán belül.

A drámát alkalmazó tanár nagyon sok biztos tudással megy be az órájára. Tudja, hogy miről szeretne tanítani, vagy inkább mit szeretne együtt tanulni a gyerekekkel, és arról is határozott elképzelései vannak, hogy ehhez milyen formákat fog felkínálni. A dramatikus tevékenységek során a tanulókat sokkal inkább elbizonytalaníthatja az, ha a tanár úgy tesz, mintha érdekelné a tanulók véleménye, de közben komoly erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy az ő erkölcsi normáit fogadja el mindenki – fenntartások nélkül. (Lipták, 2006)

A drámát alkalmazó tanárnak tehát **rugalmasnak** kell lennie mind önmagával, mind pedig a tanulókkal szemben. Ezen kívül nyitottnak kell lennie azokra a (kooperatív) technikákra, melyeket a több évtizedes múltra visszatekintő drámapedagógia (is) a magáénak vall.

A kutatás során interjú készült 10 felsőoktatási szakemberrel a kutatás első részfeladatában, melynek első része a képzésre, a második része a megkérdezett háttérváltozóira vonatkozott. A képzésről készült tanulmányban nem foglalkoztam a háttérváltozókkal, ebben a tanulmányban viszont figyelembe vettem a 10 drámás szakember válaszait is. A második részfeladatban munkatársaim felkerestek 15 gyakorló drámás szakembert. Az így elkészült 25 interjú, ha nem is teljes, de jellemző képet adhat a drámapedagógus-lét jellegzetességeiről, lehetőségeiről, és problémáiról. A tanári interjúkat kiegészítettük a drámapedagógus egy iskolán belüli kollégájával készített interjúval. Ahol ez árnyalja a képet, a *kollégák válasza*ira is kitérek egy-egy kérdéscsoport vizsgálatánál. Az alábbiakban az interjúkérdések tematikus rendje alapján igyekszem összefoglalni a válaszokat.

Végzettségek

Az első kérdéscsoport a drámatanárok végzettségére kérdez rá. Elmondható, hogy mind a felsőoktatási szakemberek, mind az általános és középiskolában tanító drámapedagógusok alapvégzettségükben humán területről indultak. Van közöttük magyar, idegen nyelv, ének-zene szakos tanár, tanító, népművelő, pedagógia és szociálpedagógia szakos szakember. Az a tapasztalatom, hogy a szakirányú továbbképzéseken is elsősorban a humán alapidipomások érzik úgy, hogy a drámapedagógiai tanulmányok hasznukra lennének.

A felsőoktatási intézmények tekintetében (ahol a pedagógusok a végzettségüket szerezték) elég változatos a kép. Mivel a kutatásban a pedagógusok kiválasztásában szempont volt az országos lefedettség, ezért a felsőoktatási intézmények közül szinte mindegyik megjelenik. Mivel sok esetben olyan pedagógusokról beszélhetünk, akik több diplomával is rendelkeznek, ezért meghatározó a megemlített felsőoktatási intézmények között az Eötvös Loránd Tudományegyetem. Drámatanári végzettség tekintetében az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, a Színház- és Filmművészeti Egyetem, valamint a veszprémi Pannon Egyetem dominál. Megjegyzendő, hogy mindhárom képzés egy töről fakad, az alapító Gabnai Katalin kezdte mindhárom intézményben a drámás képzéseket.

A szakmai fejlődést érintette az a kérdéskör, mely arra vonatkozott, hogy elégedett-e a végzettségével, megszerzett ismereteivel, illetve miben szeretne fejlődni. A válaszadók döntő többsége szeretne tovább fejlődni – pedagógusként magam is úgy gondolom, hogy nem is tehetünk mást, folyamatosan, az élethosszig tartó tanulás elvén haladva kell képezni magunkat. Drámapedagógusként ez nemcsak drámás továbbképzéseket jelenthet, hanem új utak keresését a saját munkánkban. Amit keresünk, az az élmény, így elmondható, hogy sok esetben a saját-élményű játék, a vezetetségi élménye is szükséges ahhoz, hogy valaki jó játékvezető (jó drámapedagógus) legyen.

A drámapedagógia mellett a színházi nevelés, a módszertani kirakodóvásárok, színháztörténet, színház-pedagógia, dramaturgia és rendezés területén szeretnének továbbfejlődni az interjúalanyok, megállapítván többen is az örök szabályt: „Egy tanár sosem lehet megelégedve tudásával, módszereivel.”

Arra a kérdésre, hogy a drámatanár tartozik-e valamely drámapedagógusi közösséghez? Alapvetően a Magyar Drámapedagógiai Társaságot jelölték meg a válaszadók (a többség tagja az egyesületnek, néhányan részt vesznek az egyesület életében is, elnökségi tagként, tanácsadóként, szervezőként). Tehát az országos szervezet a legfontosabb szakmai közösségként van jelen a drámapedagógusok között.

Sajnálatos, hogy sok esetben ez a tagság csak az éves nagyprogramokon való részvételben és a tagdíj befizetésében (be nem fizetésében) merül ki. A Magyar Drámapedagógiai Társaság¹⁰ jelenéről, megújulásáról külön tanulmány készül. A hazai drámapedagógusokat összefogó országos szervezet mellett az Országos Diákszínjátszó Egyesület neve került elő, mint a középiskolai színjátszást felmenő rendszerben szervező egyesület. Regionális szinten egy alkalommal említik a megyei drámapedagógiai közösséget. Helyi, iskolai szinten pedig több alkotóközösség és iskolai munkaközösség említésére is sor került. Ezeknek a felsorolását azért mellőzném, mert a tendenciákat tudjuk felmutatni és ehhez a típusok felsorolása elegendő.

Mesterek, pályatársak és tanítványok a drámapedagógiában

A második kérdéscsoport célja egyfajta kapcsolati háló létrehozása volt. Bár a minta szűk, mégis, amikor mesterekre, munkatársakra és tanítványokra kérdeztünk rá, a viszonylag széles spektrum mellett voltak állandóan visszatérő nevek, akik a többség pályafutásában meghatározó szerepet tölthettek/töltenek be. Nyilvánvaló, hogy ez egy olyan (gyakorlatközpontú) szakterület, ahol a pedagógusok jól ismerik saját drámapedagógus kollégáikat. Bemutató órákon, szakmai továbbképzéseken részt véve általában jól ismerik egymás munkáját, így emlékeznek azokra is, akik már nincsenek közöttünk. A mestereknél elsősorban a képzésekben döntő részt vállaló pedagógusok kerültek előtérbe, így kiemelten Kaposi László és Gabnai Katalin neve került elő az interjúk során; több alkalommal említették a következő szakembereket: Debreczeni Tibor, Eck Júlia, Fodor Mihály, Perényi Balázs, Török László, Gyevi-Bíró Eszter, Kiss Tibor, Móka János, Rudolf Ottóné Galamb Éva, Sándor L. István, Tóth Zsuzsanna (TóthZsó), Uray Péter. Mindezek mellett erre a kérdésre a 25 pedagógus még több mint ötven nevet említett,

¹⁰ A Magyar Drámapedagógiai Társaság a drámapedagógia ügyének felkarolása és képviselése mellett a kezdetektől felvállalta a gyermekszínházi ügyét. Az idén XXIV. alkalommal megrendezett a Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó előtt is kiemelt szerepet játszott a magyar gyermekszínházi mozgalom életben maradásában.

köztük három szakmai közösséget is (Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Káva Kulturális Műhely, Vörösmarty Mihály Gimnázium), akikre szakmailag felnéznek.

A másik hasonló kérdés a kiemelkedő pályatársakra kérdez rá, itt is a megemlítették nagy létszámát (44 fő), valamint a többször megemlített neveket szeretném kiemelni. Többször megemlített nevek: Bethlenfalvy Ádám, Bori Viktor, Debreczeni Tibor, Fodor Mihály, Gyombolai Gábor, Török László, Kiss Tibor, Kovácsné Lapu Mária, Kunné Darók Anikó, Lipták Ildikó, Lukács László, Mezei Éva, Nagy András László, Pallagi Ákos, Pap Gábor, Perényi Balázs, Sereglei András, Tegyí Tibor, Trencsényi László, Vidovszky György, – és még mellettük számos név, melyeket az alábbi névsorban megkülönböztetés nélkül (mester, vagy pályatárs) szeretnék felsorolni:

Angyalföldi Zsuzsa, Baranyai Gizella, Bognár Csaba, Czékmány Anna, Debreczeni Tibor, Dr. Sipos Lajos, Egervári György, dr. Előd Nóra, Erdély Dániel, Fekete Gyula, Fort Krisztina, Fűzfa Balázs, Gabnai Katalin, Golden Dániel, Hajós Zsuzsa, Horváth Éva, Jeney Zoltán, Kalmár János, Kaposi József, Kaposi László, Kardos János, Káva Kulturális Műhely színész-drámatanárai, Keleti István, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ színész-drámatanárai, Kerényi Miklós Gábor, Keresztúri József, Komáromi Gabriella, Kovács Andrásné Rozika, Kovács Áron, Körömi Gábor, Kövi Anita, Kucseráné Kovács Szilvia, Lajos Sándor, Montágh Imre, Nagy András László, Nánay István, Orbán György, P. Kovács Tiborné, Pápai László, Patonay Anita, Pauska Mária, Pintér Márta, Pintér Rozi, Pintér Zsuzsa, Sándor Zsuzsa, Schilling Árpád, Szabolcsiné Orosz Hajnalka, Szakall Judit, Szalai Katalin, Szaunder Erik, Szegő Bori, Szűcs Katalin, Toldi Ildikó, Tolnai Mária, Tóth Zoltán, Vidovszky György, VMG-s tanárok, Wenczel Imre, Zacharia Zita, Zalavári András.

Úgy gondolom, a lista ezen része nyugodtan bővíthető lenne, s ezzel valóban létrejöhet egy kapcsolati háló, melynek célja a drámapedagógusok „nemzetiségének” bemutatása. Sokan sokféle köpönyegből bújtunk ki, a meghatározó személyek, azt gondolom, mindenképpen a lista elején található. Sokat elárul a szakmánkról és jellemző az alábbi megjegyzés, melyet az egyik interjúalany fűzött ehhez a kérdéshez. „Pályatársaim? Pályatársaimnak merem nevezni mindazokat, akik jelenleg is aktívan művelik a mesterséget. A drámapedagógusok egymás mesterei, tanítványi és pályatársai egyben. Sokat tanulhatunk egymástól, ha kíváncsiak vagyunk egymásra, bemutatókon, tréningeken, egymás előadásain, szakmai rendezvényeken összefutunk. Nem tudom, hogy az általam megnevezettek tiltakoznának-e, ha pályatársként egy lapon lennénk emlegetve.” (Illyésné Pentz Katalin)

S ha megkérdeztük, essék szó a tanítványokról is. A felsőoktatásban dolgozók épp azokra a kollégáikra büszkék, akik az ő képzésükben/csoportjukban sajátították el a drámapedagógia alapjait, s lettek maguk is e szakma művelői. Sok esetben a felsőfokú képzésekbe óraadóként bekapcsolódnak a gyakorló (általános iskolában vagy középiskolában tanító) drámatanárok, akik gyakorlati tudásukkal előkészítik, gyakorlóléhelyként bekapcsolódva a pedagógusképzésbe pedig elmélyíthetik a hallgatók által megszerzett tudást. A többi drámapedagógus ugyanakkor zavarba jön ettől a kérdéstől. Nemcsak olyan tanítványokat jelölnek meg, akik őket követve pedagógusok lettek, hanem tehetséges tanítványaik közül számos olyan tehetséget, akik színházi pályán vagy más művészeti ág képviselőjeként értek el eredményeket. Az eredmény jelen esetben azt is jelentheti, hogy az illető még a pályán van. Más a tanítvány-tanuló viszony a felsőoktatásban, ahol leginkább közelít a kolléga-tanítvány viszonyhoz, más a középfokú oktatásban, ahol a mester-tanítvány kapcsolat a jellemző, míg az alapfokú oktatásban elsősorban a pedagógus-tanítvány kapcsolat az igazán ideális. Leginkább arra büszkék, ha egy-egy tehetséges diák megtalálja a saját útját, saját közösségét.

Itt is elsősorban a drámapedagógiai alap-szakirodalom az, amit mindenki megemlít, így árnyalva azt a széles szakirodalmi tárházat, melyet Gabnai Katalin szakirodalmi összefoglalója és Trencsényi László kiegészítése tartalmaz. A felsorolt művekből kitűnik az alapvető drámás irodalom szakmán belüli egységes használata – gondolok a Kaposi László által szerkesztett *Színházi Füzetek* sorozat köteteire, a *Játékkönyvtől* Gavin Bolton és Jonothan Neelands meghatározó angol könyvein át a *Drámapedagógiai Olvasókönyvig*, Gabnai Katalin: *Drámajátékok* című, több újraserkesztést megélt, jelenleg hiánycikk kötetére. Szorosan kapcsolódik a drámás könyvtárhoz a társtudományok szakirodalma is, beleértve a szociológia, pszichológia, színházművészet, dramaturgia területét. Itt is érződik a nyitottság és az érdeklődés. Hozzá tartozik ehhez a felsoroláshoz az a halk mondat, hogy a felsorolt művek java részét a „90-es években adták ki, sőt akadnak a '80-as években megjelent kötetek is. Hiányoznak az új szakirodalmi sorozatok és az új fordítások. Helyette az interjúalanyok sok esetben hivatkoznak a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikájára, a *Drámapedagógiai Magazinra*, melynek régebbi számai elektronikus formában elérhetők. A könyvkiadáshoz szükséges források hiánya is okozhatta, hogy csak szakfolyóiratban tudunk újat, frisset olvasni.

Új impulzusokhoz sok esetben nemcsak egy szakkönyv, hanem egy tréning, továbbképzés segítségével jutnak kollégáink, így ebben a kérdésben kaptunk olyan válaszokat, amikor egy tréninget jelöltek meg meghatározó szakmai élményként.

Drámapedagógia az iskolában

Tantárgyak

Főállású drámapedagógussal, az alapfokú művészeti iskolákat és a művészeti szakközépiskolákat leszámítva, ritkán találkozhatunk. A legtöbb esetben a drámapedagógia a drámás tantárgyak mellett az alapszak (mely alapvetően humán tantárgyakat jelent) metodikájába is beépül.

Humán műveltségi területen	Pedagógiai tárgyú órákon	Művészeti tantárgyak, mozgáskultúra	Művészeti iskolákban (ami, művészeti szki és gimn.)
Magyar nyelv és irodalom	Osztályfőnöki órák	Vizuális kultúra	Dráma és színjáték (ami)színjáték
Történelem	Hit- és erkölcsstan	Médiaismeret	Dráma- és színházelmélet
Idegen nyelv	Tehetséggondozó foglalkozások	Ének-zene	Drámajáték/színjáték gyakorlat
Dráma és tánc	Fejlesztő foglalkozások	Testnevelés	Drámajáték
Hon- és népismeret			Színésmesterség gyakorlat (stb.)

Ezek mellett az 1–4. osztályban tanítók kiemelik, hogy a drámapedagógiai módszereket **valamennyi** tantárgy tanítása során be tudják építeni munkájukba.

A kollégák véleménye az, hogy a tantárgyi struktúrában (és azon kívül is) a drámapedagógia alkalmas az önismeret és társas kultúra fejlesztésére, demokráciára nevelésre, segíti a pályá-

orientációt. A tanórákon, csoportmunkákban, szabadidős tevékenységekben. Minden olyan helyzetben, ahol meg kell szólalni, segíti a kommunikációt azzal, hogy egy védett (fiktív, nem éles) helyzetben próbálhatja ki magát a diák. Az iskolai helyzetben a készség- és képességfejlesztő játékok fejlesztik a tanulók figyelmét, emlékezőképességüket, segíthet a képalkotásban, a mozgáskoordinációban, a finommotorikus mozgások fejlesztésében. A csoportos tevékenységekben javulhat magatartásuk, fejlődhet viselkedéskultúrájuk, az együttműködési képességük. Olyan gyerekeknek kifejezetten segítséget adhat, akik más területen pl. segítségre, fejlesztésre szorulnak, de a drámás helyzetekben szerzett sikerélmények oldhatják gátlásaikat, ezzel segíthetik a kognitív fejlődést is.

Tanórán kívüli (extracurriculáris) iskolai programok

Sokan jelezték azt is, hogy a drámapedagógia az ünnepi műsorok elkészítéséhez, más iskolai eseményekhez is nagy segítséget tud adni, egyszerűen az iskola minden nevelési színterén – a hétköznapoktól (órák, szünetek, szabadidő, szakkör) az ünnepeken át (évnytitótól évszázorig) és még azon is túl, a szünidei táborokig lehet e módszer segítségével nevelni:

- osztályfőnöki órák
- művészeti órák
- tehetséggondozó foglalkozások
- óráközi szünetek
- délutáni ügyelet
- nyári táborok
- közösségépítő foglalkozások
- projektek
- pályázatok, ehhez kapcsolódó feladatok
- gálaműsorok, ünnepi műsorok
- iskolai események
- színjátszó csoportok
- szakkörök, délutáni szabadidős tevékenységek (pl. kórus)
- iskolaelőkészítő foglalkozások, gólyatáborok (bevezetés az iskolába)
- komplex művészeti programok
- szülői értekezletek / szülők bevonása
- kirándulások
- gyereknapi, falunapi.

Kollégák kiegészítése alapján:

A szaktárgyi órák mellett az osztályfőnöki munkát szinte kivétel nélkül ide sorolták. Ezen kívül a magyar nyelv és irodalom, ének-zene, rajz, idegen nyelv tanítása, környezetismeret, etika, történelem, órákon kívüli tevékenységek közül a szakköröket, az iskolai eseményeket (farsang, gyermeknap) szabadidős tevékenységeket, a nyári táborokat említették még.

Az egyik kolléga találó megfogalmazásában a kérdésre adott válaszok így összesíthetők: „A megfelelő adaptációval bármilyen tanítói-nevelői tevékenységbe beleolvasztható. Ez egy képlekeny terület, ami magán hordozhatja az élmény-, játék-, kalandpedagógia jegyeit is.” (Zuti Krisztián kollégájának megjegyzése.)

Miért a drámapedagógia?

Az interjúalanyok pedagógiai módszertárunk egyik gazdag tárházának tartják a drámapedagógiai eszközöket, melyeket előszeretettel alkalmaznak az alábbi tantárgyi egységekben vagy fejlesztési területeken, még akkor is, ha nincs külön drámaoktatás az iskolában. Lássuk hát a listát, mire lehet jó ez a módszer? (*Dőlt betűvel a tanár kollégák kiegészítései olvashatóak*).

TANTÁRGYON BELÜLI ELEMEEK:

- ráhangolás
- bevonás, lelkesítés
- problémák körüljárása
- értékelés
- változatosabb, érdekesebb, színesebb órák érdekében
- szaknyelv elsajátítása
- tudás mélyítése (sok megközelítési lehetőséget ad)
- élményszerzés (a tudásanyag élményközpontú oktatásához)
- differenciálás (pl. a kreatív zeneoktatás területén)
- mélyítés (megállít, létrejön a megérintettség, katarzist idéz elő)
- feszültségoldás
- együttműködés, kooperáció egymással és a tanárral

FEJLESZTÉSI TERÜLETEK:

- készség- és képességfejlesztés
- személyiségfejlesztés (ön- és társismeret)
- közösségfejlesztés (csoportalakítás, konfliktuskezelés, szociális kompetenciák)
- *kommunikáció fejlesztése*
- *érzelmi nevelés (empátia, tolerancia)*
- *olvasóvá nevelés*
- *élményfeldolgozás*
- *önálló, kreatív gondolkodás fejlesztése*
- *demokráciára nevelés*
- *kreativitás*
- *fantázia fejlesztése*
- *megfigyelőképesség*
- *pályaorientáció*
- *problémamegoldó képesség*
- *nagyobb rálátás a világra*
- *önkifejezés fejlesztése*
- *vezetői készségek fejlesztése*
- *komplex gondolkodás, folyamatok tervezésére való készség*
- *morális, etikai kérdésekre való fogékonyság.*

„A kommunikáció területén belül nagyon fontos a szóbeli kommunikációnk javítása. Magatartást, viselkedést, együtt-dolgozást lehet fejleszteni. Cél, hogy csoportban is tudjanak gondolkodni, ne csak egyedül, hogy csak én vagyok a világon, van egy kisebb csoport, egy nagyobb közösség, aminek része vagyok.” (Mészáros Beáta kollégája)

Látható, hogy a drámapedagógusok mellett megszólaló kollégák még legalább ugyanannyi fejlesztési területet tettek hozzá, mint amennyit maguk a drámatanárok felsoroltak. Ez

azt is jelentheti, hogy néha kívülről nézve sokkal jobban, komplexebben látszódik munkánk eredménye. Rögtön tegyük hozzá, hogy ez csak abban az esetben van így, ha odafigyelnek, vagy pontosabban kölcsönösen odafigyelünk kollégáink munkájára. Ideális az a helyzet, ha az iskolában olyan légkör vesz körül, amely tud kezdeni valamit a hagyományos iskolai tanárszerpeltől sok esetben eltérő drámapedagógusi létezéssel.

A válaszok két oldalról közelítik meg a kérdést. Egyrészt aláhúzzák, hogy a drámás tevékenységek jók a gyerekek szempontjából, az élményközpontúság stb. miatt, ám a másik oldalon jó a tanárnak is, hiszen kilépve a klasszikus oktatási helyzetből maga is felfedező útra indul. Kiemelik a válaszadók, hogy olyanokat is helyzetbe tudnak hozni, akiket a normál tantermi környezetben sokkal nehezebb vagy lehetetlen lenne.

A tananyag élményközpontúvá tételével végül is az iskola életét könnyíti meg ez a tevékenység, fejlesztve a személyiséget, a közösséget és segítve a tananyag kreatív elsajátítását. Idézve az egyik interjúalanyt:

„Csak magamból tudok kiindulni. Gondolom, másoknak is az örömteli tanítási-tanulási folyamat megvalósítása a célja, aminek eredményeként nemcsak tantárgyi tudásukban, hanem a világ megértésében, önismeretükben, emberségükben is gazdagodnak tanítványaink. Valami ilyesmi. Arról sem feledkeznek meg, hogy a drámán mint művészeti ágon keresztül olyan területek érinthetők meg, amit szavakkal, adatokkal, fogalmi meghatározásokkal nagyon nehéz lenne elérni.” (Illyésné Pentz Katalin)

„Valami más legyen, mint a hagyományos tanítási módszerek, helyzetek. Elvezetni a tanulót a saját tudás küszöbéig. Helyzetbe hozás, hogy kérdéseket tudjon feltenni. Aktív, elkötelezett tanulási helyzet létrehozása.” (Török László)

Milyen kompetenciákat fejleszt a tanításban alkalmazott dráma?

- **Együttműködés** (vitakultúra, kooperáció, társas kultúra, több nézőpont érvényesítése, társadalmi részvétel, demokráciára nevelés, konstruktív alkalmazkodás)
- **Mozgásfejlesztés** (térérzékelés, mozgásos/kinesztetikus kompetenciák)
- **Rendszerezés** (lényegkiemelés)
- **Önismeret** (önkifejezés, önértékelés, érzelmek kezelése és kontrollja, attitűdváltás)
- **Előadói képességek** (testbeszéd, szereplés, mimika, verbális és nonverbális kommunikációs elemek tudatos használata)
- **Nyitottság** (odafigyelés, másokra való kíváncsiság)
- **Kreativitás**

Kulcskompetenciák közül:

- **Anyanyelvi kommunikáció** (beszédértés, beszédtechnika, szövegértés, interperszonális kapcsolatok)
- **Szociális és állampolgári kompetencia** (egymásra figyelés, önállóság, konfliktuskezelés)
- **Kezdeményezőképeség** (kreativitás, csoportban való együttműködés)
- **Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség** (érzelmi tudatosság és kifejezőképesség, ön- és társismereti kompetenciák)
- **Hatékony és önálló tanulás** (figyelem, koncentráció, önreflexió, problémamegoldó készség).

A többség erre adott válaszaiban visszakérdezett, hogy „Mit NEM fejleszt a drámapedagógia?”

A válaszok most elsősorban a drámapedagógia azon sajátosságaival foglalkoztak, mely megkülönbözteti a drámaoktatást a színjátszástól, a pszichodramától, a különböző készség- és képességfejlesztő technikáktól.

- A szerep védelmében, biztonságban tudunk vizsgálni helyzeteket, a csoportos tevékenység egyfajta közös elemzésre, közös döntésekre ad lehetőséget, ezzel egy-egy problémát, szituációt több szempontból is megvizsgálhatunk. Kilép a hagyományos iskolai keretből, ahogy a tanár és a diák is a drámaóra idejére új együttműködési szerződést köt, ami kimozdít a hagyományos oktató – tanuló szerepből. Olyan témákkal is lehet foglalkozni, amire a hagyományos oktatási keret nem adhat lehetőséget. Előkerül a dráma definíciója is, amelyben *„a drámajáték azt jelenti, hogy közösen létrehozunk egy fiktív világot, természetesen a drámatanár irányításával, aki a szorító körülményeket adagolja, és ebben a fiktív világban megmerülünk, és valóságos tapasztalatokra teszünk szert.”* (Wenczel Imre idézi Kaposi László definícióját).
- A diákok személyes kötődése sokkal erősebb ezekhez az órákhoz, ezáltal motivációs szintjük is magasabb. (Egy pedagógus véleménye.)
- Esélyt ad gondolkodó és érzékeny emberek felnevelésére.
- *„Élmény-alapú művészeti tanításon keresztül cél az önismeret és a szociális kompetenciák fejlesztése. A drámacsoportos diákjaink visszajelzései alapján a dráma segít nekik konfliktusaik hatékonyabb kezelésében, önismereti fejlődésük okán pedig a sikeresebb pályaaorientációban.”*
- *„Naponta meggyőződöm arról, hogy valóban ’élünk’ a drámafoglalkozásoknak köszönhetően. Hogy az iskola nem marad egy élettől elszakadt információadagoló gépezet. A drámapedagógia minden pillanatban hidat képez, pont ezért motivál és mozgósít a cselekvésre, a gondolkodásra.”*
- *„Olyan szituációba belevinni a diákokat, ahol még nem voltak, de ha egyszer lesznek, akkor lehet, hogy emlékeznek a tapasztaltakra. Az a jó drámaóra, ami nem ér véget a csöngetéssel, hanem viszik tovább és agyalnak rajta. A pedagógia amúgy is elment most a nevelés irányába és arról szól, hogy bizony sokkal nagyobb gondok vannak, mint a tananyag.”*
- *„A drámapedagógia felzaklat, élővé, elevenné akar tenni, aztán rájössz, hogy a rendszernek erre semmi szüksége.”*
- *„A gyerek megtanul reflektív módon élni, tudatossá tesz, válaszokat segít keresni, gondolkodási-, megoldási stratégiákat alakít ki.”*

A drámapedagógia helyzete az oktatási intézményekben

Elsősorban a pedagógusok önértékelésére voltunk kíváncsiak, majd megkérdeztük, hogy mi a véleménye a kollégáknak a drámapedagógus iskolában betöltött szerepéről. A válaszadóknak többségének iskoláiban központi szerepet tölt be a drámatanítás. A nyelvi gimnáziumokban, illetve azokban az intézményekben, ahol rendszeres színjátszó tevékenység van (ezek döntően jó nevű gimnáziumok) beágyazottabb a drámás módszertan. Nem csupán a drámás tárgyú órákon, de az osztályfőnöki órán, egyes konfliktushelyzetekben is kikérik a drámapedagógus tanácsát, véleményét. Fontos pedagógiai cél, hogy a délutáni szabadidejét tudja bent tölteni a diák, biztonságos körülmények között kipróbálva magát különböző élethelyzetekben, a saját osztályával. Itt a drámaoktatásra úgy tekintenek, mint az iskola személyiségfejlesztő tagozatára, amelyben a fejlesztés eszköze a drámapedagógia.

Megjelenik az a hang is, hogy a szavak szintjén fontos a drámaoktatás, amíg „büszkélkedni” lehet vele, amíg pluszpontot ér a versenyen, amíg műsort kell csinálni az ünnepre, amíg bokréta vagyunk az iskola (vagy a tankerület) kalapján. Ugyanakkor a gyerekek és a szülők is érzik, hogy az órákon ennél komolyabb munka folyik. Igen, van, ahol a szülők is nyitottak a játékra. A harmadik helyzet, ahol már nincs dráma tantárgy, megszűnt, pedig korábban volt. A gyerekek érdeklődése a megnehezített körülmények miatt lanyhult. Ha nem az ország egyik legnagyobb drámatanára mondaná, csak legyintենék, így azonban ez is intő jel lehet.

Elfogadottság

A drámapedagógia (és tegyük hozzá, a drámapedagógus) iskolán belüli elfogadottsága még ebben a szűk intézményi mérítésben is változóan minősíthető. Ahol van olyan partner, akivel a drámatanár együtt tud működni, akkor sok esetben a tantestület is könnyebben elfogadja. Ahol nincs, ott a kezdeti lelkesedés után a nevelőtestület tagjai inkább csak játszadozásnak tekintik az ilyen elfoglaltságot és nem az oktatási-nevelési folyamat hasznos módszertani kiegészítőjének. Ahol az iskolai oktatás 2008 óta kompetencia alapú oktatásra váltott, alapvetően minden tantárgyba beépültek drámás elemek, így ezekben az iskolákban nagyobb is az elfogadottsága.¹¹ A kollégákkal való nehéz együttműködés indoklásaképpen sok esetben az időhiányt hozzák fel (a megnövekedett adminisztratív terhekről, a pedagógusok általános leterheltségéről nem is beszélve), valamint az érdektelenséggel indokolják az együttműködés hiányát.

Ahol megvalósul az együttműködés, ott az alábbi tevékenységeket, folyamatokat említik a kollégák:

- módszertani egyeztetés – játékcseré
- hospitálás, egymás munkájának elemzése, segítése
- pedagógiai helyzetek közös elemzése, útkeresés
- közös alkotás (színjáték, ünnepi műsor stb.).

Kollégák véleménye

Pozitívabb képet mutat a drámapedagógusok mellett megkérdezett kollégák véleménye. Úgy gondolom, hogy ez természetes, hiszen a kiválasztásukban alapvetően a drámatanár javaslatát fogadtuk el. Ha már egy szövetségese van a pedagógusnak az iskolán belül, akkor ez már segíthet az elfogadásban. Sok esetben ez nem jelenti még egy drámás kolléga jelenlétét, elég a pozitív elfogadás, hogy az a tudás, amit a drámapedagógus bele tud tenni az iskola életébe, változást idézzen elő. Nyilvánvaló, hogy nem univerzális módszerről beszélünk, így nem tud mindenki egyik napról a másikra drámás módszertannal állni a saját szaktárgyához. Vannak olyanok is, akik saját tudásuk fellegrárában nem látják, nem értik a módszer fontosságát, szerepét az iskolában, ők általában a továbbképzéseken sem nyitottak a reformpedagógiai módszerek, vagy általában az új pedagógiai megközelítések, tanári technikák felé. Sokkal fontosabb a kollégák meggyőzése helyett egymás módszerének elfogadása, ami (ahogy az interjúkból kiderül) nem minden pedagógusközösségben természetes.

A válaszok a drámaoktatás iskolai elfogadottságának kérdésében szélsőséges képet mutatnak. Íme, a legjellemzőbb válaszok:

Az első csoportban (3 válasz) a többi kolléga alapvetően nem érdeklődik, ezt vagy az érdeklődés hiányával magyarázza, vagy pedig a tantárgyának speciális követelményeivel.

¹¹ Ez a kompetencia alapú oktatás is csak a köznevelési reformok 2013-as bevezetéséig tarthatott.

A második csoport (2 válasz) válaszaiban a hozzáállás „változó” minősítést kapott. Kiemeltek, hogy történtek kísérletek a tudásmegosztásra, de volt, aki megrettent ettől a megváltozott tanárszereptől.

A válaszadók harmadik köre (10 válasz) alapvetően pozitív légkörről számolt be. Kiemelik az iskola módszertani sokféleségét, tudomásul véve a szakértelem szükségességét, hangsúlyozzák, hogy milyen sok helyzetben lehet a drámát használni. Több esetben is beszámoltak arról, hogy a kezdetben tartózkodó kollégák is a későbbiekben milyen pozitív változásokat éltek át, mára nyitottabbak lettek, látva a drámapedagógia diákokra gyakorolt hatását.

Drámapedagógia az iskola pedagógiai programjában és a helyi tantervben

Az interjúkból egyértelműen kiderült, hogy ahol megjelenik, ott komoly munka van mögötte, hiszen a program módosítását folyamatos egyeztetés és közös tervező munka előzi meg minden esetben, az intézményvezetővel és 2013-ig a fenntartóval egyeztetve.

- Az általános iskolában nem mindig jelenik meg, segít, ha alapfokú művészeti iskola is jelen van az intézményben. Kötelező jelleggel elsősorban az 5–6. osztály Dráma és tánc tantervében jelenik meg a drámatanítás.
- A középiskoláknál a 9. évfolyam tanmenetébe került be kötelezően a Nemzeti Alaptanterv alapján. Az interjúk közül legrészletesebben a pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban készült interjú idézi a közösen kidolgozott (drámás) programot.
- „Az iskola pedagógiai programjában kiemelt helyen szerepel a tolerancia és segítőkészség értékeinek közvetítése, az iskola célként fogalmazza meg, hogy az intézményből kikerülő diákok öntudatos, hasznos polgárokká, autonóm és a környezetükért felelősséget érző személyekké, boldogságra képes emberekké váljanak. Ennek érdekében a problémamegoldás, döntéshozatal és a kreatív gondolkodás, valamint az önértékelés és társas hajlam fejlesztését külön kiemeli a program.” (Bujtor Anna interjúja)
- Az Arany János Tehetséggondozó Program részeként, mely hátrányos helyzetű gyerekek számára készült program. Kis falvakból érkező tehetséges gyerekek felkarolását segítő programként készült dráma tanterv, amelyet Wenczel Imre dolgozott ki, és *Az ember és társismeret* program helyett használják.
- A drámapedagógia megjelenhet a kötelező tanórák mellett a magyar nyelv és irodalom, az erkölcsstan oktatásában, valamint szakköri lehetőségként is. Ha van alapfokú művészeti iskola, akkor ez is hatással lehet az általános iskola pedagógiai programjára, nemcsak a színjátékban, hanem pl. a vizuális nevelésben is.
- Ahol kompetencia alapú az oktatás, ott ezen belül jelennek meg a drámás tartalmak.
- A drámatagozatos szakközépiskolákban és gimnáziumokban teljesen más és fontos szerepe van a drámaoktatásnak. Itt magas óraszámokban folyik a képzés kreatív mozgás, kreatív ének-zene, beszédtechnika, drámaelmélet stb. tantárgyakban. Az iskola külön figyelmet fordít a drámás és színjátékos versenyeken való részvételre.

És a leginkább előremutató beszámoló egy pedagógiaiprogram-írásban vélhetően jártas kollégától:

„Amiképpen én beleírom.” (Kuszmán Nóra)

Drámás tevékenységfajták, speciális módszerek

Az említés sorrendjében következzenek azok a tevékenységfajták, melyeket a drámatanárok az órákon vagy más szaktárgyi óráikon használnak. (Mellette a szám a tevékenység előfordulását jelzi az interjúk szövegében.

A drámás tevékenységfajta, módszer neve	Előfordulása (db) az interjúk szövegében	Megjegyzés
SZEREPIJÁTÉKOK improvizáció, helyzetgyakorlatok, analóg helyzetek, kommunikációs gyakorlatok (egész csoportban, kiscsoportban, párosan és egyénilag)	17	Szinte természetes, hogy a szerepjátékok különböző fajtáit említik a leggyakrabban. Hiszen ennek rengeteg változata van, másrészt a szereplés, a szerepbe lépés a drámás tevékenységek egyik legfontosabb alapeleme.
JÁTÉKOK együttműködős játékok, szabályjátékok, koncentrációs gyakorlatok, ön- és társismereti játékok	13	Az „A” típusú gyakorlatok népszerűsége az alapozásban, a feszültségoldásban, a csapatépítésben töretlen.
KÖZÖS MEGBESZÉLÉS beszélgetés, vita, reflektálás, elemzés, tanári kérdésfelvetés	11	Sok esetben ezek a megbeszélések ugyanolyan tanári jelenléte kívánják meg, mint a szerepben való létezés. Ott kell lenni, irányítani, tanítani, hogy egymást meg tudjuk hallgatni, el tudjuk fogadni, hogy ne mindig a lehangosabb, legerősebb hangja érvényesüljön.
TANÍTÁSI DRÁMA kontextus-építés, konvenciók használata, fórumszínház technikája, keretjáték alkalmazása	11	A tanítási dráma az interjúk többségében szerepel valamilyen formában.
TANÁR A SZEREPEBEN (Teacher in Role konvenció)	10	A játékba vonáshoz, a szerepben létezés megtanításához elengedhetetlenül szükséges módszer, melynek gazdag szakirodalma van.
KISCOPORTOS MUNKA csoportmunka, tervezés	9	Ez a munkaforma az együttműködés és az egymáshoz való alkalmazkodás tanulását segíti. A csoportmunka végeredményét természetesen beszámoló, bemutató követi.
ZENEI GYAKORLATOK zenélés, kreatív zenei gyakorlatok	6	A társművészetek közül a kreatív zenei gyakorlatokat említették a legtöbben.
SZOBORJÁTÉKOK képalkotás, szoborjátékok	5	A szoborjátékok azért fontosak, mert segítségükkel a situációkat jobban tudjuk elemezni, alkalmazkodni egymáshoz.

A drámás tevékenységfajta, módszer neve	Előfordulása (db) az interjúk szövegében	Megjegyzés
SZÍNHÁZI FORMA színdarab-részletek előadása, előadás készítése (nagyobbakkal)	5	A színházi jelenetek és a színházi előadás létrehozása is népszerű elem.
RÍTUSOK foglalkozás-kezdő beszélgető kör, keretjátékok, a megérkezés és a lezárás rítusai	4	A rítusok fontos visszatérő elemei lehetnek a foglalkozásoknak, ahogy az interjúkban megfogalmazták- segítenek megérkezni az órára és lezárni a végén a játékot úgy, hogy a következő alkalommal folytatható legyen.
BESZÉDGYAKORLATOK játékok a szöveggel	4	A beszédtechnikai gyakorlatok, a vers- és prózamonddás játékaik nemcsak a beszédtechnikában, hanem a kommunikációban is segíthetnek.
MOZGÁS táncművészet, mozgásgyakorlatok, kontakt mozgás	3	A mozgásos játékok nemcsak a bemelegítésben, hanem a mozgás felé nyitott – verbálisan kevésbé ügyes gyerekeknek jelenthetnek sikerélményt.
VIZUÁLIS JÁTÉKOK rajz, képzőművészet	3	A drámapedagógia és a vizuális művészetek között rengeteg kapcsolódási lehetőség van. A kontextus építésében is fontos szerepet tölthetnek be ezek a játékok.

Végezetül három interjúból szeretnék idézni, mindhárom a saját módszer lényegéről vall – szinte hitvallás-szerűen.

„Egyéni bánásmód, pozitív visszajelzés, reális értékelés, gyakorlás, ismétlés más-más módon, plusz speciális szakmai módszerek.” (Szalai Katalin)

„Alapvetően játék-, majd gyakorlat-alapú a tanításom, első időben a felszabadult játék élményének megtapasztalása, a szabályok betartása drámajátékos helyzetben, koncentráció fejlesztése. Később improvizációs technikákon és gyakorlatokon keresztül jutunk el a kötött szöveggel való elmélyültebb munkákhoz.” (Varga Rea)

„Szeretek belső képeket alkotni, már az elsőkkel is fantáziavilágban sétálunk. Jó azt megérezni, hogy van bent egy másik világ (több másik világ), aminek utat engedve, számunkra is meglepő dolgok születnek, amit nem az akaratunkkal teremtünk, nem az eszünkkel találunk ki. Fantáziavilág, tele van szokatlan ötletekkel.” (Illyésné Pentz Katalin)

Tudásmegosztás

Az interjú utolsó kérdéscsoportja arra vonatkozott, hogy a drámapedagógus mennyire tudja megosztani a saját tudását, illetve a saját környezetén belül mennyire nyitottak a pedagógusok a drámapedagógiai ismeretek felé. Szerencsére a válaszok többsége pozitív példákat hozott, s azt gondolom, hogy ez nem is történhetett másként, hisz az interjúalanyok kiválasztásakor igyekeztük a szakma legjobb képviselőit megkeresni és felkérni a kutatásban való részvételre.

Annál inkább értékelhető a tudásmegosztás mikéntjének sokfélesége, típushelyezetei, hiszen ezzel kapcsolatban nagyon sokféle választ kaptunk. Kiemelik a más művészeti tantárgyakat (éneke-zene, rajz) oktató kollégákkal való szoros együttműködést, valamint a human tantárgyakat tanítók segítségkérését, akik fel is használják a segítséget pl. az 5. és a 6. osztályban. Nemcsak hospitálnak egymás óráin, hanem egymásnak is tartanak órákat, ha az idő engedi. Néhány esetben a tanórán kívüli beszélgetéseket említik. A dráma az erdei iskolai programokon és az osztálykirándulásokon hatékonyan tud beépülni a programba, és a drámatanárok így meg tudják mutatni tudásukat a saját kollégáiknak is. Van, ahol belső módszertani képzést, műhelyfoglalkozásokat, munkaközösségi továbbképzéseket tartanak egymásnak a tantestületen belül.

Összegzés

A kutatás-fejlesztési tervben abból indultunk ki, hogy a drámapedagógia mint szemléletmód nemcsak a drámaóra keretén belül sikeres, hanem hatékony segítséget adhat más tantárgyak metodikájában is. (H1-hipotézis) A tanári interjúk alapján megállapítható, hogy ehhez nagyon fontos az a nyitott és elfogadó közeg, amiben a drámapedagógus meg tudja osztani tudását a kollégáival, mert ha ez nem történik meg, s csupán a dráma és tánc óra keretein belül marad a módszer, akkor egy kis szigetet alkotunk az iskolai nevelésben, s nagyobb esély van arra, hogy elmosson minket a következő reformhullám. Sokkal fontosabb a terjesztés, hogy minél többen megismerjék munkánkat, és tudjunk módszertani segítséget adni egyes tantárgyak metodikájához, ha értő és nyitott fülekre találunk. A pedagógus szerepének, szerepei változásainak vizsgálatok megállapítható, hogy az a fajta paradigmaváltás, mely a modern tömegkommunikációs társadalomhoz alkalmazkodó pedagógus szerepének, kompetenciáinak meghatározásához vezetett, egyértelmű utat mutat a drámapedagógia módszertana felé.

Feltételezésünk szerint a drámapedagógia pedagógiai stratégiaként is működhet. Segít a tanulási motiváció kialakításában, emellett segíti a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését. (H2-hipotézis)

A drámapedagógusok által használt módszerek – nemcsak a drámaórán, hanem más tanítási órákon, illetve az iskolai és az iskolán kívüli élet számos más területén is. Segítheti az egész iskolai életet, a tantestületen belüli szakmai együttműködést, valamint a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, mindezek mellett a tanár-diák kommunikációt (H3-hipotézis). Segítheti – ahol megfelelő nyitottság és fogadókészség van a tantestületben, és elegendő nyitottság azokban a kollégákban, akik munkájára nincs esetleg közvetlen hatással a drámapedagógiai módszertan. Nagyon fontos, hogy azok a kollégák is ismerjék a módszer előnyeit, akik nem alkalmaznak drámapedagógiai módszereket, mert akkor a drámapedagógus kollégák őket elfogadó környezetben létezhetnek az iskolában. Egy drámatanárt nem kell, nem szabad konkurenciának kezelni, pláne nem vetélytársaknak a gyerekekért vívott versenyben. Sokkal alkalmasabbak pedagógiai vitapartnernek, egy új szemléletmód képviselőjével, az iskolai életben előforduló konfliktushelyzetek új szempontú megoldásához, vagy legalább megközelítéséhez.

Ehhez azonban nem biztos, hogy az iskolai továbbképzések, műhelytalálkozók, nyílt órák, szakmai konferenciák elegendő segítséget adnak. Ugyanolyan fontos szerep kell, hogy jusson a drámapedagógiai alapismeretek elsajátításának a tanárképzésben. (H4-hipotézis) Nem csak (és kizárólag) a drámatanárok képzésénél, hanem az általános tanárképzésben is. Jussanak el módszertanilag valamennyi tanárszak ifjú jelöltjei addig, hogy a sokféle módszertani elméleti és gyakorlati megközelítésében találkozzanak a drámapedagógiával is. Nem kell mindenki-

nek drámatanárnak lennie, vagy drámás eszközökkel tanítania, de nagyon hasznos, ha látja, és alkalomadtán el tud jutni a drámapedagógiáig egy-egy probléma, tantárgyi helyzet vagy pedagógiai, nevelési probléma megoldását keresve. Hogy kialakuljon az „*elemző, értelmező munka során kikristályosodott egy közös kiindulópont, szociális problémákra érzékeny, nyitott, gyermek/tanulóbarát, empátikus, toleráns, együttműködő, elmélyült pedagógiai tudással, alkalmazható gazdag tevékenységrepertoárral rendelkező és folyamatos fejlődésre képes reflektív pedagógus ideája.*” (Golnhofer, 2008 In: Pukánszky, 2011)

A felsőoktatási és a közoktatásban készült interjúk alapján megállapítható, hogy nagyon sok előrelépés történt a drámapedagógia hazai elterjesztésében, ugyanakkor minden egyes lépés új helyzetet teremt, és ezekben az új helyzetekben a nyitott és változásra kész drámapedagógusoknak nincs más feladatuk, mint hogy megtalálják az új kihívásokra az új, érvényes válaszokat. Nemcsak a gyerekek között, hanem közvetlen iskolai környezetükben, szülők, kollégák és a vezetőik előtt is.

IRODALOM

- Európai Közösségek Bizottsága (2009): *A Bizottság közleménye a Tanácsnak és az európai Parlamentnek a tanárképzés minőségének javításáról.* Az Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:HU:PDF> (Letöltés: 2015. 09. 12.)
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet.* Keraban, Budapest.
Az élethosszig tartó tanulásról: https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89lethosszig_tart%C3%B3_tanul%C3%A1s (Letöltés: 2015. 09. 12.)
- Cziboly Ádám, Danis Ildikó, Németh Szilvia, Szabó Veronika, Titkos Rita és Varga Attila (2010): *DICE – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban.* Dice Konzorcium, Budapest.
- Galicza János és Schödl Livia (1993): *Pedagógusok gubancjai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán.* Korona, Budapest.
- Kaposi László, Lipták Ildikó és Mészáros Beáta (2006): *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében.* Educatio, Budapest.
- Kozma Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lipták Ildikó (2006): A drámatanár. In: *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében.* Educatio, Budapest.
- Nagy Ádám és Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban.* ISZT Alapítvány, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés.* Osiris, Budapest.
- Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Papp János (1984): Kiindulópontok a holnap pedagógusának arcképvázlatához. In: *Acta Paedagogica Debrecina,* Debrecen, 75–103.
- Pukánszky Béla (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete. In: Albert Sándor, Falus Iván, Kovátsné Németh Mária, Nagy Melinda, Pukánszky Béla és P. Somogyi Angéla (szerk.): *A tanári kompetenciákról.* Selye János Egyetem, Komárom.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában.* Akadémiai, Budapest.
- Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig.* Új Helikon, PTE, Pécs.
- Vajda Zsuzsanna (1997): Kompetencia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet.* Keraban, Budapest.
- Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle,* 1998. 7–8. <http://ofi.hu/tudastar/pedagogusszerepek> (Letöltés: 2016. 12. 12.)
- Vekerdy Tamás (1997): A tanítás tanulója? Szubjektív széljegyzetek. In: *Tani-tani,* 1997. 2. sz. <http://www2.akg.hu/palette/pedagogia/tani-tani/1997-2/vekerdy.htm> (Letöltés: 2016. 12. 09.)
- Weszely Ödön (1905): *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban.* Második, teljesen átdolgozott kiadás. Révai kiadás, Budapest. Reprint: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1989.

Dráma az osztályfőnöki munkában

Háttér – A folyamatokra adandó iskolai válaszok

Tanár úr! Hol járunk? Automatikusan kinézek a vonatablakon. – Tápió- valami lehet. Közben Bence a telefonjára néz, ő is automatikusan, és közli a választ: – Tápiószelén.

Melyikünk tudja pontosabban a választ? Első ránézésre Bence. De lehetnek kételyeink. Mert én a fejemből vettem a választ, ő a kezéből. Ha eszköz nincs, lehet, hogy válasz sincs. És én tudom, hogy Tápió kezdetű település több is van. Hogy körülbelül melyik részén járunk az útnak. Hogy még fél óránk lehet Szolnokig. Nem kizárt, hogy Bence is tudja mindezeket, de arra is van esély, hogy ő csak egy pontszerű, spatszzerű információt tud, az összefüggésekig már nem jut el.

1983-ban, az Interdiszciplináris Tudományos Diákkör nyári egyetemén két előadótól is hallottam a mikroelektronikai forradalomról: hogy a következő két évtized akkora változást hoz az emberiség történetében, mint a fáról való lejövetel. Csak míg az lassú volt, addig ez a húsz év még egy ember életében sem túl sok. Hogyan fogjuk kibírni pszichésen?

Azóta már harminckét év is eltelt. És valóban: nem ugyanazon koordinátarendszerben mozog Bencével. És a változás tempója nem lassul. A hatások pedig tényleg lehangolóak. Az agykutató ezt mondja erről (Freund, 2006):

„Százeezer évvel ezelőtt az őseink 100–200 fős törzsi közösségekben halásztak, vadásztak, tudta, kivel hányadán áll. (...) Ebben a minimális információs környezetben a szociális viszonyok átláthatóak voltak az emberi agy számára. Az agy ilyen mennyiségű információ feldolgozására fejlődött ki evolúciója során. Azóta mérete, komplexitása, feldolgozóképesége biológiailag minimális mértékben fejlődött (...) egészen a 20. század első felében elkezdődött információs robbanásig. (...)

Természetesen megindult az agy esetében is az adaptációs válaszok keresése a kommunikációs forradalomból eredő információáradatra. Egyik lehetőség, hogy az egyén megpróbálja szűrni, csökkenteni az információözönt, kiköltözik a nagyvárosokból, nem használ mobiltelefont, internetet, a televíziót kihajítja. (...) Egy másik mód az alkoholizmus, a drogok világába való menekülés. (...) A harmadik variáció is lehangoló: az ember megpróbálkozik a szelektálatlan információözön kezelésével, feldolgozásával, ami sokaknak nem sikerül, s ennek eredménye a szorongás, a pánikbetegség, a depresszió, a skizofrénia gyakoriságának rohamos emelkedése.”

Ez a nagy sebességű változás az iskolának is feladja a leckét világszerte. Egyrészt mit kezdjen az emberiség exponenciálisan növekvő tudásmennyiségével? Ha nem beszél róla: lemarad. Ha beszél minderről: elvész az elmélyedésre fordítható idő. Másrészt az iskolának kellene valamilyen szinten megerősítenie az embert, hogy legyen esélye elkerülni a Freund Tamás által is említett szorongásos, depressziós állapotot. Az iskola felelőssége óriási: vagy marad szárnalmas saját világában – vagy adaptálja magát ehhez a veszélyekkel teli, de nagyon izgalmas folya-

mathoz. Lépnie kellene, hangsúlyokat áthelyeznie, hiszen nem reménytelen a helyzet: „szinte mindenkiben ott van a lehetőség a pozitív irányú fejlődésre is. Az önazonosság biztosítja a legfontosabb védelmet a megfélemlítés, a manipulációk ellen. Ez a demokraták alapvető jellemzője. Összetevői a koherencia, az élet értelmébe vetett hit, erős társas kapcsolatok, bizalom, együttműködési készség, tolerancia, hatékony megküzdési készségek.” (Kopp és Skrabski, 2000)

Az adaptáció egyik útja magától értetődő. Az infokommunikációs technikákat alkalmaznunk kell: érdekessé lehet tenni a témát, könnyebb az információszerzés, a gyerekek szívesen dolgoznak velük, megspórolható sok-sok kulimunka, jó kezekben alkalmas a közösségépítésre. A kicsit ódon, dohos iskolának ki kell nyitnia az ablakait az új előtt. Példaértékű lehet, ha jó tanárok értelmesen bánnak az információáradattal, eszközökkel. (Tanárblog, Digitális nemzedék konferencia, geomatech stb.)

Kevesebb szó esik viszont az adaptáció másik útjáról. A hagyományos közösségi létezés erősítéséről. A befelé nézés, elmélyedés, jelenlét, döntés képességéről. A lassítás igényéről. Az önálló problémamegoldásról. Arról a lehetőségről, hogy ki is kapcsolhatjuk a technikát. Hogy akár külső segítség nélkül is megoldhatunk feladatokat. Hogy az éppen jelen levő emberekre figyelünk. Hogy át tudjuk élni a percet, negyedórát, félórát.

Létfontosságú feladat, hogy miközben építünk a technikára, a világ gyors átalakulására, fektessünk hangsúlyt a személyességre, közösségépítésre, elmélyedésre is. Elkerülhetetlen, hogy az általános pedagógiai közgondolkodás által kicsit lenézett területeknek sokkal több figyelmet szenteljünk. Elkerülhetetlen, hogy a művészeti nevelés hangsúlyosabb szerepet kapjon. „Ebben a veszélyhelyzetben a művészetnek megkülönböztetetten fontos szerepe van. Lehetősége arra, hogy kapcsolatokat teremtsen köztünk, és megszólaltassa a lelkünknek, a személyiségünknek legmélyebb mélységeit is, hogy a mindenséggel való kapcsolatunkat is valamiképpen emberi vé tegye.” (Jelenits, 2001)

Más érv is alátámasztja a művészeti nevelés fontosságát. A témában sokszor megszólaló kutatók vagy a TED legnézettebb előadói (pl. Ken Robinson) helyett hadd idézzem saját biológia szakos kollégámat: „A drámaoktatás azért nagyon fontos, mert a tanulási képesség azon múlik, hogy az agyunkban lévő idegsejtek hány kapcsolatot alakítanak ki egymással. Ez részben örökölt, de nagymértékben fejleszthető, ha tréningezzük. A drámaoktatás, vagy egyéb művészeteknek az idegrendszeri feldolgozása közben az idegsejtek közti kapcsolatok száma és ezzel együtt a tanulási képesség is növekszik.” (Majoros, 2012)

Különös lehetőség, amikor az osztályfőnök egyben a drámatanár (a drámatanár egyben az osztályfőnök...). A két terület olyannyira közös kérdésekkel, közös helyzetekkel dolgozik, hogy gyakran elmosódik a határ közöttük.

Az iskola megfogalmazott céljai

Pszichológus: És ti miben látjátok az iskola célját?

Egyik tanár: Tájékozódásra, véleményalkotásra képes, önmagával harmóniában levő, döntésre képes, döntéseit érvekkel alátámasztani tudó fiatal „kibocsátása”.

Másik tanár: Na azért az érettségire való felkészítést se felejtjük el...

A két megállapításnak nem kellene ellentétesnek lennie. Mert ahhoz, hogy harmóniában legyek önmagammal, hogy megfontolt döntéseket hozhassak, rengeteget kell tanulnom. Másrészt ahhoz, hogy jól tudjak érettségizni, tudnom kell tájékozódni, harmóniában lenni önmagammal.

Mégis az oktatásügy két különböző szemléletét tükrözi a két válasz. Nagyon sarkítva: az iskola célja vajon a gazdaság szempontjából hasznosítható, a célszerűség paramétereinek meg-

felelő „embertermék” előállítására, vagy inkább valamiféle teljességre törekvés igénye, hosszú távú útravaló megteremtése? Radó (2010) szerint: „mivégre tanítunk a Földön? A célok egyik csoportját hívhatjuk hagyományos pedagógiai céloknak: a kultúra átadása és a gyermekek személyiségének kibontakoztatása. (Ezek az úgynevezett inherens célok.) Vannak ezen kívül külső, vagy eszközjellegű célok, mint például a munkaerőpiac igényeinek kielégítése, bizonyos társadalmi csoportok integrációja vagy bizonyos modernizációs célok. Elméletileg e kétfajta célrendszernek nem lenne szabad ellentmondania, szakmailag a „nevelés” és „oktatás” szembeállításuk tökéletesen értelmetlen. Legfőképpen azért, mert az iskola nevelési céljai társadalmilag releváns tudás, készségek és attitűdök fejlesztésére kell, hogy irányuljanak.”

De mégis mi a cél? Mert a célok nélkül nehezen tudnánk értelmezni akár az osztályfőnökséget, akár a drámapunkát. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény így fogalmaz:

10. § (...) Az általános iskola a tanulót az érdeklődésének, képességének és tehetségének megfelelően felkészíti a középfokú iskolai továbbtanulásra.

11. § (1) A gimnázium (...), ahol általános műveltséget megalapozó, valamint érettségi vizsgára és felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére felkészítő nevelés-oktatás folyik.

Meglehetősen szűkszavú célkitűzés, de a törvényszövegek ilyenek... De a tantestületek nagy százalékában sincs akár csak egy szervezettebb beszélgetés sem, amelyben tisztázódna, hogy az egy munkahelyen dolgozó szakembereknek egyáltalán mi is a célja? A célt sokan hiányolják: „sürgősen tenni kell valamit, hogy az iskola célja messze túlmutasson a gyerekek tárolásán, a fiatalok távotartásán a munkaerőpiactól, és az egészséges felnőtt személyiség kialakítását segítse elő. Sajnos a mai iskoláról ez általában nem mondható el.” (Klein, 2009) „Engem például zavar, hogy nincs válasz arra a kérdésre, és szemlátomást nem is nagyon keressük, hogy mi végre az iskola. Filozófiaiak tűnő kérdés, no de eredményességet mérni vagy összehasonlítani, jutalmazni, büntetni, stratégiai tervet készíteni vagy módosítani konkrét, elfogadott és operacionálizable célkitűzés nélkül abszurdum. Vannak mindenféle méréseink már, de számomra kevésbé legitimek. Például nem derül ki belőlük, hogy a diák képes-e szeretetet adni és elfogadni. Ennél pedig mi lehet fontosabb? Az sem tiszta, hogy meddig tart az iskola feladatköre, vagy hogy meddig kéne tartania.” (Hanczár, 2009)

Reménykedjünk, hogy előbb-utóbb nálunk is megfogalmazódnak olyasfajta kormányzati célkitűzések, amelyeket például Halász (2015) említ Japánból:

„Társas kompetenciák fejlesztése a boldogulás érdekében: személyes autonómia és együttműködés vegyes összetételű és gyorsan változó társadalmunkban.(...)”

Erős kötődéseken alapuló, élő közösségek kialakítása: olyan társadalom, amely támogatja gondoskodó tagjait, akik így építhetik a társadalmat.”

Egy ilyen, a társas kompetenciákat és közösségi kötődéseket fontosnak tartó célrendszerben kiemelt fontosságú az osztályfőnök és a drámatanár munkája. Ha nem látunk ilyen szemléletű célrendszert, annál fontosabb...

Személyes érintettség

Eddig nyolc osztályom volt. A második osztályommal feladatult kaptuk néhány iskolai műsor megrendezését. Ekkor döbbsentem rá, micsoda ereje van a színpadnak osztályfőnöki szempontból is. Egyik darabunk fesztiválokon is sikeres lett, ekkor kezdtem igazából tanulni a szakmát. Utolsó öt osztályomban (órarendi keretben) négy éven keresztül heti két óra drámára volt lehetőség.

A dráma nagyon személyiségfüggő. Van, aki a tanítási drámában jó, más a gyakorlatokban, közösségépítésben. Magamon azt vettem észre, hogy minden munkám törekszik a színpad felé, és ha nem is lesz előadás belőle, ott van a közlő és a néző szempontja, a logikus, dra-

matikus gondolkozás igénye. Így utolsó osztályaimmal több produkciót készítettünk, mint régebben. Ezen produkciókban lehetőség szerint a teljes osztály szerepelt. A néhány kivétel számos belső győtrődést okozott számomra: hogyan választódjon ki az a négy ember, aki végül színpadra lép?

A kisvárosi lét is meghatározó: sok kérés érkezik városi ünnepek, megemlékezések megtartására (még rendőrségi prevenció programra is), ezek lefoglalják erőnk nagy részét, így ezen műsorok lehetőségeit kell kihasználnunk nevelési, gondolkodási céljaink eléréséhez.

Az osztályfőnökség és a dráma

Ki is az az osztályfőnök?

Tulajdonképpen mindenés. Hatóság, vagyónőr, erkölcsös, házirend-betartató, logisztikai szakember, adminisztrátor, parancsnok, statisztikus, nyomozó, ápoló, pszichológus, üzletkötő, utazásszervező, szabadidő-szervező, szobafestő, dekoratőr, ügyvéd, jogi tanácsadó, szociális munkás, gyógyszer-kifizető, naplókülső-koordinátor, szülőiigény-megbízott, szülőelhárító, balhélecsendesítő, ünnepségdíszlet, kollégák frusztrációinak orvosa: „azosztályodmármegintnemköszönt”, „azosztályodmármegintnemhozta”, stb.

Mégis, miért szeretjük ezt a munkát sokan? Mert szimmetrikusak az emberi viszonyok. Nemcsak a gyerekeknek van szüksége arra, hogy tartozzon valakihez, hanem a tanárnak is. Vannak tanárok, akik osztály nélkül kicsit a légüres térben érzik magukat. (Ahogy olyanok is, akiknek mindez nyűg: *„A ma már egyetemista lányomnak nem volt szerencséje. Minden osztályfőnöke púpként viselte a feladatot.”* (Olga – egy pedagógiai honlap kommentelője)

És azért szeretünk osztályfőnökök lenni, mert fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek útravalót adjunk. Hogy megerősítsük a jövő elviselésére. És mert naponta izgalmas kihívásoknak kell megfelelnünk. *„Észrevenni az egészen apró, kicsi rossz gesztust egyik gyerektől a másik felé. Mindezt finoman megoldani. Észrevenni és megpróbálni feloldani a gátlást. Kezeleni az akaratlan durvaságokat. Neki való feladatot adni az első látásra nehéznek tűnőnek. Bizalmi feladatot kitálatni az első látásra nem feltétlenül szimpatikusnak. Csitítani a túlzottan nagyszájúakat. Hangosítani a túlzottan kisszájúakat. Fölfedezni az értéket. Melléjük állni, kihozni azt, amiben jók.*

És küzdeni mindenféle hierarchia ellen. Nem fölállítani sorrendeket, de vigyázni arra is: a jó tanuló egy idő után nehogy diszkriminációnak érezze, ha mindig a kevésbé kiemelkedőket bízunk meg feladatokkal. Az év végén mindenkinek oklevelet adni. Olyat, amelyben nem valamiféle iskolai teljesítményért dicsérik meg őket.

Tapintatosnak lenni pénzügyekben. Tapintatosnak lenni ízlésnevelgetésben. De azért valamiféle értékek felé orientálni.

Felelősséget adni. Bizalmat adni. Néha elnézni botlásokat. Néha kivárni akár fél évet is, hogy a botlásról a legalkalmasabb időben beszélhessünk.

Ja, ha nem esik nehezünkre, akár szeretni is őket...” (Achs, 2011)

Többen mondjuk: az osztályfőnökség a tanári munka csúcsa. Egy nyáresti társaságban végigkérdeztem mindenkit a huszonnégy évestől a hatvanegy évesig, kivétel nélkül a munka fontosságáról beszéltek: *„Anyánk helyett anyánk volt.”* *„Akihez fordulhattunk a bajunkkal.”* *„Aki miatt nem féltünk.”*

Úgy tűnik ebből a néhány válaszból is, hogy évekkal később elsősorban a munka érzelmi oldala jelenik meg. És bár a saját emberségünkből adódó spontán reakcióink hatnak a legjobban, ott kell lennie a tudatosságnak, de legalább az utólagos elemzés, a szükséges korrekció igényének is (akár a drámában).

A következőkben nem foglalkozom az osztályfőnök „hivatalos” feladataival (házirend-is-mértetés, adminisztráció), csak azokkal a kérdésekkel, amelyek a jövő szempontjából fontos kompetenciáik kialakítását segítik.

Mi is az a dráma?

A dráma fogalmának részletes kifejtése nem ennek az írásnak a feladata. De árnyalásához idézni szeretném néhány régi diák véleményét.

- Nagyon összehozza az embert, és hihetetlen, mennyire mások ezek a közös munkák, mint amikor csak beülünk az osztályterembe, és csak úgy elvagyunk. (T. B.)
- Abban segít a dráma, hogy a gátlásos embereket fel tudja oldani. (L. Á.)
- A drámában mindenki fontos volt. Ha csak a sarokban ültél, az is kellett, mert te is a képbe tartozol, te is kellesz hozzá, fontos vagy, része vagy egy egésznek (Sz. K.)
- Nagyon sokat számított, hogy ilyen suliba jártunk, több oldalról tudom a dolgokat nézni, nem vagyok annyira elfoglalt. Kritikusabb lettem, de bizonyos dolgokat jobban tudok értékelni. Sikerült empatikusabbnak lennem. (L. D.)
- Nem a külső szerint nézem az embereket, hanem a belső értékeket is. (P. H.)
- Amikor látok egy embert, megfigyelem, azt nézem, hogy merre megy, mit csinálhat, elgondolom, hogy milyen lehet az élete... egy csomó mindent meglátok rajta, amit nem biztos, hogy meglátna az, aki nem volt drámán. (V. A.)
- Annyi munka volt abban a produkcióban, hogy igazából akkor jöttünk rá: sok munka kell ahhoz, hogy valami minőségi dolgot tudjunk nyújtani. (L. D.)
- Ez a műsor tette biztossá néhányunkban, hogy valami kreatív dologgal szeretnénk foglalkozni. (L. D.)
- Amikor színpadra kerültünk, fordult egyet a világ, és nem számított más a színpadon kívül. (Sz. K.)
- A mi osztályunkban elég heterogén volt a közeg, voltak ott elég nehéz családi körülményekkel rendelkező lányok, de a mindennapi családi problémájukat elfelejtették a színpadon. (L. Á.)
- Nagyon látszódik, mennyit fejlődünk három év alatt. (T. B.)
- Annyira szerettük egymást, hogy az átlagon felüli. Nem láttam más osztályoknál, hogy így összetartanak (T. B.)
- A drámás osztályok mindig összetartóbbak, ezt is a közös alkotásnak tudnám be. (L. Á.)
- Huszonegyen tizenhét helyről jöttünk, és mégis ilyen életet adtunk egymásnak. (T. B.)

(Interjúrészletek egy filmből)

- „Itt jöttem rá, hogy jó szervezőképességgel vagyok megáldva. Nem is egy drámaórán a szituációs játékoknál én voltam az ötletgazda és a rendező is egy személyben. E képességemnek ma is nagy hasznát veszem a munkahelyemen. (...) Itt könnyebben megy a gyerekeknek az előadás, hiszen nem is hasonlít a feleléshez. Szintén itt fedeztem fel, hogy lámpaláz nélkül tudok közönség előtt beszélni. Meg merem kockáztatni, hogy a TDK díjazásomhoz is hozzájárult az, hogy magabiztosan tudtam előadni a mondandómat.” (T. É. – magánlevél)
- „Átküldöm a képeket. Azt hiszem, látszik rajtuk a drámás évek eredménye. Nem sikerült megkomolyodnunk. Viszont ezt egyikőnk sem bánja. Sőt!” (M. É. – magánlevél)
- „Végignézek a színpadon, és mindenki mosolyog. Nem azért mert kell, hanem mert öröm van. (...) elsősorban a közös munkák során megtapasztaltak húznak ki mostanában a nehezebb szituációkból. Egy fél évig tartó próbafolyamat olyan szintű fegyelmet és odafigyelést igényelt harmadikos gimnazistaként, amellyel sok zenésztársam csak jóval később, felnőttként, legtöbbször már csak a színpadon, élesben szembesül először. (...) Alázatosságra ne-

veltek ezek a munkák.(...) Ösztönösen megéreztem, hogy egy-egy szűkebb (alkotó) közösség egyike azon kevés helyeknek, amelyben könnyebben el lehet viselni és kicsit a saját képünkre formálni ezt az önmagából igencsak kifordult világot.”

- „Tudtunk alázattal lenni a darab, a rendező és egymás felé. Tudtuk, ha valami nem jó, az együtt nem jó, és ha valami zseniális, azt együtt hoztuk létre. (...) Egyikőnk sem lett színész. Mert nem a művészetten volt a fő hangsúly, hanem rajtunk: diákokon, embereken, majdani felnőtteken.” (Lázár Domokos és Túri Boglárka idézetei megjelentek az *Új Pedagógiai Szemle* 2015. 1–2. számában)

Ahogy látható, a diákszövegek nagy százalékában ötvöződik az osztályhoz tartozás és a dráma élménye.

Egymásra hatások, ötvöződések

Közösségépítés

„Elváltam, a gyerekek felnőttek, elköltöztek, a munkahelyen nincsenek barátaim. Egyedül ti vagytok, alig várom, hogy leteljen az öt év, és jöhessen találkozóra.”

Osztálytalálkozó tapasztalata, hogy meghatározó a középiskolai közösség. És a ballagási beszédekben szignifikánsan többször szerepel az emlékek között a kirándulás, a táncpróba, a színpadi előadás, mint mondjuk az alárendelő szintagma vagy a mértani közép.

A közösség sose magától születik. Kell hozzá a közös léthelyzet, közös tevékenység, közös munka (közös ellenség...). És kell hozzá emberi szándék. Szerencsésebb azokra a tanárookra bízni az osztályt, akiknek az emberpróbáló szervezési és adminisztrációs feladatokon túl a közösség építése is szándéka.

A közösség természetesen minden pillanatban, minden szakórán alakul. Elég megdicsérni egy nem túl ügyes gyereket, elég akár a legvisszafogottabban is helyretenni a nagyképű megnyilvánulást. Még a dolgozatírás közbeni titkos (és házirendellenes...) segítségadás is közösségépítő.

A dráma az első pillanattól az utolsóig a közösségi kohéziót erősíti. Szerencsés, ha évekig órarendi keretben van lehetőség a drámára, de ha nincs, akkor is érdemes összerázó foglalkozást, tábort szervezni a közös munka elején. Itt elsősorban alapszintű gyakorlatokkal jó kezdeni a munkát (bizalomgyakorlatok, nem verbális kommunikációs gyakorlatok), és az iskolai szituációk drámás feldolgozása megelőzheti a közös értékrendről, közös szabályokról való komoly beszélgetést.

A közösség formálódásához elengedhetetlen a szülők és az osztályfőnök kapcsolata, a szülői közösség kialakítása. Érdekes lehetőség, ha a szülőket is be tudjuk vonni drámajátékba például a szülői értekezleten. (Rusz, 2007)

Az érzékenység, empátia fejlesztése

Szituációs játék, Ági az anya szerepében vitázik kamaszgyerekeivel, egyszer csak kiesik a szerepből: „Uramisten, ilyen nehéz szülőnek lenni!?”

Az iskolának a különböző szerepekre való felkészítés is feladata. Osztályfőnöki órák kötelező témái közé tartozik például a családi életre nevelés. Ági spontán kitörése arra példa, hogy egy jól sikerült drámafeladat közben egzisztenciálisan érinti meg a kérdés – amit egy beszélgetős órán ritkábban érhetünk el.

A hierarchiák lebontása

■ „A drámában az volt a jó, hogy mindenki egyformán fontos volt.”

Az iskolában az indokoltnál is több a sorrend. Másodikos osztályterem mellett ott láttam kitűzve egy felmérés százalékos eredményét sorba rendezve. Vajon nem ebben a pillanatban vészelt el véglegesen a középiskola számára az utolsó öt gyerek? Szaklapokban rendszeresen megjelenik az iskolák sorrendje, legtöbbször csak egy-két hányadosra hivatkozva. Még a szakember is beleesik abba a csapdába, hogy a sorrendek ellen egy másik sorrend felállításával érvel (*Nahalka*, 2014). De még a költészet napjára is esik legalább egy szavalóverseny – az ünnepi emelkedettség helyett sérelmeket hagyva a felkészítő tanároknak.

Meggyőződésem, hogy legalább az osztályfőnökök kellene a hierarchiák ellenében dolgozni. Elsősorban attitűdjével, de fortélyokkal is: adjon teret a gyengébbnek, bízza meg megoldható feladatokkal stb.

A dráma itt is segítségünkre jöhet. Egyrészt gyakran pont azok a gyerekek nyílnak meg, akik gyengébb tanulmányi eredményük vagy motivátlanságuk miatt visszafogottabbak a tanórákon. Másrészt az óra szervezése, a csoportmunka, a tanár háttérbe vonulása lehetőséget ad számukra, hogy felszabadultabban, a frusztráció fenyegetése nélkül dolgozhassanak.

A szociális hátrányok (némi) kompenzálása

■ „Amikor színpadra kerültünk, fordult egyet a világ, és nem számított más a színpadon kívül.”

Egy átlagos osztályba nagyon különböző anyagi, kulturális és társadalmi háttérű gyerekek kerülhetnek különböző képességgel. Ezekkel a különbségekkel nap mint nap szembesülnek. Az osztályfőnök fontos feladata, hogy tompítsa ezeket. Olyan légkört teremtsen, amelyben ne legyen központi kérdés a hátrány, finoman reagáljon az esetleges rossz félmondatokra, olyan helyre szervezzen kirándulást, amelyre az osztály zöme be tud fizetni.

Drámaórán gyakran előjönnek a szegénység kérdései, a családi problémák. Előnyük, hogy elvileg fiktív szituáció jelenik meg, nem pedig egy-egy gyerekhez kapcsolható konkrét eset, miközben ezek mögött a fiktív szituációk mögött igen súlyos élettapasztalatok lehetnek. Ha pedig olyan produkcióig jutunk el, amely nagyon komoly koncentrációt, izgalmat, örömet kíván, automatikusan elfelejtődnek az otthoni bajok.

Fegyelem, felelősség

■ „Te is a képbe tartozol, te is kellesz hozzá, fontos vagy, része vagy egy egésznek.”

A fegyelem képessége elengedhetetlen része életünknek. Az iskolában is központi kérdés: talán a leggyakoribb témája a nevelési értekezletnek. A javaslatok többnyire külsődlegesek: házirend-módosítás, büntetési tételek megfogalmazása, a portaszolgálat megerősítése stb.

Sokkal nehezebb a belülről megélt, értelmet nyert fegyelem megvalósítása. Az osztályfőnök feladata igen nehéz: egyrészt valóban képviselnie kell az iskola normális működéséhez szükséges rendet, másrészt megértő derűvel némi teret kell engednie, hogy a fiatal próbálgassa magát, egyénieskedjen, saját maga ütközzön falakba (persze arra vigyázzon, hogy a koppanás

ne legyen túl erős). De csak akkor várhatja el, hogy higgyen a fegyelemben, ha felelős döntéshelyzeteket is biztosít számára.

A csoportos munka, a másikért érzett felelősség erősíti a fegyelmet. Már drámaórán is, bár ott még elő-előfordulhat kajláskodás, vicceskedés, jófejkedés, viszont egy produkció terepe lehet a megértett, átélt fegyelemnek (talán testnevelés-érettségin láttam hasonló szintet). De csak akkor, ha a darab nem csak a tanár ügye, akkor, ha a gyerek is fontosnak tartja az előadást, ha nemcsak végrehajtó, de alkotótárs is.

Motiváció

„Mindenki mosolyog. Nem azért, mert kell, hanem mert öröm van.”

Dan Pink (2009) arról beszél, hogy gyakran sokkal jobb eredményeket érünk el akkor, ha nincs kitűzve díjazás érte.

Az iskolában túl sok terület működik a díjazás-büntetés dimenziójában. – *Kapok jutalmat a feladat megoldásáért? – Már megkaptad: az örömet, hogy meg tudtad oldani. – Ötös nem jár? Hány és hány olyan dolgozat születik, amely azért rossz, mert a gyerek nem a megoldandó feladatra koncentrálna, hanem az elvárt érdemjegyre.*

Az osztályfőnök és a drámatanár itt is szerencsés. Ezekon a területeken számtalan olyan helyzet van, amelyért nem jár osztályzat. Ahol a munka jutalma nem egy érdemjegy, nem egy ellenőrző-beírás, hanem maga az öröm. „Tanár úr! Ez életem legjobb kirándulása!” – „Tanár úr! Úgy gondoltuk, húzunk titkos tesót.” A dráma munkában főleg a produkciók elkészítésénél látom ezt. „Két síkon is felemelő volt a műsorod. Egyrészt témájában, másrészt hogy mi mindent el lehet érni ezekkel a gyerekekkel.”

Etikai és állampolgári nevelés

Tanár úr! Kedden nem leszek, mert megyek a rendészeti iskolába a továbbtanulásomat intézni.

– Jó. De tudod, hogy a rendőrség parancsrendszerű? Ott nem beszélhetsz úgy, ahogy a múlt héten velem...

– Az más.

– Miben más?

– Ott fizetnek.

Feladatunk az állampolgári nevelés is: „... az osztályfőnöki óra vált az iskola által közvetített tartalom modernizációjának trójai falovává. Először az osztályfőnöki órák tematikájában jelentek meg (...) azok az új ismeretek, gondolatok, világ- és társadalomértelmezési minták, (...) amelyek egy világra nyitottabb, a polgári lét viszonyai között otthonos, értékeit szabadon választó, önmaga autonómiáját gazdasági és társadalmi értelemben egyaránt megteremteni képes, alapvetően belülről irányított, a társadalom működését biztosító demokratikus törvényeket és szabályokat elfogadó, a saját belső stabilitását folyamatosan meg- és újrateremtő ember számára nélkülözhetetlenek.” (Schüttler és Szekszárdi, 2001) Bár külön tantárgyként is megjelent az etika, a terület fontossága, jellegzetessége természetessé teszi, hogy az osztályfőnök jelentős szerepet játsszon az etikai nevelésben. Mert fontosak a jó viták, a jó definíciók is, de a szituációk spontán megoldása mégis többet érhet, hiszen átélt helyzetből kiindulva átélhető alternatívákat, válaszokat kapunk.

A művészeti nevelésnek különös súlya van. Az átélés, az érzelmi töltés, a szerkezet fegyelmelő ereje megérinti az ember értékrendjét. Ahogy Jelenits (2001) mondja a drogfogyasztásról:

„Érdekes volt, egészen váratlan számomra, hogy amikor a drogvészélyről, a jelenlegi helyzetről beszéltek, azt mondták, hogy hiányzik az iskolából a művészet. És mennyit tenne az, ha a gyerek legalább az iskolában igazi művészettel találkozna, nem csak művészetoktatással, hanem művészi élménnyel, és a művészi élmény iránti fogékonyságnak a nevelésével. Akkor talán kevésbé volna kiszolgáltatva azoknak a csábításoknak, amellyel a drog fordul felé.”

A dráma különösen alkalmas az etikai kérdések középpontba állítására. Egyrészt azért, mert csoportos munka. Így aztán könnyedén megjelenhetnek, ütközhetnek különféle nézőpontok, értékrendek. Másrészt a dráma komplex: ötvöződik benne az intellektualitás, racionális gondolkodás az érzelmi töltéssel, spontán reakciókkal, a szerepben megszólalás a külső nézőponttal.

Közélet, történelem: alkalmi műsorok

■ „A pedagógusnapi ünnepség méltóságát tiszteletben tartó műsort szolgáltatasson.”

Az etikai neveléshez kapcsolódhat a saját közösségünkhöz, saját lakóhelyünkhöz, saját népünkhöz, ünnepeinkhez való kapcsolódás kérdése. Egy osztály ebből a szempontból is szerencsés lehet: az iskolai munkarendek általában osztályokra osztják a különböző programokat. A történelmi megemlékezések mellett karácsonyi, pedagógusnapi vagy akár több osztályt is együtt mozgató szalagavatói műsort is készíthetünk, de ebbe a körbe sorolom a rendőrség kérésére megrendezett prevenciók előadásokat is.

Kellenek-e egyáltalán ezek? *Kopp és Skrabsky* (2000) vizsgálataiból tudjuk, hogy „a nemzeti érzés megélését a legszigorúbban elfojtották. A pszichológiából, pszichiátriából tudjuk, hogy az elfojtás neurózishoz vezet, így valóban országos szintű neurózis alakult ki. Beláthatatlan következményekkel jár, ha sikerül egy nép jelentős hányadával elfogadtatni, hogy számára az összetartozás-élmény nem fontos. Ezért áll ma Magyarország az anómia, a közös érték- és normarendszer tekintetében sokkal rosszabbul, mint szomszédai, akár a szlovének, a lengyelek, a csehek, még a szlovákok is.” Többek között ezért is fontos, hogy a megemlékezések mind a szereplőket, mind a nézőket minél jobban megérintsék. Ezért baj az, hogy a tanárképzésben alig jelenik meg ez a kérdés. (Mellékesen szorgalmazom, hogy bármely szakos tanárjelölt részese legyen egy alkalmi műsor elkészítésének – nem azért, hogy módszertant tanuljon, hanem hogy táguljon a szemlélete, legyen tanárképzős időszakából is elemezhető saját élménye.) A Youtube-on megnézett több tucat iskolai műsor tanulsága az, hogy sok kolléga abból tud csak kiindulni, amit ő maga is látott attól a kollégától, aki szintén csak úgy látott valamit... Statikus kép, az igazgató (esetleg egy diák) beszéde, versek és történelemóra összekeverve gondolat, mához szóló üzenet nélkül; iskolai egyenruha vagy svájcisapka, sok-sok technika, nem időben megszólaló vagy vágatlan, hosszú zene. A neten föllelhető szövegek könyvek (pl. suliháló) segítséget, kiindulópontot adhatnak a feladattól rettegő, színpadi képzésben nem részesült megbízott tanároknak, viszont a szövegek felmondása önmagában nem elég. (Én például sosem tudtam kész szövegek könyvet felhasználni, maximum paródiához: „Rózsát hoztunk köszöntőnek /Pedagógusnapra, /tudjuk, hogy a tanár bácsi /örömmel fogadja.”)

Ezért jó, hogy újabban megjelennek az „alkalmazott színjátszás” kérdései drámatanári továbbképzéseken. (A HOL-MI 2014-es kecskeméti programján például Perényi Balázs politikai viccekből közelítette meg az ötvenes éveket, 2013-ban én is tartottam előadást Nagyváradon.)

A műsorok készítésének tartalmi kérdései

■ „Lassan mindenki kezdte megérezni a dolog súlyát.”

Nem ezen írás feladata a műsorok esztétikai-tartalmi kérdéseivel foglalkozni, de néhány szempontot azért bemutatnék egyik saját műsorom (egy holokauszt-megemlékezés) példáival.

Kell a nagyon alapos, a gyerekeket érdekeltté tevő előkészítő munka.

Kell egy központi gondolat, szervezőerő. *(Hogyan jutunk el a békességből előbb a megkülönböztetésig, majd a fizikai megsemmisítésig.)*

Kell egy nézőpont. *(Az áldozattá váló gyerekek szemszöge.)*

Kellenek források. *(Egy túlélő mondatai, gyerekek visszaemlékezései.)*

Kell, hogy a gyerek ne csak végrehajtó legyen, lehessenek saját megoldásai. *(Improvizáció: egy gyereknek nem engedi meg a tanítója, hogy verset mondjon október hatodikán.)*

Kell egy átlátható forma. *(Húsz-harminc másodperces mikrojelenetek, amelyeknek két befejezése van: először még emberibb, aztán embertelenebb.)*

Kellenek olyan pontok, amelyek kapcsolhatók a mához, mégse didaktikusak, politikaiak. *(Megalázás, csoportos agresszió.)*

Kell egy erős szerkezet, amely odabilincseli a nézőket. *(Visszatérő képek, ugyanazon vers különböző versszakai az előadás különböző pontjain, ismétlődő megoldások.)*

A műsorok készítésének kérdései az osztályfőnök szemszögéből

■ „Látszott, hogy nem egyforma tehetségűek ezek a gyerekek, de ebben a műsorban ez nem számított.”

A legfontosabb, hogy egy ilyen program elkészítése milyen lenyomatot hagy az osztályban. Közelebb hozza-e az adott korhoz? Le tud-e szűrni következtetést saját életéről? Nyilvánvaló, hogy egy átlagos osztályban nem egyforma szinten csapódik le a téma. De ha a kor nem is jut el teljesen egyik-másik gyerekhez, a situációk igen: Milyen az, amikor kiszolgáltatott vagy. Milyen az, ha hatalmad van. Egy-egy félmondatos rendezői instrukcióval el lehet intézni teljes osztályfőnöki órák témáját úgy, hogy a munka hevében a gyerekek fel sem tűnik a „tanítás” – így aztán nem is hárít. Jó terep a próbafolyamat néhány osztályprobléma kezelésére is. Lehetőséget ad túltengő gyerekek finom visszafogására, háttérben levő gyerekek finom erősítésére.

Az iskolai előadás elsősorban a szereplőket alakítja. Egyik programunk egy diszkóbal-eset-szimuláció volt a rendőrség kérésére. Szemerkélt az eső, vijjogtak az igazi mentők igazi szirénái. S bár a közönség megrendült, az eredeti célt valószínűleg nem értük el: nem hiszem, hogy akár egyetlen néző is visszafogta volna magát szombat este... Viszont a szereplők évekkel később is ezt tartják a négyéves munka leginkább emberpróbáló feladatának.

Gilham (1994) szerint a drámaórán nem a színész szerepével kínáljuk meg a gyereket, hanem a drámaíróéval. Ennek analógiájára egy osztállyal végzett színpadi munka fő területe nem a színészmesterség, inkább a dramaturgia: ebből és ebből mi következik, mi történik a szereplőben az adott pillanatban, a közönség mit ért meg mindebből, hol legyen az érzelmi csúcspont, stb. – ha ezt megérti a gyerek, nem tragédia, ha színészilag nem sikerül tökéletesen a pillanat.

Egy osztállyal készített műsor ebből a szempontból is más, mint a színészi vénával megáldott gyerekekkel, színjátszó körön rendezett előadás. Nem tehetem meg, hogy kihagyom azt a gyereket, aki csak iskolásan, bemagolt hangszúllyal képes megjelenni a színpadon. Két lehetőség van: megtalálni azt a formát, amelyben legkevésbé tűnik fel a hiányosság, vagy elfogadni, hogy ez a két mondat így hangzik. Tapasztalatom szerint a közönség nagyon jól viseli a második megoldást is (ha érdekes a műsor).

Egy lehetőség a továbblépésre

■ „Szeretnék egyszer már valami pozitív műsort látni tőled...”

Egy kisvárosi tanár számára fojtogatóan érezhető a város leépülése, a vidék lemaradása, a kulturális élet elszürkülése. Lehet-e az iskola némi megújulás színtere, a helyi kultúra, közélet frissítésének terepe?

A következő osztályom számára olyan munkákat találtam ki, amelyek határterületei a drámának, kötődnek a városhoz, építik az osztályközösséget, növelik az egyén felelősségét, bizonyos mértékben felpezsdítik a helyi közéletet.

Az összerázóan valódi döntéshelyzeteket generáló közös játékszabályokat kell kidolgozni.

Majd városunkhoz ezer szállal kötődő munkákat végzünk. Csak kipróbálása után tudom értékelni, melyik a járható út, de elképzeléseim között van egy helyi internetes lap, ahol a közösségeket érdeklő kérdésekkel foglalkozunk (gondosan vigyázva, hogy a gyerekeket ne vonjuk bele helyi politikai és gazdasági érdekcsoportok küzdelmeibe.) Elemző szemmel jelen kell lennünk az összes kulturális eseményen. Filminterjúkat készítünk szülőkkel, érdekes emberekkel. Egy-két perces feldolgozását adjuk elő fiatalok által beküldött szituációknak, problémáknak. (Ehhez például alkalmasnak látnám azt a vonalszínházi formát, amelyet Andy Kempe kurzusán láttam 2013-ban Jászfényszaru.) És a gyerekekkel együtt kitalálendő egyéb formák kellenek.

A helyi kötődéseket erősítő, a lakóhelyért vállalt felelősséget növelő munkák szükségessége nem csak ötletelés. Az ÚPSZ 2015. 1–2. számában két írás is foglalkozik az iskolának a helyi társadalomban elfoglalt fontosságával (ld. Irodalom). *Kozma (2015)* a kisváros elsorvadását vetíti elénk, ha az iskola elsorvad: „*A tanulás, képzés és közélet szervezésének középpontjában K.-ban és a hasonlóknál – gyakorlatilag vidéken mindenütt – ma és még sokáig az iskola áll. Politikusoknak és hivatalnokoknak, finanszírozóknak és beruházóknak (magabiztosoknak) üzenjük: ahol nincs iskola, nincs sem információ, sem munkavállalás, sem kiképződés, sem nyelvtudás, sem semmi olyan, amire korszerű vidéki társadalmat építeni lehetne. Hanem csak elvándorlás, sorvadás, elmaradottság és nyomor.*” „...ahogy település és az azt alkotó lokális társadalom sincs az iskola, mint a helyi közélet nélkülözhetetlen, bár néha nem eléggé nyilvánvaló központja nélkül.” *Halász (2015)* Japán katasztrófásújtotta vidékének érdekes pedagógiai programjáról írva szintén említi az iskola és helyi társadalom együttműködésének szükségességét: „*A tohokui változásmódel fontos aspektusa a tanulás összekapcsolása az iskolán kívüli világgal.*” „*A kormányzat oktatási stratégiája teljes összhangban van az OTI-projekt két fő céljával: a társadalmi-gazdasági újjáépítéshez szükséges új képességek és a humán tőke fejlesztésével az iskola és a közösség közötti szoros együttműködés révén.*” „*A közösségi iskola fogalom arra az oktatási modellre utal, amely az iskolák és a helyi közösségek közötti szoros kapcsolatok fontosságát, illetve az iskolák külvilág felé való nyitottságát hangsúlyozza.*”

S bár Magyarországon nem pusztított a földrengés, bizonyos újjáépítésre rászorulnánk, az én lemaradó vidékem különösen. El kellene jutni ahhoz a felismeréshez, hogy iskolai megújulás nélkül, a közösségi formák, együttműködésre alapuló munkák nélkül a pusztulás elkerülhetetlen.

Kétely...

Hiába gondoltam végig, miben tudnék újítani osztályfőnöki munkámban, hiába keresgélem a dráma, a közösségi és társadalmi élet újabb lehetőségeit, hiába nyilatkoznak így régi tanítványaim, hiába látványos a munkánk (egy szalagavatói műsort ezren is megnéznék), egyelőre nem lesz új osztályom. Összesen hatan jelentkeztek az általam kigondolt programra.

Lehetne személyes kudarcnak tekinteni mindezt, de sokkal nagyobb a baj. A közgondolkodás, a szülői elképzelések még mindig magasabb rendűnek tartják a nyelvi tagozatokat, a konkrét vizsgakimenetelt, pontszámot ígérő iskolákat. Az iskolapolitika őket erősíti: az utóbbi években eltolódott a hangsúly a munkaerőpiaci szempontok felé (mintha bárki is tudná, mit kíván a munkaerőpiac húsz év múlva...)

Szomorú, hogy az információ még mindig nagyobb érték, mint az információ kezelésének képessége. Remélem, ez a kötet értőbbé tesz laikusokat, döntéshozókat, árnyaltabbá a jövőképet, és meghallják például a tudóst is: „Több időt, kapacitást kell hagyni az agyunknak a belső világ impulzusainak hatékonyabb megjelenítésére, bevonására magasabbrendű idegműködéseinkbe, többek között a külvilág információinak eltárolásába, előhívásába. Ez megoldást jelenthet az információözön kezelésére, ugyanakkor megakadályozza a lelki elsvárosodást, és növeli a kreativitást. (...) A diákok járjanak színjátászó körbe, szavaljanak, írjanak verset, rajzoljanak, fessenek, járjanak kerámia szakkörbe, vagy muzsikáljanak, ha a hangszer nem megy, énekeljenek kórusban. Nem szükséges, hogy már az egyetemi anyagot is megtanulják a természettudományi tárgyakból, hogy biztosan felvegyék a gyereket – azt majd ráérnek az egyetemen. De az érzélelvilág gazdagításának igenis ebben a periódusban van itt az ideje. Minél szélesebbre kell tárni bennük a befogadás folyosóját a külvilág és az agy között, mert ugyanezen a folyosón közlekedik a kreativitás is, csak éppen az ellenkező irányba.” (Freund, 2013)

IRODALOM

- Achs Károly (2011): Csak azért is osztály. In: *Csak azért is iskola*. Underground Kiadó, Budapest
- Freund Tamás (2006): Az önzés és az elmagányosodott ember. *Magyar Szemle, Új folyam* XIV. 3–4. szám
- Freund Tamás (2013): Tanulási folyamatok és belső világunk. *Magyar Szemle, Tudomány és társadalom, Új folyam* XV. 11-12.
- Gilham, Geoff (1994): *Színházi nevelési kurzus*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
- Halász Gábor (2015): Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2.
- Hanczár Gergely (2009): *A Zöldkönyv-rejtély*. OFOE, november 5.
- Jelenits István (2002): A művészeti nevelés szerepe a kommunikációs készség fejlesztésében. Elhangzott az V. Művészeti Nevelési Kongresszuson, Szolnokon, 2001. november 17-én. *Metronóm*, 1–2.
- Klein Sándor (2009): *Az iskola felel*. OFOE, január 19.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (2000): Magyar lelkiállapot az ezredfordulón. *Távlatok*, 4 (499-513.)
- Kozma Tamás (2015): Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2.
- Nahalka István (2014): *Még egy rangsor! Tani-tani Online*, ápr. 24.
- Pink, Dan (2009): *A motiváció tudományának meglepő oldaláról*. http://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation?language=hu (Letöltés: 2016. 11. 29.)
- Radó Péter (2010): *Pedagógusok elefántcsonttoronyban*. OFOE, szeptember 19.
- Rusz Csilla (2007): Szülői értekezletek szervezése másképpen. *Drámapedagógiai Magazin* /34. 2007/2. sz.
- Schüttler Tamás és Szekszárdi Júlia (2001): *Az osztályfőnöki szerep története és lehetséges alakváltozatai*. In: Szekszárdi Júlia (2001, szerk.): *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó-Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Suliháló: <http://www.sulihalo.hu/pedagogus/iskolai-forgatokonyvek-szovegkonyvek>
- Youtube (2012): *Drámapedagógia a Teleki Blankában*
- Youtube (2012): *Drámatanítás a Teleki Blanka Gimnáziumban – a régiek szerint*

Portrévázlat I.

Kovács Andrásné, Rozika – Jászfényszaru

Trencsényi Imre: Egy példaadó nemzedék képviselőjében¹

Látjátok feleim

...A jászfényszarusi Kovács családnak minden tagját előbb ismertem, mint a családfőt, Kovács Andrást. Rozika mind a felnőtt-, mind a gyermekszínházi mozgalom minden eseményén jelen volt egyik vagy másik csoportjával, s előbb-utóbb kiderült, hogy a Fortunában nagyobbik lánya, a Napsugárban pedig a kisebbik is játszó. Amikor már számon tartottam a jászfényszarusiak produkcióit, és ismertem a csoportokat, nem juthattam a közelükbe anélkül, hogy egy halkszavú, szerény férfi ne üdvözljön nagy szeretettel, s szóval tartson addig, míg Rozika előkerül. Közelebről megismerve Andrást, megtudtam, ő is tanár, s mindenhová elkíséri a csoportokat, hogy míg felesége a szakmai dolgokkal foglalatoskodik, legyen, aki ügyes-bajos dolgaikban segíti a gyerekeket.

Személye lassan eszménnyé kristályosodott a szememben: ő az a biztos családi háttér, aki – vagy amely – nélkül senki sem működhet huzamosan és eredményesen az amatőr mozgalomban.

...Egy évvel ezelőtt aztán különös meghívó került a kezembe: „*Dobozy Imre Szélvihar című drámáját előadják a színházszülők szülei.*” Ezúttal a jászfényszarusi művelődési ház színpadán pillanthattam meg Andrást. Oroszlánrésze volt abban, hogy a vázaltszerű színmű életre tudott kelni, s visszhangot keltett a zsúfolt nézőtéren. Elsősorban András példamutatásának köszönhető, hogy Jászfényszaru meglelt férfit és öregjei színpadra álltak. Betegsége idején András maga segített utódjának a szerep átvételében...

...E rövid, de emlékezetes és értékes színházi pályára nem volt megfoghatatlan csoda. Az egykori fiatal falusi tanár éveken át játszott, rendezett, mígnem abba a korba ért (és társadalmi szerepbe „öregedett”), amelyben közvéleményünk általában nem tartja illendőnek a színpadi szereplést – de idő is alig jut efféle.

...Parányi örömként csillan föl bánatunkban: Andrásnak megadatott az az elégtétel, hogy élete utolsó esztendejében visszatérhetett fiatalkori szenvedélyéhez. Fiatalkori? – lepődöm meg a saját szavamon – hiszen mindössze 52 éves volt! Halála sokunknak – mindannyiunknak figyelmeztetés: éljünk – és élhessünk – úgy, hogy a szívünk ne használódjon el előbb, mintsem minden dolgunkat elvégezzük a földön! (1986)

¹ Trencsényi Imre három alább kiemelt írásai teljes terjedelemben a *Közösség – művelődés – közösségi művelődés (Fapadoskönyv.hu Kiadó, 2015. Budapest)* kötetben jelentek meg, szöveggyűjteményünkben szerkesztett részleteik olvashatók.

A minap egy falusi polgármester ekképp jellemezte (finom kifejezéssel) az intelligenciát – az első számú címzett természetesen a tantestület volt – „Régen, mondjuk meg nyíltan, falu helyen tudatlan emberek éltek, a tanító kivilágolt közülük, mint a fényszóró. Ma már a nép általában többet tud, tanult is, látott is ezt-azt, kiegyenlítődött a különbség. Nem ez a baj, hanem az, hogy az értelmiség nem tudom mitől értelmiség! Ha ő nem jár elől a kultúrában, ki után igazodjon a hétköznapi ember? Itt volt például a zeneiskolának a növendékhangversenye! Hát eljött valaki a tanárok közül azokon kívül is, akiknek a gyereke szerepelt?”

Bizonyára még sok polgármester – és más, felelősen gondolkodó ember – ostorozhatná hasonlóképpen saját szűkebb és tágabb, falusi és városi környezetét, mert nem találkozott még a reménységként feltűnedező ellenpéldákkal: azokkal a hivatástudattal és szakmai igényességgel megáldott-vert tanítókkal-tanárokkal, akik részint személyiségük saját, részint alma materük közvetett sugárzásával különféle hasznos emberi energiákat tudnak mozgásba hozni, felszabadítani maguk körül.

...Ilyen minden tekintetben figyelemre méltó alma mater a Jászberényi Tanítóképző Főiskola. Több mint egy évtizede működik itt a drámapedagógiai speciálkollégium. Ez a felsőoktatási intézmény hazánkban az elsők között engedte be falai közé az 1970-es években az amatőr színjátszós csatornáin át beszívárgó nevelési módszert, melyet tőlünk nyugatra és északra évtizedek óta sikerrel alkalmaznak iskolákban is. Bizonyos elemeit azóta minden alternatív pedagógiai modellben föllelhetjük, de maga a drámajáték, mint önálló foglalkozástípus, nem tud a tanrendben – mint akár Ausztriában, Svájcban, Hollandiában, Németországban, a skandináv országokban – igazán polgárjogot nyerni. Annak ellenére sem, hogy akik kísérletileg belevágtak, jelentős nevelési sikerekről számolhatnak be.

...A jászberényi főiskola nemrégiben kétnapos találkozóra hívta össze azokat a volt hallgatóit, akik valaha is vizsgát tettek a szóban forgó választható tantárgyból. Meg kell jegyezni, hogy a kurzusokat olyan gyakorló pedagógus vezeti – Kovács Andrásné, Rozika – vendégként, aki világlátésben falusi iskolában tanított, így sodródott bele sorsszerűen az amatőr színjátszásba-rendezésbe, majd tudatosan képezte és képezi magát minden lehetséges módon a drámapedagógia területén. Ennélfogva tehát a jászberényi főiskolások nagyon is életszerű, gyakorlati okítást kapnak e mesterségből. Az alábbi vallomásokból talán kiderül, hányféle helyzetben hasznosíthatják például a pályakezdő nevelők a drámajáték eszköztárát.

„Három éve végeztem, először egy ezer fős iskolába kerültem, harmadikos társaságot kaptam, huszonnyolcan voltak napközisek. Az első héten csak verekedtek és kiabáltak, én meg ordítottam. Az első hét végén azt mondtam magamban: én ezt nem csinálom tovább. Aztán hétfőn elébük álltam, lehalkítottam a hangomat: gyerekek, én ennél nem fogok hangosabban beszélni, nem fegyőrnék jöttem vagy ilyesminek, én meg akarlak érteni benneteket, hogy mit miért csináltok. Tudom, sok a konfliktus, ha konfliktusba botlunk, akármit csinálunk, megállunk... Ujjongtak: mást se fogunk csinálni, csak megállni!... Meg is álltunk tízpercenként. Nem azzal kezdtem: te ilyen, te olyan, miért csináltátok; hanem azt mondtam: játsszátok el, ahogy történt... Nagyon durva dolgok is voltak: aztán amikor eljátszottuk, kicsit már meg tudták figyelni önmagukat, hogyan vesztették el a fejüket, hogyan jöttek indulatba; el tudták már mondani, mit, hogyan, miért csináltak... No, akkor most próbáljuk meg másképp is eljátszani, hogyan lehetne a konfliktust megoldani. Így ismertem meg őket; huszonnyolcuk közül csak négynek volt ép a családja. Volt, akinek előző nap költöztek szét a szülei, órákig ballagott, mire beért a tanyáról... Ha valakiben akkora volt a feszültség – behoztam egy szivaccszőnyeget a terem sarkába –, azt mondtam: ha most nem tudsz velünk lenni, pihenj le, aztán ha kedved lesz, gyere közénk, itt vagyunk... Idővel mindent el lehetett játszani velük, számos személyiségfejlesztő játékot, ami csak a drámapeda-

gógiában létezik... Elvittem egyszer őket, már negyedikben, egy gyerekszínjátészó-találkozóra, hadd lássanak ilyet is. Ott összebeszéltek, hogy meglepnek majd engem valamivel. Eljártsszák a Jancsi és Juliskát az elsősöknek, hadd részesüljenek azok is valamiben! Elkérték az esernyőmet, az volt a kemence... Év végén nagy sírások közepette búcsúzkodtunk... Én nagyon hálás vagyok a drámapedagógiának. Nekem ez stílust adott. Ha nem találkozom vele, megundorodtam volna magamtól. Egyszerűen nem tudtam volna tükörbe nézni, hogy egy életen keresztül csak ordítani fogok..."

Az idézett tanítónő, csakúgy, mint szinte valamennyi társa, szomorú tényként említi meg, hogy a gyerekek nem tudnak játszani. Sokakat mellbevágott kollégáik közönye, gyanakvása is. Volt, aki még a szülőket is bele tudta (és merészelt!) vinni egy kis játékba, hogy megmutassa, milyen módszerekkel próbálja színesíteni a gyerekek iskolai életét. Más még a kollégáktól sem kapott bizalmat, amikor meg akarta osztani velük a főiskoláról hozott friss szellemi táplálékot. „Dráma a mi életünk, minek még bohóckodni is?!”

Ami a pályakezdő tanítónő számára friss csalódás, az a drámapedagógia tapasztaltabb szakemberei előtt régóta nem titok: baj van a magyar pedagógustársadalom kommunikációs készségével. Gondoljunk csak a tanároktól féltő gyerekekre, és még inkább a gyerekektől féltő tanárookra (és tanítókra).

Ha az oktatás érdekazonosságon alapuló kapcsolat – márpedig az (hacsak nem tekintjük tanulói érdekeknek, hogy teljesítmény nélkül lehessen jó bizonyítványt kapni) –, akkor csakis kommunikációs zavar állhat a konfliktusok hátterében. Ezen a felismerésen alapul a magyar drámapedagógusok másfél évtizede hol szorosabban, hol lazábban együttműködő munkaközösségnek programja, mely hosszas ajánlgatás után immár hivatalos rangra emelkedett: a több tanítóképző főiskolán részleteiben kipróbált és bevitt kommunikációs készségfejlesztő tantervet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium magáénak vallja, megvalósítását szorgalmazza.

A drámajáték valójában kommunikációs (és személyiségfejlesztő) tréningnek tekinthető, nem színház, nem a közönségnek szól, de annyiban azért rokona a színpadi cselekvésnek, hogy résztvevőként megjelenítik a konfliktusokat, tehát a külső szemlélő számára is követhetővé válnak a szándékok, indítékok és történések. Konfliktust jelenthet például a kis elsősöknek, ha a siker vágya belső gátlásaiba ütközik, amikor váratlan kérdésre társai előtt kell válaszolnia, de hasonló cipőben jár a kamasz is, például ébredező szerelmi érzéseivel.

A drámaszakkör – mint megértő, jóindulatú közösség – lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek értékes személyiségvonásai, természetes érzelmei – a tanár megerősítő figyelmének melegében – egészségesen, durva külső hatásoktól és viselkedési mintáktól a szükséges mértékig védetten fejlődjenek.

Jó gyakorlóterepe a jászberényi főiskolának a jászfényszarusi általános iskola. Itt tanít Kovács Andrásné, a speciálkollégium vezetője – valamint még jó néhány egykori falubeli és jászberényi tanítványa. A drámapedagógiai program valamilyen formában minden osztályban – alsóban és felsőben – jelen van. (1992)

Évforduló Jászfényszarun...

...A jászfényszarusi Napsugár Gyermekszínpad és a Fortuna Együttes 1998. december 21-én ünnepelte születésének 25. évfordulóját.

...Mind az együttesek, mind Kovács Andrásné Rozika becsületére legyen mondván, ilyen-olyan jubileum legalább ötvenként esik errefelé, de a közönség szilárdan kitart a színjátészok mellett. Szeretnénk hinni, hogy amíg él Jászfényszarun az a (több) nemzedék, mely Rozikától

az iskolában és az ifúsági (Fortuna) együttesben játszani tanult, addig lesz közönsége, segítője, támogatója e településen az amatőr művészeti és művészetpedagógiai tevékenységnek.

...Voltak esztendők, amikor jóformán a Fortuna jelentette a nagyközség közéletét. A helyi közvélemény pedig úgy tartotta, hogy az iskolai Napsugár Együttes a továbbtanulás, a társadalmi emelkedés garanciája. Az élet azóta sok tekintetben megváltozott, nem is mindenben előnyére, de Kovács Andrásné életműve sokak szemében még sokáig értéket fog jelenteni. Csak örülhetünk, hogy – úttörő jászberényi drámajátékvezetői speciálkollégiumai nyomán – több felsőoktatási intézményben, sőt határainkon túl is terjeszti a színházi és drámapedagógiai kultúrát. (1998)

Drámapedagógiai Magazin 2005 – a beszélgetőtárs Kaposi László²

...David Davis kurzusa,³ az azt követő angol tanulmányút, majd a megjelenő angolszász szakirodalom az én szakmai fejlődésemnek a legjelentősebb állomása volt. Ennek több oka van. Sorolom: A találkozásokkor már nagy szakmai múlttal rendelkeztem, teli mindenféle sikerrel és kudarccal. Ekkor megerősítést kaptam, hogy jó úton jártam, és jó irányba haladok. Davis bizonyítékot adott arra, hogy a pedagógiai gyakorlat mellé oda kell tenni a tudományt, mert csak úgy lehet tudatosan, kreatív módon adni, fejleszteni és elfogadtatni a felsőoktatásban. Mi az angolszász irodalmat vettük át akkor, de figyelmeztetett Davis arra, hogy azt nem dogmaként kell kezelni, szolgálai alázattal másolni, hanem át kell szűrni a magunk személyiségén. Én ezt továbbgondoltam, és ma már úgy fogalmaznék, hogy nemcsak magunkon, hanem a magyar viszonyokon, a magyar kultúrán, a magyar mentalitáson is át kell szűrődnie minden módszernek és szakirodalomnak ahhoz, hogy alkotó módon tudjuk kezelni. Davis kurzusa és az Angliában látottak kíváncsivá tettek más szakirodalomra is, és szívesen tanulnék a franciáktól, az oroszoktól és bármely más nemzettől, amelynek e téren gazdag a múltja. Megtapasztaltam és vallom, mi magyarok jól tudjuk a drámapedagógiát alkalmazni, például a tanítási órákon, és nemcsak a magyar irodalom és nyelvtant, hanem szinte valamennyi tantárgyat birtokunkba vettük, alkalmazási lehetőségeiben nem ismerünk határokat. A vizsgatanítások egész sora igazolja ezt az állításomat. Véleményem szerint ez az egyik magyar specialitásunk. A másik: bemeltük a hagyományvilágunkból az ünnepeinket, a szokásvilágunkat. Ezért még az angolok is irigyelnek bennünket. Davistól és a többi idelátogató angol pedagógustól szakmai alázatot is tanulhatunk, és egy mondatot jól megjegyeztem: „*Ne ítélkezz, ne minősíts, mert a tévedés joga mindenkinek megadatik!*”...

² A *Drámapedagógiai Magazin* 2005./Különszám drámatanároknak Múltfeltáró beszélgetések sorozatából, a Kaposi László által készített beszélgetés részlete.

³ 1991-ben a Marczibányi téri Művelődési Központban Tornyai Magda közvetítésével tartott foglalkozást, amelynek sikere nyomán a Magyar Drámapedagógiai Társaság a következő évben angliai tanulmányutat szervezett.

Portrévázlat II.

Előd Nóra – Budapest

Drámapedagógiai Magazin 2005 – beszélgetőtárs Glausius László

...tízévi tanítás után, az orosz szakom révén elkerültem a Külkereskedelmi Főiskolára, ahol mégiscsak felső fokon lehetett nyelvet tanítani, minthogy magyarórát úgysem kaptam a gimnáziumban. Persze nyilvánvaló volt, hogy a színjátszó munka itt leáll. Egészen addig, míg a saját gyerekeim meg nem nőttek, és színjátszók nem lettek, méghozzá Gabnai Kati kezei alatt; aztán onnan „kiöregedett” a nagyobbik lányom és Mezei Évának a Gyerekjátékszín nevű csoportjába került. Én nem tudom, hogy a maiak mennyit tudnak a Gyerekjátékszínről, de én azt gondolom, hogy amit ma színházi nevelésnek hívunk, azzal ő foglalkozott először Magyarországon. Az ő Gyerekjátékszín nevű csoportja leállt aluljárókban gyerekekkel játszani és játékot tanítani, eljárt iskolákba és színdarabrészletekkel vagy epikus művekből dramatizált részletek előadásával vonta be a néző gyerekeket a játékba. Sok egészen magas színvonalú, izgalmas foglalkozásukra emlékszem. Lényegében ez olyasféle volt, mint amit ma a színházi nevelési csoportok különböző változatokban csinálnak...

...Ez a gyerekszínjátszó mozgalomnak azon a pontján történt, amikor a drámapedagógia kezdett leválni a gyerekszínjátszásról és kezdett külön kategóriaként működni. Akkor én átláttam, hogy – mivel kihagytam tizenegynéhány évet a külker főiskolás munkám miatt, meg egyébként is úgy gondolom, hogy én rendezőnek nem vagyok igazán tehetséges – az én „viszszautam” a drámapedagógiába vezet. Először nyilván úgy, hogy a saját munkámban is tudjam használni, tehát talán én dolgoztam ki elsőnek azt a területet, hogy drámajáték a nyelvoktatásban – erről írtam a doktorimat, és van erről egy könyvecském, egy nyelvi drámajáték-gyűjtemény. Aztán úgy gondoltam, hogy én ezt nagyon meg akarom tanulni, és innentől kezdve elmentem minden létező fórumra, ahol erről hallani lehetett. Ezek részben informális fórumok voltak, részben a Népművelési Intézet szervezései. Minden ilyen alkalom nagy élmény volt; én (és tudom, hogy sokan mások is) Gabnai Katinak tulajdonítom a legnagyobb – revelatív – szerepet az indulásban. A folytatásban pedig Kovács Rozika barátságának köszönhetem talán a legtöbbet... Kovács Rozika kezdeményezte már a '80-as években az „ige” hintését Kárpátalján meg Erdélyben, ő oltotta be és képezte elsőnek az onnan Jászfényszaru csábított pedagógusokat (baldog emlékü „Bakancsos táborok!”)...

...Az igazi „nagy öregek” nem mi vagyunk, hanem az úttörők: Debreczeni Tibor, Mezei Éva, Gabnai Katalin. Aztán következik az a generáció, amelyet leginkább Kovács Rozika, Rudolf Éva és én képviselünk – mi korban is, gondolkodásban, módszerekben, integratív törekvésekben is közel állunk egymáshoz. Aztán én nagyon fontosnak tartom, hogy ne essenek ki a figyelemből a nálunk eggyel fiatalabb és főleg a régiókban és területeken tevékenykedő éllovasok: Pintér Rozi, Puska Mária, Tolnai Mária, Józsa Kata, Móka János – ők mind sajátos stílust és szint képviselnek a drámapedagógiában. És talán utánuk jönnek az utóbbi évtizedekben az élvonalba került, kitűnően képzett és ma már a képzők képzésében is jeleskedő „fiatalok”:

Takács Gábor, Nyári Arnold, Bethlenfalvy Ádám, Lipták Ildikó és színész-tanár társaik. Ezen a skálán nehezen helyezhető el Kaposi László, aki pedig sok éve a magyar drámapedagógia legaktívabb, vezető személyisége: úgy érzem, ő pontosan a helyén van. Tehetsége, sokoldalúsága és talán személyisége is pontosan arra a feladatra (is) predesztinálja, amit ma a Drámapedagógiai Társaság legfőbb hivatásának tartok – persze a szakmai munka mellett: a Társaság és a szakma érdekvédelmét mindenfajta szél közepette és ellen.

...A drámapedagógia eleve egy demokratikus pedagógia, az autoriter hozzáállást kizárja. A gyerekeket megtanítja a saját fejükkel gondolkodni és kérdéseket feltenni. Egyszerűen a levegője olyan, hogy azt egy totalitárius rendszer zsigerből nem tűrheti.

...Azt gondolom, hogy semmilyen fejlődésnek nem létezik szabályos, egyenes útja. Mert ha valami hömpölyögni kezd, akkor az lehet, hogy erekre bomlik, vagy éppen elsodor valamit. A fejlődés természetesen alapján véve nagyjából egyenes vonalú, és visszalépést én csak nagyon kevés tekintetben látok, de visszatérve az előző metaforisztikus megfogalmazáshoz, a hömpölygés során képződtek lerakódások, melyek ott maradtak egy helyben, és persze képződtek külön utak is. A fiatalok már biztos nem emlékeznek arra a kínai politikai szlogenre, hogy „virágozzék minden virág”. Nos, én a drámapedagógiában is annak a híve vagyok, hogy tényleg virágozzék minden virág. ...Szokták emlegetni, hogy drámában ilyen iskolák meg olyan irányzatok vannak. Én azt gondolom, hogy nem erről van szó. Ezek nem iskolák, hanem drámahasználati módok, eljárások, amelyeket mindenki úgy és olyan arányban alkalmaz, ahogy a munkája során módja van. Azt gondolom, hogy a drámapedagógus-képzésben minden általunk ismert vagy külföldről beáramló módszert meg kell ismertetni, mert mindegyik fontos, ami a gyereket boldogítja és építi. Nem szabad dogmatikusnak lennünk, és akkor minden patakocská a gyerekek boldogítása felé fog futni.

Klubrádió 2016 – Váradi Júlia Dobszerda című műsorában készült interjú részletei¹

...A drámaoktatás Magyarországon a '90-es évek óta ismert gyakorlat: színházi és nem direkt színházi, de mindenesetre nem hagyományos, mindenképpen interaktív eszközökkel egy-egy történetnek, problémának a körüljárása, vizsgálata, több szemszögből való láttatása, olyan módszerekkel, amelyek a résztvevők számára átélhetővé, átérezhetővé tesznek egy-egy eseményt, gondolatot vagy jellemet.

...Van egy drámapedagógia foglalkozásom az öregség témából, általános iskola ötödiktől, gyerekek számára, aminek a csúcspontja a Weöres-vers, az *Öreg* és ennek a Kodály által megzenésített kórusművi feldolgozása. Odáig jutunk el. De előtte számtalan, mondjuk így, helyzetgyakorlatféle során az öregség problémáinak a megélését próbálok lehetővé tenni. ... Van egy gyönyörű képem, aminek az a címe – most már nem tudom, melyik fotó folyóiratból vágtam ki –, hogy *Zsiga*. Az ábrázolt személy egy borostás, nyútt arcú utcaseprő egy parkban. Ennek az utcaseprőnek vagy parkőrnek próbáljuk összerakni az életét, a gyerekkorát. Mi lehetett a legszebb emléke? Mi lehetett a legszomorúbb emléke? Mit hozott magával a gyerekkorból? Milyen lehetett fiatal apának? Mit érezhetett? Mit mesélhetett a kocsmában mondjuk negyvenöt évesen, amikor ilyen Hány-s dicsekvőséggel elmesélte az élete nagy eseményeit? Ezt különböző csoportok nagyon különbözőképpen oldják meg. De mindenképp arról van szó, hogy jó, tényleg, az öregeink voltak gyerekek, fiatalok... Van egy olyan gyakorlat benne, egy vi-

¹ A szerkesztő-riporterrel egyeztetve, a kérdések elhagyásával. A műsor 2016.szeptember 28-án hangzott el, a teljes adás meghallgatható a Klubrádió archívumában a www.klubradio.hu/archivum/2016.09.28.20:00-21:00 linken.

zuális emlékgyakorlat, hogy behunyt szemmel idézd föl, hogy nézhetett ki ez a bácsi tízévesen. Vedd elő egy osztálytársad képét az agyadban, és öregítsd ilyenre! Hogy fog kinézni? Milyen lesz? ..Van egy Fehér Ferenc nevű vajdasági költőnek egy gyönyörű, *Parkőr* című verse, amit egy kollégámtól loptam, de ő egészen más típusú órát épített föl belőle, ő inkább versoktatáshoz használta, én pedig az öregekről szóló foglalkozás egyik elemeként.

..Van egy foglalkozásom az impresszionizmusról. A festészeti, a költészeti, a zenei impresszionizmusról. Abban van egy olyan játék... Festéket viszek, vízfestéket és szivacsdarabkákat, és az osztály fele a színes szivacsdarabkákkal megfesti az aznapja színeit és görbét, a másik fele pedig, ugyancsak színes foltokból, a családját. Utána párokban megfejtik, mintegy dekódolják egymás ábráit. Ezután már nem idegen az, hogy „*a kirakatban lila dalra kelt egy nyakkendő...*” Vagy beviszek Saint-Saens *Az állatok farsangjából* egy részletet. Meghallgatjuk kétszer, egy négyperces részletet, és utána lerajzolják a zenét. Majd a rajzokat körbeadják, és mindenki a másiktól kapott rajzhoz kreál egy címet. És a sok címből, amikor egyeztetjük, akkor legalább a fele valóban a Saint-Saens-részlet címét adja vissza. Vagy ahhoz hasonló. De mindegyik egy impressziót fogalmaz meg. ...Van ebben a játékban egy olyan feladat, hogy párokban kapnak egy-egy versszakot, Kosztolányit, Szabó Lőrincet, Appolinaire-t. Mindenképpen impresszionista versrészleteket, és abban össze kell számolniuk, hogy hány olyan szó van, amely valamilyen érzetet fejez ki. S akkor már egészen közel vagyunk. Ezt a foglalkozást a *Mostan színes tintákról álmodom* című Kosztolányi-vers felolvasásával és minimális elemzésével zárjuk.

...én nagyon szerencsés vagyok. Mert én abban az időben lettem igazán drámapedagógus, amikor már, pontosan amiatt, hogy csak ezt csinálhassam, elmentem nyugdíjba. Engem tehát nem köt semmilyen tanterv meg Nat-tananyag. De a magyar tantervet is fel lehet építeni úgy, hogy a drámát használja. Hogy a *Légy jó mindhalálig*-órában – az egészet most nem mesélem el, de az a vége, hogy mi lett volna, ha Nyilas Misi végül idegösszeroppanást kap és kórházba kerül? Beviszünk egy szép régi fa fogast, arra fölakasztunk egy fekete kalapot, egy tarisznyát – ez Nyilas Misi. És minden gyerek sorban odamegy ehhez a fogashoz, és a következő két mondat közül választhat: „Én elmegyek hozzá a kórházba és azt fogom mondani neki, hogy...” vagy „Ha elmennék hozzá a kórházba, akkor azt mondanám neki, hogy...” Mert ez a Nyilas Misi nem olyan, amilyenek tanítják, nem egy példakép – ez egy stréber, közutálatnak örvendő eminens, aki egy hazugságspirálba keveredik, és a kérdés az, hogy hogyan lehet vagy lehetett volna ebből kijutni. És mi osztálytársak, akik utáljuk, segítünk-e, amikor látjuk, hogy micsoda kátyúba került lelkileg. Többnyire önkritikus mondatok hangzanak el: „Félreismertünk.” „Ne haragudj ránk, hogy nem segítettünk korábban.” „Mért nem meséltél el?” „Nem vettük észre.” „Nem baj, hogy nem tudsz métázni.” Szóval többnyire befogadást, együttérzést jelző mondat.

...Egy békásmegyéri iskolában tanítottam néhány évig, ott a 6–7. osztályban azt csináltuk, hogy minden óra végén fölírhattak a táblára három olyan témát, amivel szívesen foglalkoznának. És én is fölírtam három témát, amiről én úgy gondoltam, hogy jó lenne, vagy már volt belőle kész óráim. És akkor megegyeztünk. De ezekre a drámaórákra sokat kell készülni. Most én megtehetem, hogy a nyugdíjam mellett ezekre néha hetekig készülek, néha hónapokig....

...Az *Olasz–magyar történet* című foglalkozásommal két éve házalok az ország középiskoláiban, informális csatornákon adják tovább a híret annak, hogy ez van, és hívnak meg iskolákba. Az elmúlt tanévben több mint harminc iskolába jutottam el vele... Körülbelül tíz éve kezdett el engem bántani, hogy nincs holokauszt-témájú drámaóráim. Én nem akartam szenvedéstörténetet, én nem akartam „Auschwitz-ozni”, én nem akartam „Anna Frank”-ozni. És akkor egyszer csak rám köszönt egy történet, amit lehet, hogy sokan ismernek, mert a televízió kétszer is bemutatta, de én egy filmklubban találkoztam vele. Ez *A holtak országa* című dokumentumfilm, ami egy olasz nőről szól, aki elmúlt hatvanéves, amikor szülei halála után

megtudta, hogy az ő apjának – akiről semmi mást nem tudott, mint hogy magyar – volt egy első családja, akik zsidók és akiket Magyarországon kiirtottak, és neki volt egy testvére, akit szintén megöltek. És erről mindről nem tudott. És én egyszer csak azt éreztem, hogy na, ez a dráma. Eldöntetni egy gyerekkel, hogy hogyan reagál erre. Hogy mit érez, amikor megtalálja a páncélkazetta legtetetjén azt az iratot, amelyben az apja aláírásával az áll, hogy én a zsidó fajhoz tartozónak vallom magam. Mit érez, és mi az első gondolata? A játék első része, hogy fényképek elemzésével és más drámás formák segítségével „megcsináljuk” a figurát és a családot, a katolikus, olasz családot, az apára jobban hangolódó, apás kislánnyal. És akkor kiderül, hogy hazudtak neki. A gyerekek hihetetlenül élesen reagálnak arra, hogy a szülő hazudott. Van egy kérdés a játék harmadik harmadában, hogy „Jól tették, hogy eltitkolták?”, „Menthető, hogy eltitkolták?” – egy nagy papírra fel vannak írva az alternatív válaszok: „Nem lett volna szabad eltitkolni – Én is eltitkoltam volna – Én megmondtam volna”. A szavazós játék módja az, hogy az osztály egyszerre föláll, és a kirakott színes ceruzákkal mindenki behúzza egy strigulát oda, amivel egyetért. Ezt a módszert nagyon szeretem. Mert ez arra jó, hogy a gyerekeknek nem kell verbálisan megfogalmazni nehéz dolgokat és nem kell egymás előtt megnyilatkozni. ... Sokan írják azt, hogy „menthető”. Hogy miért? „Veszélyes”. Föl szoktam tenni azt a kérdést, hogy ha áttesszük ezt a kérdést a mába, van-e veszélye annak, ha valakiről tudják, hogy zsidó – például az osztályban. Mindig legalább egyharmad bólogat. Ezt például nem strigulával csináljuk, hanem ún. testhelyzetes szavazással. Ami azt jelenti, hogy bólintani kell annak, aki azt gondolja, hogy igen, rázni a fejét annak, aki azt gondolja, hogy nem és ingatni a fejét, aki azt gondolja, hogy talán igen. És itt egyharmad-egyharmad-egyharmad szokott lenni az arány, mindig van körülbelül öt-hat gyerek legalább, aki bólogat...A legfontosabb, hogy ha a gyerekek a hősnő helyébe, azaz döntéshelyzetbe kerülnének, fölállalnak-e a váratlanul rájuk szakadt tudást és esetleges (és vajon milyen?) következményeit, vagy átlépve rajta, élnék tovább a korábbi életüket. Erről és más kérdésekről is beszélünk ezen a dráma-foglalkozáson.

A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében

1. Bevezetés, avagy a „háromlábú szék” esete

Az elmúlt évtizedek magyarországi művészetpedagógiai folyamatai nyomán mára a drámapedagógia számos különböző, ám alapvetően közös alapokra visszavezethető alakban jelenik meg. A „háromlábú szék” képzete azt hivatott kifejezni, ahogyan a sokféle forrásból táplálkozó, egymástól némely esetben mesterségesen elkülönített gyakorlatok¹ mélyén kimutatható egy szemléletében egységes és egészséges, ugyanakkor az alkalmazott eljárások tekintetében folyamatosan bővülő *közös tudásanyag*, mely alapvetően az alábbi három területen jelenik meg:

- *az alkalmazott drámapedagógia területe* – ez lényegében a hagyományos tanórai keretek között történő alkalmazást jelöli, történetileg előbb más tantárgyak tanításába – magyar, történelem, nyelvek, osztályfőnöki óra – módszertani segédeszközként beépítve szerepelt, utóbb a NAT bevezetésétől önállóan is megjelenik a *tánc és dráma*, majd *dráma és tánc* műveltségi terület keretében;²
- *a színházi nevelés területe* – a majd negyedszázados honi gyakorlat angol minták nyomán fejlődött ki, külön színházi nevelési társulatok – néhol szabadúszó drámatanárok – működéséhez kötődik, és egyfajta szolgáltató jelleggel van jelen a pedagógiai palettán, miközben szervezetenként a társulatok az alternatív szférához kötődnek. Az elmúlt években ezen a területen komoly konjunktúrát lehet tapasztalni, melyben a kőszínházak is megjelentek különféle programokkal, emellett a tantermi színházi forma arra vállalkozik, hogy bizonyos előadásokat „házhoz visz” az iskolákba (*Cziboly és Bethlenfalvy*, 2013);
- *a gyermek- és diákszínházi területe* – az iskoladrámák koráig visszavezethető hagyomány a közelmúltban szabadidős tevékenységként, szakköri formában tudott beilleszkedni a közművelődés és az oktatás rendszerébe, majd a gimnáziumi drámatagozatok létrejöttével fokozatosan tanórai keretek között is polgárjogot nyert, végül az alapfokú művészeti oktatás színjáték, illetve bábjáték tanszakainak keretében önálló képzési területként jelent meg. (*Gabnai, Szakall, Sándor L., Vidovszky, Nánay és Tóth*, 2001; 3/2011. (I. 26.) NEFMI rend.)

¹ A magyar drámapedagógiai hagyomány és a vele rokonítható amerikai *creative drama*; az angolszász tanítási dráma (*drama in education – DIE*) honosított változatai; a színházi nevelés brit (*theatre in education – TIE*) és német mintái (*Theaterpädagogik*) stb.

² 130/1995. (X. 26.) Korm. rend. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, illetve 10/2012. (VI. 4.) Korm. rend. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

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 színjátszó csoport formájában. A drámapedagógia különféle megjelenési formái tehát ideális módon egészítik ki egymást, aminek eredményeként emergens tanulási-nevelési folyamatok léphetnek működésbe.

2. A színjáték az iskolai drámapedagógiában – a fókuszcsoportos tanulói interjúk elemzése

A drámatanár előtt a mindennapokban álló legnagyobb kihívások egyike a dramatikus nevelési folyamatban közvetlenül érintett partnerekkel – a tanulókkal, a szülőkkel, a kollégákkal, az iskolavezetéssel, a fenntartóval – való kommunikáció. Ők ugyanis laikusként közelítve a területhez elsősorúen „amatőr színházcsinálásként” értelmezik azt, ebből következően előzetes elvárásaik és célképzeteik jelentős távolságban vannak a drámapedagógiai feladatvállalástól.

A kutatás keretében felvett diákinterjúk arra adnak lehetőséget, hogy képet kapjunk arról, miként vélekednek a drámapedagógiai folyamatok alanyai az általuk végzett tevékenységekről, s melyik szegmens vajon milyen mértékben jelenik meg az iskolai gyakorlatban?

Főbb kérdések: Milyen fogalmi rendszerben írják le saját tapasztalataikat a folyamatok résztvevői? Milyen tekintetben érzik a maguk számára termékenynek, fejlesztő hatásúnak a különböző tevékenységeket, munkaformákat, illetve hogyan látják ezek egymáshoz való viszonyát?

2.1. Az interjúalanyok megoszlása

A projekt keretében 2015 májusában és júniusában összesen 15 darab óralátogatásra került sor, amelyekhez kapcsolódóan interjúk készültek az órákat tartó kollégákkal, valamint az órákon részt vett tanulókkal. A diákinterjúk célja a kutatási terv értelmében „finomelemzésre alkalmas adatok gyűjtése a vizsgált csoporthoz tartozó személyek körében a drámaoktatás megítéléséről; fontosságáról, eredményeiről, hatásáról”. A kérdőív összeállítója Trencsényi László, az interjúkat készítették: Balogh-Pécsi Anett, Füsi Anna (2), Keresztúri József (5), Schmidt Katalin Ágnes (2), Selmeci Márta (2), Szikra Ágnes, Tóth Zoltán és Zalay Szabolcs.

A *válaszadók* összetétele szerencsésen színes képet mutat: az általános iskola 1. osztályától a középiskola végzős évfolyamáig, az általános tantervű képzéstől az emelt órászámúig (ezen belül található gimnáziumi drámatagozat, művészeti szakközépiskola és alapfokú művészeti iskola is), a kistelepülésektől a megyei jogú városokon át a fővárosig a köznevelés minden rétege képviseltette magát. Abból adódóan, hogy a kisebbeknél általában senki nem akart kimaradni a bemutató óra utáni interjúbeszélgetésből sem, az eredetileg tervezett helyszínenkénti 3–5 fő helyett végül összesen 100 tanuló vett részt a felmérésben, amely – ha reprezentatívnak természetesen nem is mondható –, ilyenformán igazán alkalmas lett egy összetett és részletgazdag kép kialakítására.

Intézmény neve	Hely	Évfolyam					
		1-2.	3-4.	5-6.	7-8.	9-10.	11-12.
Baksay Sándor Református Gimnázium és Általános Iskola	Kunszentmiklós				6		
Gödöllői Damjanich János Általános Iskola	Gödöllő			3			
Janikovszky Éva Általános Iskola	Kozármisleny			3			
József Attila Gimnázium	Budapest					5	
Keleti István Alapfokú Művészeti iskola és Művészeti Szakközépiskola	Budapest					3	
Kék Általános Iskola	Budapest	16					
Mindszenty József Római Katolikus Általános Iskola és Óvoda	Budaörs	22					
Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola	Budapest					3	
Németh Kálmán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Fót		5				
Ősi Általános Iskola	Ősi	5					
Pécsi Leőwey Klára Gimnázium	Pécs					3	
Révai Miklós Gimnázium	Győr					6	
Toldy Ferenc Gimnázium	Budapest						11
Vörösmarty Mihály Gimnázium	Budapest					6	
Weöres Sándor Általános Iskola és Gimnázium	Budapest					3	
Összesen 100 fő:		43	5	6	6	29	11

Az adatok elemzésénél fontos körülmény, hogy az interjúk felvevői eltérően jártak el arra vonatkozóan, milyen mértékben közvetítik szó szerint az alanyok válaszait, illetve mennyire próbálják eleve sűríteni, szakmailag átláthatóbbá tenni azokat. Ez a fajta „fordítás” szinte elkerülhetetlennek tűnt a fiatalabb korosztály esetében, míg az idősebbeknél joggal lehetett számolni olyan nyelvhasználattal, amelyre az elemzés közvetlenebbül támaszkodhat. A legfontosabb, leginkább termékenynek bizonyuló kérdéseket, illetve a rájuk adott válaszokat három átfogó szempont köré csoportosítva tekintjük át.

2.2. A drámaoktatás megítélése általában

Az elsőként kiválasztott két kérdés izgalmasan vetíti egymásra, hogyan vélekednek egyfelől a diákok az iskola és a tanárok gondolkodásáról, céljairól, másfelől hogyan tudják megragadni ugyanezeket saját kortársaikra vonatkoztatva. (Tanulságos lett volna ezek mellé egy harmadik kérdés, amely arra engedhetett volna rálátást, ahogyan a szülők attitűdje csapódik le a diákokban.)

„Mit gondolnak a diákok, mi az iskola célja azzal, hogy drámapedagógiát alkalmaz, ilyen tantárgyat tanít?”

Az alsó tagozatos korosztálytól érkezett válaszok helyenként a „gyerekszáj” jegyeit hordozzák, ugyanakkor szókimondóak és lényegre törőek. Jól mutatják például az alkalmazott drámajátékok széleskörű hasznosíthatóságát: „szorzótábla gyakorlása”; „a mozgással való gyakorlása az elméleti feladatnak”. Sőt, a jelek szerint már a legkisebbek számára is egyértelmű, hogy a drámapedagógiai tevékenységnek önmagán túlmutató céljai vannak: „Hogy a gyerekek fejlődjenek, tanuljanak, eredményesek legyenek a versenyeken.”; „Képességeket fejleszt, örömet ad, játéknak érzed, de közben tanulsz”.

A felső tagozatosok vélekedéseire már erősen rányomja a bélyegét a követelő iskoláról szerzett tapasztalat, így számukra a drámaórák legfőbb ismérve a *tanulással* szembeállított *játék*. „Hogy a gyerekek ne csak arra gondoljanak, hogy jaj[j] már megint egy uncsi iskolás nap, hanem, hogy azért legyen egy kis öröm is.”; „Hogy végre ez egy szórakozás, pihenés, játék, játszhatunk”; „Hogy felvidítsa a diákot, és levezethessék a feszültséget”. Ezen túlmenően azonban itt is megjelennek a célok tudatosításának nyomai: „Meg szeretem az, hogy megtanítt téged a csapatban hasznossá válni.”; „Csapatépítés, ismerkedés, lazítás, levezetés, életre nevelés, segít feldolgozni az élet történéseit”.

A középiskolások válaszaik szakszerűségével és szóhasználatával is igyekeznek megfelelni a felnőtt kérdezők feltételezett elvárásainak, ennek köszönhetően a létező és lehetséges, átfogó és konkrét célok hosszú listáját kapjuk. Egyik oldalról a tágra értett személyiségfejlesztés támogatása kerül előtérbe: „Fejlődjön a kreativitásunk.”; „Megtalálja mindenki saját magát.”; „Társ- és önismeret.”; „Mások megismerése.”; „Személyiségfejlesztés, mélyítés, kommunikáció.”; „...életben való találékonyság, beszédképesség, csapatmunka fejlesztése”; „Előadóképesség fejlesztése.”; „Saját határaink és korlátaink megismerése és azok átlépése, bátorság.” A másik oldalon a színházi szakmai ismeretek is domináns szerephez jutnak: „A színházi nyelv, a színházi jelrendszer tanítása, a színház megszerettetése, színészképzés, önismeret fejlesztése, közösségépítés.”; „A színházi bemutató, koncentrációfejlesztés.”; „Jövőképzés kialakítása, pályorientáció, szakmai felkészítés, az exhibíció alkotói kibontakoztatása, tehetséggondozás”.

Ez a kettősség alapvetően a drámatagozatok, illetve művészeti iskolák és az általános tantervű osztályok közötti különbségből adódik, de azért ennyire nem leegyszerűsíthető, mivel az előbbiek tanulói helyenként összetettebben látják az általuk végzett tevékenységek célját, mint a nem erre szakosodott kortársaik. A konkrét válaszokban egy-egy esetben éppen fordítva jelennek meg a fenti célok megfogalmazásai, mint azt esetleg előzetesen várnánk. De az sem ritka, hogy mindezek egymást természetesen kiegészítve keverednek: „a drámaóra kiszakít az iskola szokott menetéből, sokkal személyesebb a többi óránál, ezért segít jobban megismerni önmagukat és egymást.”; „Mindenképp színesíti a tanórákat, játékos tanulás, ezért jobban élvezzük, ad egy kis magabiztosságot, felkészít egy-két helyzetre, a beszédtechnikánkat fejleszti, ha ki kell állni egy közönség elé, akkor azt tudja az ember, önbizalmat, felpörgeti a fantáziánkat, és könnyebben meg tudjuk jegyezni, amit tanultunk, mert hozzá tudjuk kapcsolni ezekhez az élményekhez.”

„Hogyan mesélnének egy barátjuknak a drámaóráról? Miben más, mint a többi óra, miért érdemes ilyen órán részt venni?”

Itt kisebb a távolság az egyes korosztályok válaszai között: a maguk nyelvén mindannyian azt fogalmazzák meg elsősorban, hogy a drámaórán jó a hangulat, jó élményeket szerezhetnek a résztvevők. „Mert ez a legjobb óra, és ezen óra nélkül sokkal feszültebbek lennének, és szomorúbbak.”; „Próbálja ki, ezt át kell élni, élmény. Szabadságot adnak az órák.”; „Szerintem mindenkinek meg kell próbálnia, legalább félretenni a gátlásait és kicsit megbízni mindenki-ben, akivel együtt dolgozik, még ha ez nem is olyan egyszerű.”; „Felszabadult, vidám, kreatív óra, ahol mindenki megmutathatja, hogy mit tud.”; „Játékosan tanulunk, jó időtöltés, jó buli.”; „...sok a vidámság, sok a nevetés, jó a hangulat”; „...izgalmas, játékos, jól érezhetik magukat, a kreativitást fejleszthetik, nem kell tanulni”. A drámaóra ilyen tekintetben a diákok számára „átmenet a humánórák és a tesi között, felszabadultabb légkör, feltölti az embert energiával”. „Mintha egy álomba csöppentünk volna bele” – mondták a gimnazisták.

Fontos látni ugyanakkor, hogy itt nem egyszerűen a „komoly”, „valódi” tanulás elől menekülő, link diák sztereotípiájának megerősítésével van dolgunk. Ahogy az előző kérdés esetében, úgy az erre adott válaszokban is gyakran megjelenik a látszólag lazább keretek valójában létfontosságú tartalmakkal való feltöltése: „Jólesően fárasztó és egyszerre pihentető... / Az akaraterőnket fejleszti... / Megtapasztalhatjuk a határainkat...”; „Játékosan tanulunk, pl. a magyart, és nem fog elfelejtődni, mert tudjuk kapcsolni ezekhez az élményekhez. Játékos feladatokat is kipróbálhatunk, amire más tanóra keretében nem lenne lehetőség. Például ez is, amit a mai órán játszottunk, az állóképek, szerintem sokkal könnyebb így információkat megjegyezni, és ha más tantárgyknál is használnák, akkor más információkat is könnyebb lenne megjegyezni, és talán ezért is, ez is pozitív dolog lenne.”; „Teljesen más gondolkodást igényel. Nincsenek kész válaszok, mindenkinek végig kell járnia a saját útját a véleményformáláshoz. Kikapcsol és engedi kibontakozni a kreativitást. Levezeti a hét fáradtságát, gyermeki énjét itt mindenki őszintén kiélheti.”

A felsorolt jellemzők többsége persze nem a drámaóra, hanem általában a jó tanítási óra jellemzője kellene, hogy legyen. Ennek kulcsa a pedagógusban keresendő: a felkészült, magabiztos és empatikus tanár által vezetett óra bármely tantárgy esetében megadja a felfedezés és kiteljesedés érzetét.

A kérdőívekből kibontakozó kép azt sugallhatja, mintha a drámapedagógia csodafegyver lenne, amely bárhol és bármikor bevezethető a résztvevők teljes meglepedésére. Nagy könnyelműség volna azonban ezt a következtetést levonni – hiszen ez egyszerre mind azt is jelentené, hogy voltaképpen nincs is szükség módszertani tudásra, a játék szabadsága mindent megold. Ezzel szemben minden drámapedagógusnak a saját bőrén kell megtapasztalnia, hogy csak a rendkívüli körülményszerű és a körülményekre való kifinomult reagálás teszi lehetővé, hogy a drámaóra a gyerekek élményében szabad és önfelelt játékként tűnjön fel.

Mindez nem jelenti azt, hogy el kellene tagadni a drámapedagógiától az átlagos iskolai rutintól elütő, felszabadult légkört, nyitott kommunikációt, alkotó részvételt. A tanórák légkörére és a tanári attitűdre vonatkozó kérdések egyöntetűen azt az előnyt emelték ki, hogy a drámaóra lehetőséget ad arra a személyes hangoltságú kommunikációra, amely a szaktárgyi órák többségén háttérbe szorul, ugyanakkor a tanulói motiváltság szempontjából meghatározó jelentőségű.

„Sokkal elfogadóbb, türelmesebb, empatikusabb, érdeklődő, kérdez, kíváncsi ránk.”; „Azon-nali pozitív visszajelzések, építő kritikák, normális hangnem, őszinte viszony a tanárok és a diákok között, csapatmunka, játékoság...”; „A legfontosabb szempontként az jelölték meg, hogy bármennyit lehet kérdezni, úgy, hogy végtelen türelme van a tanárnak, és kíváncsi rájuk az oktató.”; „Szabadon lehet véleményt alkotni, gondolkodni, kíváncsiak a véleményünkre,

verselemzés tárgyak és gondolatok segítségével. Belső hangok konvenció.”; „Társas kapcsolat inkább, mint alá-fölrendeltségi viszony, jó partnerként dolgozni!”; „Kevésbé szigorú, mintha itt nem lenne tanár, hanem inkább olyan, mint egy ’főgyerek’”.

2.3. A drámaoktatás eredményei

Miközben az alapértékek kijelölése gyakorlatilag teljes mértékben összecseng, óriási változatossággal találkozunk azokban a válaszokban, amelyekben a tanulóknak saját, személyes kötődésükről kellett számot adniuk.

„Egyéni feladat: írjanak három szót, ami először eszükbe jut a drámaóráról...”

Tematikus csoportosításban a következőket találjuk:

- *művészet, alkotás*: színház (4), előadás, komédia, Athén, maszk, arckifejezés, tragédia, térbeliség, csattanó, kreativitás (3), fantázia, történetek, színjáték, jelenetek, némajelenetek
- *a világ megismerése*: világ, a világ befogadásának érzelmi lehetősége, asszociációk, másik világ, sziget, szellemi felüdülés, elgondolkodtató, gondolatok megosztása, gondolkodás
- *érzetek, hangulatok*: fény, pörgés, öröm, vidámság (4), nevetés (3), vicces (2), jókedv (2), jó hangulat, izgalom (4), várakozásteli, változatosság, meglepő, érdekes (3), lazítás, szabadság (3), felszabadultság, önfeledtség, kibontakozás, „ki lehet jól fejezni, amit érzel”, érzelmek, megnyugtat, kikapcsolódás, felüdülés, komolyság, fegyelem, figyelem (2), csend, elmélyülés, „jó élményeket lehet szerezni”, „Van kedvem bejárni az órára, jól végződik a hét.”
- *emberi kapcsolatok*: családias, őszinteség (2), intenzív együttlét, közösség (2), csapat, barátság, barátok, összetartás, veszekedés, vita, bűn, érzelemgazdagság, elfogadó közeg, egyenrangúság, összetartozás, önismeret, státus, „Két esetben a tanár nevét írják le a diákok.”, Éva néni
- *hivatalos keretek, célok*: képzés, fejlődés, játékos tanulás, magyaróra (2), irodalom, tanulás, koncentráció, mások és önmagunk megismerése, tanulni lehet belőle
- *tevékenységek*: játék (8), szórakozás (4), improvizáció, kör, állókép, munka, gyűlés, banda, szobor, beszélgetés, csoportmunka, kitalálás
- *minősítések*: jó, szuper

„Soroljanak fel néhány kedvenc tevékenységet, amelyekkel a drámafoglalkozásokon találkoztak!”

A gondolatok, emlékek itt alapvetően háromféle irányba mutatnak:

Fejlesztési célok, játéktípusok

- bemelegítő, ráhangoló játékok
- beszédgyakorlat
- bizalomjátékok
- szituációs gyakorlatok
- önismereti játékok
- azok a játékok, amelyek a csapatmunkára épülnek
- energialevezetés, energiafejlesztés, feszültségvezetés (pl. üvöltözés)
- ami megmozgatja a kreativitást
- színésztréning gyakorlatai
- asszociációk
- elgondolkodtató beszélgetések
- konkrét játékok, munkaformák
- bumm (2); piff-puff (2); Hó-si-hő...;

- denevérfogó; hangyafogó; színcápa; evolúció (2);
- páros vakvezetés (2); hangkeresés csukott szemmel; saját testükből akadályokat csinálnak, valakinek át kell jutni a termen
- titkos karmester; őrjáték; boszorkányos (tárgyakat meg kell szerezni tőle)
- fusson, aki...; kérdezős bummm
- gyilkosos; alszik a város; falu népe; bagoly; tiltott szavak; radiózós
- szobros játék; hétköznapi cselekvéssorba tárgyakként beállítás; erdős játék (saját testükből erdőt formálni); állóképek olvasott fejezetekről
- stopos játék; Jó napot!; Hogy a baba?; kétmondatos párbeszéd; székből felismerés
- státuszváltások
- közös monológírás
- *színházi alkotómunka*
- zenélés
- jelenetelemzés
- jelenetkészítés, improvizálás (7)
- film és dráma
- A legdrágább kincs című mese elbábozása az osztályban, ahol a farkas és a róka volt a zarándok és az ifjú ember.” (2. osztály)

A válaszokból jól látható, mennyire szerteágazó a drámapedagógia gyakorlata, hányféle tanulási területen, illetve tevékenységhez kapcsolódóan jelenhetnek meg a dramatikus formák. Ahogyan az is egyértelmű, hogy az egyes tanulói csoportok tapasztalatai jelentős – megköcskázthatjuk, hogy más tantárgyakénál jelentősebb – mértékben a tanár személyes elköteleződéseitől, ízlésétől és habitusától függenek. Például a magyartanári háttérrel rendelkező, a középgenerációhoz tartozó tanároknál érzékelhetően kiemelt szerepet kap a versekkel való drámás munka: „verselemzés, történetek eljátszása, jelenetek, csapatépítés, ön- és társismeret, szerepekbe lépés, mintha játékok, zsebszöveg”; „állókép, versírás, csoportos feladatok, különbözőképpen játszunk a versekkel, csapatjáték, csoportban feldolgozni és előadni egy verset, kreativitást igénylő feladatokat, az újításokat, amit eddig még nem csináltak, versfeldolgozás”; „Versfeldolgozás, játékosan szerezhettünk sok jó jegyet”, nem kellett dolgozatot írniuk, kiválthatták a dolgozatot. Nem felelni kellett, hanem részt venni a játékban, pl. „csináltunk egy csapatmunkát és jól sikerült, arra kaptunk egy ötöst.”; „Versfeldolgozás, az tetszik, hogy egyre közelebb kerülünk mindig a tanár úrhoz és összetartunk és a respekt mindenkiben kialakul a tanár úr iránt.” Más csoportoknál viszont a válaszok tanúsága szerint egyáltalán nem jellemzőek ezek a feladatvállalások.

A felsorolásból az is látható, hogy az élmények nagy része kötődik a játékokhoz és drámajátékokhoz, míg a gyakorlatok és a színjáték körébe sorolható elemek kisebb számban jelennek meg.

Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a leggyakrabban említett tevékenység a **jelenetkészítés / improvizálás**. Ha ehhez hozzávesszük a kisebbeknél nehezen szétválasztható előadás-készítésre-bábjátékra-szerepjátékra történő utalásokat, akkor egyértelműen ez a tevékenység válik a különféle tanulói csoportok és tanári személyiségek fölött átívelő módon jelenlévő formává. Ami egyfelől magától értetődő, amennyiben az igazán jól működő dramatikus formák mélyén a színházi törvényszerűségek mentén értelmezhető helyzetek és szerepek húzódnak meg. Másfelől viszont kiemelt jelentőséggel ruhazza fel azt a módszertani kérdést, hogy miként biztosítható, hogy az életre kapó színjáték ne veszítse el drámajátékos gyökereit. A tanulmány második felében ezzel a problémával foglalkozunk.

A kulcsot alighanem a válaszokban is gyakran felbukkanó, helyesen értett *játék* adhatja. A formális oktatás keretei között csak korlátozott mértékben jelenhet meg a játékoság, amely pedig alapvető pszichológiai szükséglet. A drámaóra és a drámatanár már azzal is rengeteget tesz, ha úgy tetszik, hatalmas súlyt vesz le a rendszer egészének vállairól, ha ezt a szükségletet, legalább részben, kielégíti. A gyakorlatok és szabályjátékok az ismétlések során hamar elvesztik kezdeti varázsukat, és éppen a játékoság parancsa a kötetlenebb formák felé hajtja a résztvevőket és a csoport vezetőjét egyaránt.

Az már más kérdés, hogy a magyarországi közgondolkodásban a játék milyen konnotációkat kelt, mennyiben fogadható el az oktató-nevelő munka keretének, eszközeinek, netán céljának. Az mindenesetre biztató, ha a legifjabb résztvevők is ezzel a pontossággal foglalják össze azt, ami ezeken az órákon velük történik: „Annyira más, mint a többi óra, ellazulunk, élvezzük, de mégis nagyon célratoró.”

2.4. A drámaoktatás hatása

A fejlesztési célok a felsőbb évfolyamokon jó eséllyel tudatosulnak is a diákokban. Ezt mutatja, hogy az egyik drámatagozatos gimnáziumban az interjú ezen része így zajlott:

„– *Milyen tudást és/vagy képességet, és/vagy magatartást fejleszt – véleményük szerint – a tanításban alkalmazott dráma?*

– Ezt, amit elmondtunk.

– *Mit gondoltok, a tanulóknak mi a haszna a drámaoktatásból?*

– Ezekről beszéltünk eddig.”

Ha az első kérdésre a többi helyen adott érdemi válaszokat nézzük, azt láthatjuk, hogy a diákok nagy százalékban azonosítják azokat a kompetenciákat, amelyeket a hivatalos drámapedagógia előszeretettel tűz a zászlajára: „intellektus, személyiség, kiállás, önmagunk vállalása és elfogadtatása, kifejezőképesség, nyitottság”; „önfegyelem, kreatívabbá tesz, nyitottabbá tesz, közösségi emberré tesz, kommunikációs képességet fejleszt”; „koncentráció, memória, önbizalom”; „önkontroll, kreativitás, koncentráció, együttműködés – csapatmunka, szókincs, beszéd, verbális és nonverbális kifejezés”; „fogalmazáskészség, kreativitás, szókincs, fantázia, színészi képesség”; „önreflexió, csapatmunka, kreatív gondolkodás, improvizáció, mások viselkedésmódjának a megismerése, egymás elfogadása...”; „együttműködési képesség, kreativitás, empátiakészség”; „empátiafejlesztés, reakcióidőt gyorsít, verbális készség, szókincsbővítés, élőszóbeli kommunikáció, önbizalmat erősít, tanít játszani, mások tisztelete, együttműködés, elfogadás, odafigyelés, kitartást erősít”.

A fentiek természetesen inkább a gimnazista korosztálytól származnak, a kisebbek kevésbé precízen tudják megragadni ezeket az összetevőket. Pl. „Tudunk egymásra figyelni, a csapatmunkát erősíti, az egymás iránti tisztelet kialakul, fegyelmezettebbé tesz, mert koncentrálnunk, aki unja, hogy egész nap az iskolapadban kell ülni, akkor ez egy ilyen változás, nem lehet rosszul viselkedni, mert játszunk (itt arra gondoltak, hogy nincs jó vagy rossz).”; „Én kb. három-négy hónapja jöttem ebbe az iskolába és ahonnan jöttem, ott nem volt drámaóra és ezért nem volt ennyire együttműködő az osztály, sokkal több vita volt.”; „Nem lesz olyan uncsi a nap, kicsit játszunk is, meg tanulunk is. Meg ettől az osztály is összeszokott, meg az erdei iskolában is együtt vagyunk, és nem félünk elmondani egymásnak a titkainkat, mint egy nagy család”; „...önkifejezés, bábozás, színjátékos képességek, beszédkészség, játék a hangjukkal, problémamegoldás”.

A legkisebбекnél pedig igazán tanulságos a mindenféle absztrahálást és reflexiót nélküözö 2., illetve 3. osztályos válasz: „annak megtapasztálása, hogy milyen érzés vaknak lenni”; „Illemszabályok követése, viselkedés, figyelem, egymás meghallgatása”.

A közvetlen hasznót firtató második kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy – az oktatásban talán nem egészen megszokott módon – a diákok tudatában nem válnak el élesen a hivatalos nevelési célok a saját életükre vonatkoztatott alkalmazhatóságtól.

A kisebbek felől indulva: „sok játékot megismerhetnek, amit utána az udvaron is játszhatnak; majd ha nekik is lesz gyerekük, vele is játszhatnak ilyeneket”; „fantázia; jobb játékokat tudnak kitalálni maguknak a szünetekben is, kreatívabbak”; „a megfigyelőképesseget fejleszti; a népszokásokat megtaníjtja”; „barátok szerzése, osztálytársak megismerése, tanulnak a helyzetekből”.

Az idősebbek már az elvonság és az általánosítás magasabb szintjén fogalmazzák meg ugyanezeket: „Sikeresebben kommunikálunk, eredményesebben építjük kapcsolatainkat, jobban kezeljük a konfliktusokat (észleljük, felismerjük a problémákat), toleránsabbak leszünk.”; „Nyitottabb személyiség, nyíltabb világkép, tolerancia, csapatszellem, az építő kritika elfogadása, reális önkép kialakulása”; „humorérzék fejlődése, rögtönző képessege fejlődése, problémamegoldás, önállóság, nyitottság fejlesztése”; „fejlődés a szereplésben, beszédben”.

Gyakori a közösségépítés kiemelése is: „Az egész osztályon nyilvánul meg, mert ahogy együtt dolgozunk, úgy megtanulunk figyelni egymásra és együtt dolgozni, és egy csapatként értelmezhető csak ez a fejlődés. Összekovácsol.”; „A zárkózottságot feloldja, nyitottabbá válnak. Bátrabban nyilvánulnak meg szóban, kezdeményezőbbek a közösségben, bátrabban kiállnak saját véleményük mellett.” De megjelenik a drámaórának a klasszikus művészeti nevelés kontextusában való elhelyezése is: „Felszabadulnak, nyitottak lesznek új dolgokra, jobban érdeklődnek a kultúra és a művészetek iránt.”, valamint a reformpedagógiai megközelítések tanulásfoglalma is: „Tapasztalatot szereznek a mindennapokhoz.”

Végezetül: minden nevelési szakember álma, hogy magának az oktatási-nevelési folyamatnak az alanyai ezzel az egyértelműséggel nyilatkozzanak annak sikerességéről: „A fent említett területeken egyértelmű a fejlődés. Többet beszélhetnek, nyitottabbak lettek. Vannak közös élmények, emlékek.”

Figyelemreméltó ugyanakkor, hogy a tanulási-nevelési területekre irányuló kérdésekre adott válaszokban messze kiemelkedik a készségfejlesztés és a személyiségfejlesztés, a komplexebb drámaformák által megcélzott erkölcsi nevelés viszont gyakorlatilag nem bukkan fel.

Mondjanak el egy-egy jó élményt az eddigi drámaórákról... (Miért volt jó, miben volt más, mint a hagyományos iskolai foglalkozás?)

Amikor jó élményeket kell mondaniuk a diákoknak a drámaórákról, ezek nagyobb része is a gyakorlatok, játékok, szituációs játékok területéről kerül ki, pl. „párban játék, az egyikük a szobor, másik a szobrász”; „vakgyilkos”; „szamuráj”. Erre épülnek azután az összetettebb, mélyebb tartalmak: „lakatlanszigetes játék, kutattak, öreg nénival találkoztak”; „sziget építése kövekből”; „Lugaru – szerepjáték”; „mitológiai előadások”.

A válaszok sokszínűségét érzékeltetendő érdemes egy terjedelmesebb listát idézni a nagyobbaktól: „Önismereti játékok blokkja több héten keresztül – jó volt, mert önismereten kívül közösséget épített és kialakult a csoporton belül a bizalom”; „Svájci diákcsere program – a svájci diákok drámaórát látogattak, és a drámacsoport tagjai vezettek le egy-egy játékot angol nyelven”; „Mozgástréning – nagy felfedezés volt számukra, hogy a tréning végére mennyi érzést, hangulatot tudtak mozgással kifejezni.”; „Azt is hozzátették, hogy minden óra egy-egy új élmény.”

Mindezek alapján megkockáztathatjuk, hogy a módszertani és tartalmi sokszínűség az ideális drámatanítás jellemzője, ld. pl.:

„Diák 1: Egyszer Bea néni hozott be egy nagy cirkuszsátrat, aminek a neve hullám és az egész termet elfoglalta, a közepén volt egy lyuk és fogtuk a szélét és nem szabadott hagyni, hogy a labda leessen. Volt olyan is, hogy csoportok voltak, banán, alma meg dinnye, álltunk körben, fogtuk a hullámot, mondta Bea néni, hogy banánok, fel kellett emelni a hullámot és át kellett futni alatta egy másik helyre annyi idő alatt, amíg le nem esik.

Diák 2: Mrs. White volt Bea néni és akkor egy céget kellett támogatni, bölcs lehetél, adhattál tanácsot, kiválasztottak miniszterelnököt, voltak kidobó emberek, meg fociválogatott, építésszek. Volt orvosos része is, kitaláltuk, hogy vannak mérgező ételek, azoknak milyen tünetei vannak. Izgalmas kalandok voltak.

Diák 3: Kidobós egy nagy piros szivacs labdával.”

Ideális esetben a különféle formák akár egybe is folyhatnak, s egyetlen nagy közös élményként jelenhetnek meg: „A legtöbb példa abból a nagyobb témakörből jött, aminek keretein belül épp tanultak (Tündér Lala), konkrét feladat-példákat hoztak ezzel kapcsolatban. Például: saját testükből kellett Csill patikájában megformálni a bútorokat, vagy arra ritmusjáték, hogy miért van Tündér Lalának lelkiismeretfurdalása, illetve érveket kellett mondani, hogy Lalát az anyukája elvigye-e megvizsgáltatni.”

Ami közönségnek mondható valamennyi életkorú válaszadó esetében, azt legtömörebben ez a gimnazista vélemény foglalja össze: „Mélyen megismertük egymást. Szabadabb egy rendes óránál. Rengeteg játék és nevetés.”

3. A drámapedagógia szerepe a gyermek- és diákszínjátásban

3.1. Pedagógiai szemlélet, cél- és eszközrendszer

A gyermek- és diákszínjátás területét hagyományosan sok félreértés övezi, főként a célok, de a terminológia tekintetében is: a gyermekszínjátást, vagyis a gyermekek korosztályos színjátását nem ritkán összekeverik a gyermekszínházzal, amin a gyermekeknek szóló professzionális előadásokat értjük.

Ennél komolyabb gondot okoz azonban a célok félreértelmezése: ahogyan a gyermek-, úgy a formanyelvében a felnőttek színházához inkább közelítő diákszínjátás sem merül ki a közönség műkedvelők általi szórakoztatásában. A 18 éven aluliakkal művelt amatőr színjátásnak ugyanis nem az a feladata, hogy a „nagy”, felnőtt, professzionális színház kicsiny mása próbáljon lenni. Tanulni persze van mit sok jeles előadásból, de nem méri magát azokhoz, céljai között nem szerepel az előbbiek másolása.³ Sokkal inkább a gyerekek életkori adottságaiból, természetes szükségleteiből indul ki, ennek nyomán tűzi ki elsődlegesen az előadás készítésében részt vevő fiatalok sok szempontú fejlesztésére irányuló *nevelési céljait*. Ez nem jelenti azt, hogy ne lehetne esztétikai elvek mentén vizsgálni egy-egy gyerek-, vagy diákelőadást, illetve, hogy egyes produkciók ne hordoznának magukban önértékű színházi minőséget, ne okozhatnának akár életre szóló színházi élményt.⁴ Mégis: tisztáznunk kell, hogy korszerű gyermek- és

³ Sőt: az elmúlt évtizedben több, főként a független szférában sikerrel játszott előadás használt fel a diákszínjátásból származó formanyelvi elemeket, tehát a „másolás” iránya szerencsés esetben inkább fordított.

⁴ Aki látott például Fodor Mihály alkotta gyerekelőadást a legkisebekkel, vagy találkozott Perényi Balázs vagy Vidovszky György által rendezett középiskolás produkcióval, az meghatározó színházi élményei között tartja számon ezeket az előadásokat.

diákszínházi előadások ma már nem készülhetnek komoly pedagógiai háttér, meghatározott nevelési célok nélkül.

Bár nehéz e tárgyban általános érvényű meghatározást adni, annyi bizonyára elmondható, hogy a drámapedagógiai szemlélettel élő gyermek- és diákszínházi játék embereszménye nem a „kis színész”, akiből majdan „nagy színész” lesz, sokkal inkább az önállóan gondolkodó, független és felelős, érett személyiség, dolgozzon aztán az élet bármely területén.⁵ Ezt a célt pedig olyan pedagógiai szemlélettel és módszerekkel kívánja elérni, amelyek révén a készülő előadás próbafolyamata közben tanulható tartalmakra, a felfedező, kreatív, alkotó tevékenységre helyezi a legfőbb hangsúlyt. Pontosán ez a vonás az, amely a színjátékos megjelenítés pedagógiai célú használatát, végső soron a drámás módszerekkel élő korosztályos színházi játék több alternatív pedagógiai rendszerben megtalálható eljárással rokoníthatja (projekt módszer; problémamegoldó tanítás; élménypedagógia; Waldorf-pedagógia – epochális gondolkodás; Freinet – önálló ismeretszerző és alkotó tevékenység stb.).

A fentiek nyomán világos, de fontos még egyszer hangsúlyozni: a drámapedagógiai szemléletre épülő gyermek- és diákszínházi játékban *nem a produktum a végcél*, hanem *a folyamat nevelő ereje*. Hogy végérvényesen eloldjuk ezt a gondolkodásmódot a direkt színházi célú képzésektől, tisztáznunk kell, hogy *cél és eszköz a két metódusban helyet cserél egymással!* Míg a színészhallgató az önismeret fejlesztése, a különféle tréningek révén jut el a színészi szerepalkotás egyre magasabb szintjére, addig a gyermek- és diákszínházi játékban éppen a szerepjáték, a megjelenítés segít mélyebb önismerethez, a személyiség kiteljesítéséhez. Mindez visszautal a gyermeki kettős tudatra, melynek megélése közös tapasztalata az alkalmazott drámapedagógiai és színházi nevelési foglalkozásoknak is, mégis, a megjelenítés élményének élessége, a többiekkel együtt megélt játék fokozza az élmény erejét. (Mérei és V. Binét, 2003) Aki ilyen típusú munkában vesz részt, hitelesebb énképre tehet szert, kommunikációja jóval tudatosabb lehet a jövőben.

Ebben a pedagógiai folyamatban az előadásnak is megvan a maga szerepe. Egyrészt fontos mérföldköve a közös munkának, amely reflektáló és értékelő pontként is szolgál. Másrészt a közönséggel való találkozás alkalmat ad a hatókör kiterjesztésére: a csoportban feldolgozott tartalmak ily módon válnak megoszthatóvá a tágabb közösséggel: kortársakkal, családdal, barátokkal.

3.2. Színházi formák, módszerek, műfajok

Az elmúlt három évtizedben jelentős átalakuláson ment keresztül a gyermek- és diákszínházi játék az előadások témaválasztása, illetve választott formanyelve tekintetében is.

Alapvetően kétféle munkamódszer különböztethető meg:

- az első a hagyományosabb metodika: a gyerekek érdeklődéséhez közel álló, vagy számukra adaptált, **már megalkotott művek színpadra állítását** soroljuk ide. Itt rögtön két lehetőség is adódik: a rendszerint epikus anyagot vagy a rendező alkalmazza színpadra, vagy a diákokkal együtt közösen dramatizálja azt. Ez a módszer főként a gyermekszínházi játékban él tovább a maga színes műfaji lehetőségeivel, amely szinte minden irodalmi műnemet felölel: *mesék, mesejátékok, mondák, népi játékok, verseken alapuló szerkesztett játékok* egyaránt tartozhatnak ide,⁶ de persze nem ritka a diákszínházi játékban sem, ahol többnyire

⁵ A drámapedagógia hatásáról a lisszaboni kulcskompetenciákra ld. pl. DICE, 2010

⁶ Már a legkorábbi módszertani kiadványok igyekeztek ebben támogatást adni, pl. Bácskay (1974), Mezei (1979), Bicskei (1983), Máté (1984). Később a Magyar Drámapedagógiai Társaság nyújtott segítséget ezen a területen is több kiadvánnyal a darabot kereső tanároknak, pl. Kaposi (1999), Nánay (1999).

már megírt drámák *diákszínpadai adaptációjáról* beszélhetünk. A különféle drámajátékos formák ebben a metódusban főként a produkció előkészítésében, gyerekek ráhangolásában, a témához való közelítésben kapnak szerepet.

- a másik metódusban az **előadás** a **csoport improvizációi révén jön létre**, elsősorban azokra a problémákra fókuszálva, amelyek a csoport tagjait közelről érintik. A téma megajánlása, a munka koordinálása természetesen itt is a tanár feladata, ugyanakkor értelemszerűen jóval több feladat hárul a diákokra: az egyes szituációk megalkotása és a szerepek, szövegek rögzítése mellett a tanár akár a jelenetek sorrendjének vagy magának a forgatókönyvnek a megalkotásába is bevonhatja a diákokat, az egyéb alkalmazott színházi feladatokról nem is szólva (díszlet, jelmez, zene, mozgás). Vigyázni kell ugyanakkor a fiatalokhoz közelálló problémák miatti érintettség veszélyére, a tanárnak ügyelnie kell arra, hogy a diákok a nevek, a helyszínek, az idő, a szituáció eltávolításával „biztonságos” fikciót teremthessenek a maguk számára.⁷

Ideális esetben természetesen mindkét alkotói út *folymatcentrikus*, nagymértékben épít a játszókat aktivitására, kreativitására, és folyamatosan mozgósítja a drámapedagógia szinte teljes eszköztárát az egyszerű ráhangoló gyakorlatoktól a közös dramatizálás komplexitásáig.

A fiatalok részvételével megvalósuló színjátszásból mára sokrétűen tagolt és intézményesült terület lett. Anélkül, hogy a terjedelmi korlátokra való tekintettel ezek részletes feltérképezésére és átvilágítására vállalkoznánk, a legfontosabb megjelenési formák az alábbiak:

Gyermekszínház

A 6–14 éves korosztály színjátszását hagyományosan a Magyar Drámapedagógiai Társaság fogja össze felmenő rendszerű (megyei, regionális és országos forduló) fesztiválja, a Weöres Sándor Országos Gyermekszínház Találkozó révén, amely a határon túli magyar nyelvű színjátszásra is kiterjedő programsorozat. Az MDT ezen felül országos szintű továbbképzések (120 órás gyermekszínház-rendezői tanfolyam, 60 órás mozgásszínházi kurzus), illetve szakmai fórumok (Színházi lecke) szervezésével támogatja a terület fejlődését.⁸ De természetesen ezeken a kereteken kívül is számtalan iskolai vagy falusi színjátszó kör működik az országban.

Diákszínház

A 14–18 év közötti középiskolás korosztály színjátszását az Országos Diákszínház Egyesület koordinálja. Ennek felmenő rendszerű (regionális és országos forduló) fesztiválja az Országos Diákszínház Találkozó. A diákszínház a hetvenes évek óta működő és az azóta létrejött drámatagozatok, valamint az alapfokú művészetoktatás színház- és bábművészeti ágának implementációja révén érte el, hogy a drámaoktatás magasabb óraszámokban, elmélyültebben épülhessen be a középiskolai képzésbe, de emellett természetesen megmaradtak a középisko-

⁷ Ennek a módszernek a legjellegzetesebb műfaja az *életjáték*, mely a honi drámapedagógia úttörőinek, Gabnai Katalinnak és Szakall Juditnak is kedves műfaja volt. Az improvizáció pedagógiai kontextusban alkalmazható technikáira nézve ld. Perényi (2009).

⁸ A csoportokról és az előadásokról egyaránt bőszéges információ található a *Drámapedagógiai Magazin* különszámaiban, valamint a www.drama.hu oldalon.

lákban és művelődési intézményekben szakköri keretben működő csoportok is.⁹ Az ODE is törekszik további fórumokat teremteni akár saját erőből, akár közművelődési intézményekkel együttműködve. Ilyen rendezvények voltak az elmúlt tíz évben a Szín-Mű-Hely sorozat, az Ünnepi műsorok fesztiválja, illetve az immár több évtizedes múltra visszatekintő szolnoki Globe Fesztivál.

Ünnepi műsorok

Az iskolai élet szerves részeként megjelenő színjáték egyik leggyakoribb formája. A különféle nevezetes napok alkalmából szervezett megemlékezések színházi eszközszerüket tekintve a szerkesztett versműsoroktól a szépirodalmi vagy filmes adaptációkon át az improvizációs alapú jelenetkészítésig terjednek. Különféle közművelődési intézmények, könyvkiadók időről időre ezt a területet is igyekeznek ellátni segédanyagokkal, megvalósult műsorok forgatókönyveivel. Ezek a kiadványok azonban változó színvonalúak; drámapedagógiai szempontú lektorálásuk, módszertani ajánlásokkal való ellátásuk ritkán történik meg. A terület feltétlenül további kutatásra és fejlesztésre érdemes, különös tekintettel arra az ellentmondásra, amely a nemzeti hagyományoknak a köznevelés keretein belüli megjelenítése mint kulcsfontosságú feladat, és a jobbára a legegyszerűbb, legkevesebb teherrel járó megoldások felé tájékozódó iskolai gyakorlat közt feszül.

Színjátészó táborok

Fontos szerepet töltenek be az általában regionálisan szerveződő táborok (Pest megye, Budapest: Fodor Mihály Színjátészó Tábor Zamárdiban,¹⁰ Kecskemét: PASZT, Celldömölk: Soltis Lajos Színház tábora, valamint a révkomáromi szervezésű karvai tábor a Felvidéken), melyek jelentős szakmai háttérrel és potenciállal rendelkeznek, és nyitottak más régiókból jelentkező fiatalokra, munkatársakra is.

Színjátészó fesztiválok

Egy-egy elkötelezett közművelődési intézményhez, illetve szervezőhöz kötődnek a terület generációkon és működési formákon átívelő, nagy hagyományú fesztiváljai (Madács Imre Irodalmi és Színjátészó Napok, Balassagyarmat; Arany Deszka Fesztivál, Ajka stb.). Külön említést érdemelnek az idegen nyelvű színjátészó fesztiválok (francia – Pécs, angol – Solymár), amelyek speciális lehetőséget teremtenek az idegen nyelvek tanításának támogatására.

Egyetemi színjátészás

Nem tartozik a kutatás körébe, de meg kell megemlíteni az egyetemi színjátészás 2000-es évek közepén történő örvendetes újjáéledését. Rendszeres szakmai fórumuk volt az előbb fél-évente, majd évente megrendezett Színváltások Fesztivál az azóta bezárt Tűzraktérben és a Sirályban. Ennek nyomán alakult az Inárcson negyedik éve rendezett Színkavalkád Fesztivál. Ennek a közegnek a Magyar Szín-játékos Szövetség ad hivatalos szervezeti háttérrel. Témánk

⁹ Az úttörők között volt a szentesi Horváth Mihály Gimnázium, a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium, valamint a debreceni Ady Endre Gimnázium, ezekhez csatlakozott később a budapesti Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakképző Iskola, a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium, a nagykállói Korányi Frigyes Gimnázium, valamint a Hetényi Géza, majd Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola és a Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola. Emellett komoly diákszínjátészó műhelyek alakultak ki Dombóváron, Győrött, Kecskeméten, Pápán és Inárcson.

¹⁰ A Zamárdiban működő Fodor Mihályról elnevezett tábor mostanra Magyarország legrégebben – huszonkét éve – folyamatosan működő gyermek-, diák- és felnőtt színjátészó táborává vált. Tavaly példaértékű kiadvány jelent meg a táborról: Maczák (szerk., 2014)

szempontjából azért lehet fontos, mert a diákszínházból kinövőök számára lehetőséget kínál a színjátékos tevékenység folytatására.

Ifjúsági színház

A fiatalok nem hivatásos színháza az 1970-es évektől kezdve a magyarországi színházi kultúra egészére is több tekintetben megtermékenyítően hatott. A kezdeti lépéseket olyan hivatásos, vagy hivatásossá lett alkotók tették meg, mint Ruszt József, Keleti István, Mezei Éva, Paál István, Lengyel Pál, akik az azóta legendává lett amatőr együttesek (Universitas, Pinceszínház, Szegedi Egyetemi Színpad, miskolci Manézs) nagy generációjának mesterei voltak. Hozzájuk csatlakoztak aztán azok a kritikusok, akik tudatosan figyelemmel kísérték az amatőr mozgalom történéseit (Nánay István, Bérczes László, Sándor L. István). Majd ebből a közegekből kinöve felbukkantak olyan meghatározó alkotók, akik rendszeresen hivatkoznak a területre, mint saját hátországukra (Alföldi Róbert, Balázs Zoltán, Schilling Árpád). A 2000-es évektől pedig megjelentek azok az előadások, amelyek a hivatásos színházi keretek között igyekeztek a gyermek- és diákszínház hagyományaira építeni (Lukács László, Perényi Balázs, Uray Péter, Vidovszky György).

4. Záró megjegyzések

Közhely, de fontos kimondani, hogy a gyermekek, diákok színháza is annyiban érdekes és értékes, amennyiben fiktív keretben bár, de közvetlenül az őket foglalkoztató problémákról tud vallani. A korosztályos színházat önmagában, immanens művészeti, esztétikai és pedagógiai értéként kell elfogadtatni. Azok a játékok és gyakorlatok, amelyeket a drámapedagógiai felkészültségű csoportvezető a mindennapokban használ, mankót nyújtanak a gyerekeknek önmaguk érvényesebb kifejezéséhez. A társművészetek (mozgás, zene és képzőművészet) is tovább bővítik azt az eszköztárat, amelyből gondosan megválasztott eljárásokkal a legmegfelelőbb színházi kontextusba helyezhetjük játszóinkat. Ezért bármilyen külsőséges profizmus, betanítottság pedagógiai alapon kérdőjeleződik meg: mit tanult meg ebből a formán túl az adott gyerek vagy diák?! Ezen a nyomvonalon haladva világos határvonal húzható a rendszert üzleti alapon működő gyerekszínházi stúdiók, és a drámapedagógia eszköztárát személyiségfejlesztő módon, a színházat nevelési eszközként használó társulatok és műhelyek között. Ami egyszersmind azt is jelenti, hogy a drámajáték és a színjáték kölcsönösen egymásra utalt módon van jelen az iskolában.

A drámapedagógiai tudatosságú színjáték ugyanis nem hagyja magát elcsábítani a felnőtt színház kliséitől, hanem büszkén vállalja önálló hatásmechanizmusát, amelynek középpontjában az alkotó résztvevő, a gyermek vagy diák áll. Pedagógiai értelemben ez azt jelenti, hogy nem egy felnőtt színházi minta, hanem az adott korosztálynak, csoportszerkezetnek, szociokulturális háttérnek stb. leginkább megfelelő színházi forma megtalálásával „nagybetűs” színház jöhet létre, „nagybetűs” katarzissal és „nagybetűs” tanulóssal.

Ami a kutatás-fejlesztési tervben előzetesen megfogalmazott hipotéziseket illeti, a diákokkal készített interjúk egyértelműen megerősítik, hogy a drámapedagógiai megközelítés általánosságban is segíti a tanulóknak az iskola világában való létezését: a bizalom és az otthonosság érzetének kialakulását; a diákok egymás közti, illetve a tanárokkal való kommunikációjának kiteljesedését; a tanultakban fellelhető összefüggések, azaz a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok felfedezését. Utóbbi azt is jelenti, hogy a diákok kifejezetten szívesen veszik a drámapedagógiai szemlélet megjelenését a drámaóra keretein kívül, más tárgyak tanításában, mivel úgy érzik, ezek révén hatékony segítséget kapnak az adott tudásanyag elsajátításához. Úgy tűnik tehát, ha a diákokon múlna, ők biztosan olyan tanárokat kívánnának maguknak,

akiknek az általános tanárképzés részeként módjuk volt a drámapedagógiai módszerekkel is megismerkedni.

S innen nézve az is biztosan állítható, hogy a drámapedagógia, illetve az azon belül értelmezett színjátékos tevékenységek sikerrel alkalmazhatóak tág értelemben vett pedagógiai stratégiaként is: növelik a tanulási motivációt, elősegítik a személyiségfejlődést, javítják a társakhoz, a közösséghez és a munkához való viszonyt. A „háromlábú szék” valamennyi „lába” egyformán hatékony az alapvető készségek és képességek fejlesztésén túl az általuk nyújtott élmény-szerúségen keresztül a valódi tanulás mélységének és erősségének biztosításában.

IRODALOM

- Bácskay Mihály (1974): *Diákszínpad és diákszínjátás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bicskei Gábor (1983): *Amatőrök színjátéka*. Kosmosz Könyvek, Budapest.
- Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.
- Kaposi László (szerk., 1999): *Thália szekere. Színdarabok, forgatókönyvek gyermekszínjátászoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kovácsné Bíró Ágnes, Tóth Zsuzsanna és Kiss László (szerk.): *Alkotó emberek. Amatőr művészetek az ezredfordulón*. NKÖM Közművelődési Főosztály, Budapest. 233-293.
- Maczák Ibolya (szerk., 2014): *Zamárdi*. Zrumeckzy Dezső Művelődési Ház és Könyvtár, Inárcs.
- Máté Lajos (1984): *Rendezélmélet. Kézikönyv amatőr színjátászok számára*. Múzsák, Budapest.
- Mezei Éva (1979): *Játsszunk színházat!* Móra, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2003): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Nánay István (1999): *A színpadi rendezésről*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Perényi Balázs (2009): *Improvizációs gyakorlatok. Kézikönyv amatőr színtársulatok részére*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta. 233-293.
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rend. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
- 10/2012. (VI. 4.) Korm. rend. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 3/2011. (I. 26.) NEFMI rend. Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról
- DICE (2010): *A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, Budapest. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (Letöltés: 2015. 08. 27.)

**DIÁKSZÍNJÁT SZÁS,
DIÁKSZÍNHÁZ**

Színház és diákszínjátszás – vázlatos történeti visszatekintés

Diákszínjátszás a színháztörténet kontextusában

Aligha van még egy nemzet Európában, amelynek színháztörténete oly nagyon kötődne a diákszínjátszáshoz, mint a miénk. A XVI.–XVIII. század során a kontinens csaknem minden országában jelen volt az iskolai színjátszás, de ezzel párhuzamosan csaknem mindenütt létrejött a hivatásos színház is. Nálunk nem, illetve mint annyi minden más, ez is jócskán megkésve: az első magyar társulat 1790-ben kezdte meg működését. Pesten az első, magyar nyelven játszó színháznak a piaristák színháztermét tekinthetjük, amely 1719-től több mint negyed századon át abban a kis iskolában volt, amelynek helyén, az Erzsébet híd pesti hídfőjénél a mai piarista rendház és iskola is áll. 1725-től az előadásokat nemcsak a diákok, tanáraik és a hozzátartozók látogathatták, hanem azzal párhuzamosan, hogy a darabok nyelve latin helyett magyar lett, a város polgárai is.

Ez a színházpótló jelenség később is csaknem mindenütt megfigyelhető, ahol felekezeti iskolák működtek, hogy csak a legismertebb példát említsem, Csokonai Vitéz Mihály csurgói tevékenységét. Bár ő csak 1798–99-ben tanított az ottani gimnáziumban, e rövid idő alatt is több színművet, mindenekelőtt a sajátjait adatta elő diákjaival a tanulók és a civil közönség előtt.

Az ezekben az iskolákban folyó színjátszás természetesen elsősorban oktatási-nevelési célokat töltött be, a diákok irodalmi és nyelvi képzését segítette, megjelenésüket, viselkedésüket és társalgásukat pallérozta, s csak másodsorban szolgálta a játszó és nézőik kapcsolódását, szórakozását.

Többek között ennek a színjátszó aktivitásnak köszönhető, hogy a magyar drámairodalom Balassi Bálinttól kezdve kisebb-nagyobb szünetekkel, de mégis egységes folyamatot alkot, de az is, hogy az éledő hivatásos színháznak lelkes színészei lettek, hiszen a társulatok nagyrészt azokból verbuválódtak, akik az iskolákban megismerkedtek a színészet alapjaival.

Miután a hivatásos színház lassan, de egyre inkább teret nyert, az iskolai színjátszás színházpótló funkciója háttérbe szorult, de teljesen soha nem szűnt meg. Mind a mai napig tapasztalható, hogy diákok tanár, esetleg színházi szakember irányításával, vagy öntevékenyen darabokat mutatnak be többnyire szűk (iskolai, baráti, családi) közönség előtt. 1948–56 között magam is tagja voltam a gimnáziumom színjátszó társulatának, amely évente legalább két bemutatót tartott, és az előadásokat minimum négy-ötzör eljátszotta. (Mivel az iskolák még nem voltak koedukáltak, a próbák a szomszédos lánygimnázium színjátszóival való ismerkedés alkalmai is voltak!)

Természetesen ezeket az iskolai előadásokat sem a rendezés, sem a kiállítás, sem a színészi játék tekintetében nem lehet összemérni a hivatásos színházak produkcióival. Ám szerencsés esetben a kivitelezés professzionalizmusa helyett valami mást adhat az amatőrizmus: az értel-

mezés naivítását és üdeségét, az alakítások elrajzoltóságát s az ebből fakadó komikumot, végső soron egyfajta groteskséget.

Jeles diákszínjátszó műhelyek az 1960-as, 1970-es években

Annak ellenére, hogy az iskolai színjátszás elvesztette hajdani kiemelt szerepét, időről időre egy-egy előadás vagy együttes, sőt, rövidebb-hosszabb korszak is különösen fontossá válhat. Mindenekelőtt a Madách Gimnázium 1954-es *Az ember tragédiája*-bemutatójára utalok. Madách Imre művét öt éve nem játszhatták a színházak, így a gimnáziumi előadás megtörte a cenzúra hatályát. Ha csak ennyi lett volna a jelentősége a Zeneakadémia kistermében tartott premiernek, s az azt követő reprízeknek, már az is színháztörténeti események számítana, de a még diák Lengyel György rendezése (ő játszotta Lucifert is) a mű pontos értelmezéséről és a színek puritán, de hatásos színpadra állításáról, valamint néhány kiemelkedő színészi teljesítményről is tanúskodtak. Azaz a produkció teljes értékű színházi teljesítmény volt.

A hatvanas évek második felében nem csupán néhány jelentős vagy kiugró színvonalú előadás jelezte a diákszínjátszás erejét, ekkorra kiteljesedett az amatőr színjátszásnak ez az ága is. Ebben nagy szerepe van annak, hogy a színhátékok bemutatása mellett feltűnt, majd egyre inkább elterjedt s rövid idő alatt a diákszínjátszás uralkodó műfaja lett az úgynevezett irodalmi színpad, azon belül is a lírai, valamint a mimetikus oratórium, illetve a pódium-előadás.

Az előbbi tulajdonképpen versösszeállítás, az utóbbi pedig olyan előadások gyűjtőfogalma, amelyek kis helyen, minimális eszközzel és kevés szereplővel előadhatók. Ebbe a kategóriába főleg novelladramatizálások, egyfelvonásosok, illetve riport- és dokumentumjátékok sorolhatók.

Az irodalmi színpad visszavezethető az 1920-as, '30-as évek avantgárd kezdeményezéseiig, mindenekelőtt Palasovszky Ödön munkásságára, aki kísérleti és agitatív műsoraiban a szavalókórust, a moderntáncot, az erőteljes vizuális hatásokat, a kortárs zenét és a szóló előadóművészetet elegyítette.

E műfaj másik ösztönzője az 1956-ot követő évtized gondolat- és véleményszabadságot korlátozó mivoltában keresendő. Minden olyan esetben, amikor sem a közéletben, sem a művészetben nem lehet szabadon beszélni, felértékelődnek azok a közlési módok, amelyek a képes beszéd eszközeivel zajlanak. Ilyen az irodalom is, éppen ezért a hatvanas évtizedben ma már elképzelhetetlenül nagy igény mutatkozott a versműsorok iránt. Versekkel, azok szerkesztett összeállításával sok elfojtott érzés és gondolat fejeződhetett ki.

Hivatásos előadóművészek és színészek éppen úgy felismerték ezt az igényt, mint az amatőr művészeti csoportok. E műsorok egy gondolatot (szabadság, hatalom, szerelem, halál, egyenlőtlenség stb.) vagy költői életművet különböző művekkel, esetleg dokumentumokkal, zenével vagy megzenésített versekkel úgy jártak körül, hogy az ellenpontozásra és/vagy ciklikusságra épülő dramatikus szerkesztés önálló, a befogadói asszociációknak tág teret engedő kompozíciót alkosson. Ennek a műfajnak az egyik legfontosabb bemutatóhelye a budapesti Egyetemi Színpad volt, ahol hivatásosok és amatőrök külön-külön, de gyakran együtt is hetente három-négy estén is felléptek. Itt volt például Mensáros László legendás, közel ezerszer előadott *A XX. század* című estje, vagy Tompa László szintén ekkora szériát megélt *Minálunk vannak fenyesek* című műsora, amelyet az addig Magyarországon elhallgatott erdélyi költők műveiből szerkesztett. Gyakran lépett fel itt Latinovits Zoltán is.

A diákszínpadok hamar ráéreztek az irodalmi színpadi műfaj lehetőségeire, hiszen ez a forma lehetővé tette, hogy a fiatalok ne szerepbe bújva, hanem közvetlenebbül, esetenként zabo-

látlanul nyilvánulhassanak meg, és áttételek nélkül érvényesüljenek a diákszínjátszás sajátjának nevezett stílárius jellegzetességek.

A hatvanas-hetvenes években olyan színpadok alakultak és kerültek az amatőrizmus élvonalába, mint például a szentesi vagy a sárbogárdi gimnáziumé. Az előbbi Bácskai Mihály, az utóbbit Leszkovszky Albin vezette. Az oratorikus és a pódiumjáték ötvözésével mindketten sajátos stílust alakítottak ki. Bácskai munkájának legsikeresebb rétege a folklór alapú pódiumjátékok trilógiája: *Meg kén' házasodni, Férhő kéne menni, Álljon félre, aki házas!* Ezekről annak idején így írtam: „Bácskai Mihály felismerte, hogy a népi csúfalkodók és a kamaszok világa milyen közel van egymáshoz. Diákjai nemcsak a szemérmesen vaskos mondókákat és helyzeteket élvezték, hanem a szintén szemérmes lírai megnyilatkozásokat is. Saját érzelmeviláguk bújhatott meg a folklór sémái mögött. A szerepváltások, a kellék-jelzések, az emberi testtel, a játékosok térformálásával történő tér- és helyszínjelzés, a viharos tempó, az érzelmek szélsőséges, mégis harmóniába oldódó kiélése, kamaszos pimaszság és érzelmesség ötvözte jellemezte leginkább Bácskai előadásait.”¹

Leszkovszky Albin előadásait is egy laza trilógián lehet leginkább szemléltetni: *A helység kalapácsa, A három gróffiú, János vitéz*. Ezekről is írtam: „Leszkovszkynál az epika epika maradt a színpadon is – persze a csomópontok kiemelésével megtörtént a drámai sűrítés –, de drámává a szöveg és a színi elemek ironikusan értelmező ellentététől, illetve a színjátszók szerepbeli és mai mivoltukból adódó ellentététől, a történet momentumainak kamaszos kommentálásától vált. Ez a módszer lehetőséget adott az »áthallások« érzékeltetésére. Például *A három gróffiú*-ban a királynak öltözött cigány leánykérő látogatásában a mai protokollt karikírozták. A kötettség és az improvizáció kényes határterületén mozogtak ezek az előadások, de a művészi értéket veszélyeztető szélsőségeket mindig sikerült elkerülniük. Egyszerre több irányba tudták tágítani a történet, a szituációk érvényét, a diákok a maguk életének visszasságait éppúgy kifigurázták, mint a felnőttek világáét. Egyszerű technikai megoldásaik gazdag asszociációs tartalmakká váltak. A *János vitéz*-ben például egy kék lepellel minden helyszínt jelezni tudtak, valamint a játékosok a szerepeket cserélgették, így mindig az volt Jancsi, akinek a fejére került egy kalap. Ezek az előadások sohasem felhőtlenül derűsek, a komédia és a tragédia változó arányban keveredett bennük.”²

Ezeket a produkciókat nem lehet beszorítani az öntevékeny mozgalmak keretei közé, ezek szuverén alkotások voltak, az akkori színházi kánon részei.

Miként a par excellence diákszínpad, a budapesti Pinceszínház egész munkássága is. Keleti István, illetve Mezei Éva vezetésével ez a színpad úgy működött, mint egy színház, társulatának tagjait a fővárosi középiskolásokból felvételi alapján választották ki. A játékosok komoly képzésben részesültek, és olyan előadásokat hoztak létre, amelyek egyrészt a zömmel középiskolás korosztályt felölelő közönségük színházi és műveltségi ismereteit bővítették (irodalmi műsorok, *Függöny fell*-sorozat, *Reneszánsz-összeállítás* stb.), másrészt e közönség kikacsolódását szolgálták (*Az emberke tragédiája, A helység kalapácsa, Eszem a gesztenyét, Kire ütött ez a gyerek?, Nincs többé hétfő* stb.). A két réteg azonban sem stílusában, sem gondolatiságában nem különbözött. „Fegyelmezetten féltelen játékkedv, fölényes szakmai-színészi tudás, remek mozgáskultúra, a groteszk elemek erőteljes jelenléte, az ellenpontosító és világos szerkezet, az önálló értékű, de a játékot szolgáló zene használata, az elementáris színpadi humor jellemezte a Pinceszínház előadásait” – írtam a már idézett tanulmányomban.³

¹ Nánay István (1986): Amatőr színházak tündöklése és bukása. In: *Színháztudományi Szemle*, 19. szám, 179-251., 201.

² i. m. 201-202.

³ i. m. 203.

A Pincészínház irodalmi összeállítást éppen úgy játszott, mint színművet, dokumentumjátékot vagy adaptációkat. Része volt a budapesti színházi struktúrának, esetében elvesztette értelmét a színház és az amatőr diákszínjátszás megkülönböztetése. Egyszerűen színház volt. Ugyanakkor színházi nevelőműhely is, hiszen innen minden évben jó páran lettek a Színház- és Filmművészeti Főiskola hallgatói, illetve rövidebb-hosszabb kerülők után kerültek be színészként, rendezőként vagy filmesként a művészeti életbe. Tehát a színház és a diákszínjátszás közötti kapcsolat egyik látványos és közismert irányának tekinthetjük azt a tevékenységet, amit a színpadok a művészetápolás nevelése terén végeztek.

Diákszínház, amatőr színház, egyetemi színház – átjárások

Mindez azonban nemcsak a szigorúan vett, tehát a 14–20 éves korosztályt magába foglaló diákszínjátszásra érvényes, hanem számos egyetemi, sőt városi csoportra is, amelyek tagjai zömmel huszonéves fiatalok voltak. Ezeket az együtteseket a korabeli terminussal amatőr színháznak neveztük. Amatőr státusuk ellenére a profi színházakéval vetekedő teljesítményt nyújtottak és színházszerűen működtek.

Az amatőr színházak közé elsősorban a két legnagyobb és legrégebbi múltra visszatekintő egyetemi csoportot kell besorolni, a budapesti Universitas Együttest, amelynek élén – Dobai Vilmos és Mezei Éva mellett – a társulat stílusát alapvetően meghatározó Ruszt József állt, és a Paál István vezette Szegedi Egyetemi Színpadot, amely olyan korszakos előadásokat mutatott be, mint Déry Tibor *Az óriáscsecsemőjét*, az *Örök Elektrát*, a *Petőfi-rockot* és a *Kőműves Kelement*. A *Stációk* című háromtételű előadásuk koncentráltan mutatja be azt a komplexitást, ami a diákszínházi és azokkal rokon törekvéseket képviselő együttesek munkáját jellemezte. „Az első tétel Radnóti Miklós utolsó verseiből készült összeállítás (*Készül le a völgybe a farkas*), a második Pilinszky János *KZ-oratóriuma*, a harmadik Peter Handke „beszédjátéka” (a *Jövendölés* címen játszott *Közönséggyalázás*). A nézők által három oldalról körbeült tér negyedik, fekete fala előtt egy félmeztelen férfi mintegy keresztre feszítve függött – ez a látvány adta az első két tétel hátterét. A Radnóti versek zenei szépségű megszólaltatását egy elvont mozdulatrendszerrel kísérték. A Pilinszky-oratóriumban a főszereplők, a Lány és az Asszony egymástól és a felfüggesztett Fiútól elszakadni nem tudó, többszörösen körkörös pályán történő mozgása a költemény belső rendjének térbeli lekottázásaként hatott. A Handke-darabban a játékok a közönséget provokálva, megszólítva, papírgalacsinokkal dobálva az írói nyelvi fordulatok tűrhetetlenül agresszív ismételtetésével, az improvizatívnak tetsző, mégis kötött koreográfiájú erőteljes mozgással lerohanták a nézőket.”⁴

E két csoport mellett e körbe tartozott a miskolci Manézs Színpad (Lengyel Pál), a tatabányai Bányász Színpad (Éless Béla), a zalaegerszegi Reflex Színpad (Merő Béla), a Pécsi Amatőr Színpad (Bagossy László) és a Műszaki Egyetem Vári Irodalmi Színpada (Debreczeni Tibor). Ez utóbbi – a nevéből is következően – elsősorban irodalmi összeállításokat mutatott be, a többiek e műforma mellett főleg pódiumjátékokat adtak elő, illetve előadásaikban a drámajátszás, az irodalmi színpadi előadóművészet és a pódiumjátéki közeg összessége dominált.

A legérzékletesebben a már említett Universitas Együttes működésén keresztül tudom leginkább érzékeltetni e színpadok munkájának lényegét. Ennek a társulatnak a diákszínjátszáshoz való kötődését az is jelzi, hogy vállaltan visszanyúlt az iskolaszínházi hagyományokhoz is. Amikor 1965-ben Ruszt József rendezésében bemutatták a *Karnyónét*, vele nemcsak az együttes európai hírét alapozták meg, hanem elindítottak egy olyan sorozatot, amelyben a felekezeti

⁴ i. m. 216-217,

iskolai színjátszás neves szerzőinek darabjait (Bonemissza Péter: *Magyar Elektra*, Illei János: *Tornyos Péter*, Simai Kristóf: *Zsugori*, Csokonai: *Gerson du Malheureux*, *Debreceni disputa*, *Passió magyar versekben*) állították színpadra. E műsorréteg mellett Magyarországon még nem vagy régen játszott drámákat (Majakovszkij: *Gözfürdő*, Dürrenmatt: *Pör a számár árnyékáért*, Čapek: *A végzetes szerelem játéka*, Brecht: *A nevelő úr*, Madách Imre: *Endre, magyar királyfi*, Füst Milán: *A zongora*, Szomory Dezső: *Botrány az Ingeborg-koncerten*), klasszikusok új szellemű feldolgozását (*Alkésztisz*, *Oreszteia*, *Két veronai nemes*, *Szeget szeggel*, II. *Edward*, *A pereskedők*, *Arisztophanész madarai*) és kortárs darabokat (Borchert: *Az ajtón kívül*, Lenz: *Büntelenek*, Triana: *A gyilkosok éjszakája*, Genet: *Cselédek*, Camus: *Lázadás Asturiában – A művész élete*, Erdélyi Sándor: *Imádság Zsuzsáért*, Halász Péter: *A pokol nyolcadik köre*, *A befalazott asszony*) éppen úgy műsorra tűzték, mint irodalmi és dokumentumműsorokat (*A szavak felkelése*, Juhász Ferenc: *Tékozló ország*, *Karinthy-est*, *Fejezetek Leninről*, *Az utolsó hadúr: Horthy*).⁵

Talán a fenti címek is érzékeltetik, hogy az Universitas Együttes és az annak helyet adó Egyetemi Színpad a hatvanas-hetvenes években országos jelentőségű szellemi műhely volt. Az együttes előadásai – azon túl, hogy közöttük számos magyarországi vagy ősbemutató található – stílári és formai szempontból sok olyan újítást hoztak, amelyek később beépültek a hivatásos színházak produkcióiba is. Az Universitas 1965-től rendszeresen járt külföldön, több európai fesztivál visszatérő vendége lehetett, és rálátása volt a korszak világszínházi tendenciáira. A tapasztaltakat egyrészt óhatatlanul beépítették következő előadásaikba, másrészt közvetve vagy közvetlenül megismertették a hazai színházi szakmával.

Az átvétel egyik szép példája, hogy Major Tamás már 1971-ben számos olyan effektet, színi megoldást épített be *A luzitán szörny* című Peter Weiss-darab előadásába, amelynek eredetét az Universitasnál és más hasonló szellemisségű együtteseknél kereshetjük.

Vagy Ács János, aki a Szegedi Egyetemi Színpad tagja volt, s akinek az 1981-es *Marat/Sade*-előadásában (szintén Peter Weiss darabja) az ápolitak tömegjeleneteinél, a szereplők mozgatójánál, az együttes és szóló játékok ellenpontozásos szervezésénél tételesen nyomon követhető, hogy milyen inspirációkat kapott Paál Istvántól és együttesétől a szegedi éveit alatt.

De még Marton László a vígszínházi *Popfesztiválban* vagy a *Harmincéves vagyokban* is felhasználta azokat a formai elemeket, amelyeket az Egyetemi Színpadon akár nézőként, akár kezdő rendezőként megtapasztalt. S ahogy Marton László, úgy kortársai is – Zsámbéki Gábortól Szikora Jánoson át Ascher Tamásig, vagy Paál Istvántól Ács Jánosig – vitték magukkal a hivatásos színházi munkáikba azt a gondolatíságot és színházcsinálási igényt, amit az amatőr színházaktól megtanultak.

A drámapedagógiai módszerek megjelenése

A hetvenes évek második felében döntő változás következett be a diákszínjátszásban, s általában az amatőr színházi közegben. Ez utóbbiakat szinte kivétel nélkül felszámolta vagy ellehetetlenítette a politika. A rendezők közül többeket (Paál István, Árkosi Árpád, Lengyel Pál, Bagossy László, Merő Béla, Éless Béla) felszívott a hivatásos színház, s ők azon a területen igyekeztek érvényesíteni mindazt, amit az amatőrizmus szabadabb közegében képviseltek.

⁵ Bővebben lásd: Nánay István (2007): *Profán szentély*. Alexandra Kiadó – ELTE Egyetemi Színpad Alapítvány, Budapest.

Ruszt József hivatásos rendezőként vitte tovább és teljesítette ki azt a szertartásszínházi formát, amelyet Grotowski színházával való találkozására inspirált. Ugyanez mondható el Paál Istvánra is.

Az amatőrizmus általában is visszaszorulóban volt, rohamosan csökkent a csoportok száma. Ez a tendencia, ha kisebb mértékben, de érintette az iskolai és diákszínházi színházi életet is. Ugyanakkor ebben az időben kezdett ismerkedni a hazai pedagógus- és színjátszó-rendező társadalom a drámapedagógiával, ami új perspektívát nyitott a diákszínházi élet előtt is. Ahogy az lenni szokott, az új módszer elnyomta a régit, hogy aztán idővel a kettő ötvözéséből megszülessen egy új minőség. Ez történt a drámapedagógia beköszöntével is, hiszen egy átmeneti időre ez lett az egyedül üdvös mód, és a színjátszás mostohagyerek lett, aztán a drámapedagógiai módszerek megtermékenyítették és újjáélesztették a színjátszást is.

Diákszínház és alternatívok

A nyolcvanas évek közepétől létrejött és megerősödött a színház harmadik formája, a hivatásos és az amatőr mellett az alternatív színház. Ez újrapozicionálta az amatőr színjátszást, s benne a diákszínházi életet is. Olyan műhelyek indultak a diákszínházi élet felől, mint a László Gimnázium Tanulmány Színházaiból, Somogyi István vezetésével a Székény Színházban létrejött Arvisura, a Pesti Barnabás Szakközépiskola és Szakmunkásképző Iskolából Kaposi József vezetésével kialakult Jibraki Színház, a Kaposi László vezette Gödöllői Diákszínház nyomán létrejött Kerekasztal Színház, a debreceni, Várhidi Attila vezette Alföld Színház. Diákszínházi hagyományokra, tudásra épültek később a Bárka Színházban Vidovszky György olyan első, profi körülmények között létrejött előadásai, mint *A Pál utcai fiúk*, vagy *A legyek ura*, de utalhatunk Schilling Árpád és a Krétakör Színház gyökereire is.

De ez már egy másik történet. Ezúttal csak arra vállalkoztam, hogy vázlatosan bemutassam azt a folyamatot, amin a diákszínházi élet végigment a hetvenes-nyolcvanas évek váltásáig. Ebben a korszakban hol erősebb, hol gyengébb kapcsolat alakult ki a hivatásos színház és az amatőr színházak, illetve a diákszínházi élet között. A diákszínházi élet eleinte utánozták a kőszínházakat, később radikálisan szembefordultak azokkal és önálló hangjukat, a saját kifejezőeszközeiket keresték.

Megerősödött az a felismerés, hogy a színjátszás nem csupán kikapcsolódás és „jó buli” lehet, hanem olyan kifejezési mód is, amelynek segítségével önmagukról is tudnak beszélni. Idővel az a hang és az a formavilág, amit a legjobb, a legszuverénebb együttesek képviseltek, termékenyítően hatott a hivatásos színház jó néhány alkotójára is, ezáltal – ha nem is túl erős, mégis egy ideig létező – kétirányú kölcsönhatás lehetősége körvonalazódott.

Ma ezt a kapcsolatot alig, vagy csak nagyon áttételesen érzékelem. Leginkább abban vélem felfedezni, hogy az a generáció, amely több-kevesebb rendszerességgel találkozik a drámapedagógia módszereivel, másként viszonyul a színházhoz, az előadásokhoz nézőként is, alkotóként is.

Ez pedig azzal a távoli reménnyel kecsegtet, hogy kölcsönösen kikövetelik majd a színházi nyelv módosulását, megújulását.

Az improvizáció alapelvei, módszerek a gyakorlatban¹

Az improvizáció helye a színész munkájában és a színészi alkotásban

A színésztréning során sajátítjuk el a színészek alkotómunkájához nélkülözhetetlen készségeket, fejlesztjük a színészi kifejezőeszközöket, formáljuk együtt alkotásra kész, valódi társulattá a csoportot. Az improvizáció minden színésztréning meghatározó tevékenysége, és nem csupán a közös munka kezdetén, vagyis mielőtt egy előadás elkészítéséhez fognánk, mielőtt kialakulna a produkció elkészítésére kész csoport; hanem a próbák során mindvégig, hiszen az improvizációk által a szerep vagy szituáció új oldalait fedezhetjük fel, illetve elmélyíthetjük az alakításokat. Ha elkészült az első bemutató, akkor is érdemes „tovább tanulni” a színjátékot.

Improvizálás közben sajátíthatók el az alapvető színészi készségek. Az improvizáció gyakorlásával a színész elhagyhatja az elégtelennek érzett színészi paneleket, sztereotip megoldásokat és megújíthatja színészetét. Improvizálva tanulunk meg figyelni és reagálni egymásra. Improvizálva tapasztaljuk meg, hogy milyen utakon, milyen módszerekkel teremthetőek meg a színészi játékot felfűtő érzetek. Az improvizáció folyamatos gyakorlása alakítja ki a koncentrált színészi jelenléteket.

Az improvizáció – vagyis a közös játék, amikor figurákba bújunk, és helyzeteket jelenítünk meg – minden színészet alapja és kezdete. Improvizál a gyerek, ha játszik, hiszen megjelenít (barlangot, ovit, erdőt) és átlényegül valaki mássá (vadásszá, óvó nénivé, tündérré). Egy jól sikerült improvizáció olyan felszabadult örömet okoz, ami csak a gyermekek lázas és önfelelt játékához mérhető. Nem lehet véletlen, hogy a színészpédagógia mesterei számára a gyerekek koncentrált és odaadó játéka mindig példa.

Az improvizáció fogalma és formái

„A színészi alkotás azon formáját, amikor a színész nem előre megírt szöveget mond, illetve nem előre begyakorolt szöveget játszik; hanem egyidejűleg maga találja ki, és adja elő mindkettőt”, nevezzük improvizációnak – állítja a színházi kislexikon. Azonban számos rögtönzésben rögzített a szöveg vagy a játék, „egyidejűleg” csak a másik tényezőt találja ki és adja elő a játékos. „Az alkotás és előadás egyidejű folyamata” – állítja egy másik definíció. Maga a szó az olasz váratlan (improvisso) kifejezésből honosodott meg számos nyelvben.

¹ Perényi Balázs (2009): *Improvizációs gyakorlatok*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta. Tanulmány alapján szerkesztett változat.

Váratlanság és egyidejűség az improvizáció lényege, tehát a „rögtönzés”. Vagyis nem nevezhető rögtönzésnek egy olyan helyzetgyakorlat, amit a játsszók alaposan megbeszélnek, kidolgoznak, vagyis rögzítenek; hiába hozzák ők a szöveget, hiába formálják meg rendezői segítség nélkül, egyedül a játékot.

Rögtönzés és helyzetgyakorlat

Érdeemes megkülönböztetni ezt a két munkaformát, hiszen más színészi készségeket máshogyan fejlesztenek. Ezért máskor, másért alkalmazhatóak a színészképzésben, illetve a próbafolyamatban.

Egy alaposan átbeszél, pontosan kidolgozott helyzetgyakorlat – legyen az félperces vagy negyedórányi; készüljön három perc alatt vagy órák hosszát – módot ad a közös gondolkodásra és elemzésre, az árnyalt, többé-kevésbé elmélyült megközelítésre. Csakúgy, mint egy bepróált jelenet!

Egy rögtönzésben azonnal cselekszünk. Váratlan, spontán, nemegyszer nagyon intenzív színészi akció-reakció születhet. Az alkotás és alakítás egyidejűsége hirtelen (meggondolást nélkülöző) és rugalmas színészi választ igényel. Sőt a színésztréning legfontosabb céljainak egyike a hirtelen és őszinte válasz adottsága, és az a bátorság és magabiztosság, ami ehhez szükséges.

Természetesen az azonnali rögtönzés és a minden elemében rögzített és akkurátusan reprodukált helyzetgyakorlat végletei között számos forma létezik, aszerint, hogy miként készülnek fel, mennyire dolgozzák ki a jelenetet. A próba célja és a csoport tagjainak tudása határozza meg, hogyan és mennyire dolgoznak ki előre egy-egy improvizációt.

Mikor rögtönözünk és mikor érdemes felkészülni?

Egy kezdő csapat bizonytalan színjátszói megilletődnek a rögtönzéstől, tehát lehet, hogy nekik érdemesebb előre kiadni a feladatot, hadd találják ki közösen, hadd próbálják ki maguknak. Ez esetben, mint általában, sarkalljuk arra a játsszókat, hogy ne csak beszélgessenek, ne csak ötleteljének. Álljanak föl és kezdjenek a játékba! Itt is érvényes az instrukció; ne beszéljünk, hanem cselekedjünk! Ne gondolkodjunk sokáig, hanem próbáljuk meg! A színjáték – cselekvés. Próbálni, keresni aktívan, vagyis cselekedve érdemes.

Előfordulhat, hogy csak a jelenet alapját beszéljük meg, ahogy eljátsszák a többieknek, az már valódi rögtönzés. Például csak a cselekményvázlatot határozza meg az instrukció; a játsszónak az a dolguk, hogy ezt az alaphelyzetet konkretizálják. Teszem azt: A kivételesen fontos eseményre készül, mikor B barátja felkeresi, hogy megossa vele lelki problémáját. B nagyon érzékeny, könnyen megsértődik. Elképzelhető, hogy a színjátszók csak azt beszéljük meg, hogy milyen eseményre készül A, és milyen gondjával jön hozzá B. Ám ebben az esetben is törvényszerű, hogy bár akaratlanul is, de előre kigondolnak stratégiákat, figurákat, mondatokat. Rákészülnek. Ám megtörténhet az is, hogy kiadósan megbeszéljük, sőt még el is játsszák maguknak a jelenetet.

Az egyes formák előnyei és nehézségei

A rögtönzés előnyei:

- A váratlanság feszültsége járja át a jelenetet.
- Alkotás és előadás valóban egyidejű.

- Nem az ötlet, hanem a játék lesz fontos.
- Fokozott koncentráció, hiszen a váratlan fordulatokra rugalmasan kell reagálni.
- Együttműködést feltételez.
- Nem „rendezheti” meg az egyik szereplő társai játékát.
- Könnyebb próbát vezetni, végig lendületben tartani a csoportot.
- Könnyebb felépíteni a próba dramaturgiáját, beosztani az időt.

Hátrányai:

- Bizonytalan játészó leblokkolhat.
- Egy rossz ötlet, blokkoló impulzus agyoncsaphatja a szituációt.
- Nincs mód és idő többirányú, elmélyült kidolgozásra.

A felkészülés után született helyzetgyakorlat előnyei:

- A jelenet megbeszélése – egyáltalán a beszélgetés – összehozhatja a csoporttagokat.
- Végiggondolhatják, ezáltal elmélyíthetik az alapszituációt.
- Nagyobb biztonságban érzik magukat, ha már néhány momentumban megállapodtak.
- Kevésbé valószínű, hogy leblokkolnak, mert semmi nem jut eszükbe.

Hátrányai:

- Túlzottan ragaszkodnak a megállapodásaikhoz, ezért nem hallgatnak a pillanatnyi sugallataikra, nem veszik át rugalmasan társuk impulzusait (valójában nem rögtönöznek).
- Összekerülhetnek olyanok, akik játszani tudnak együtt, de nem értik egymás nyelvét, egyszerűen nem tudnak beszélgetni (elbeszélnek egymás mellett, félreértik egymást).
- Vannak olyan leleményes játékosok, akik nehezen fogalmazzák meg gondolataikat. Nekik nem segít a megbeszélés.
- Gyakran egy domináns csoporttag uralja a beszélgetéseket, rendre ő mondja meg, hogy mi legyen.
- Az ötlet kitalálása lesz fontos, nem a közös játék. Egyetlen poénra fűzik fel a jelenetet.
- Ha elhúzódik a megbeszélés, akkor „leülhet” a próba.
- Nehezebben szakadnak el a megszokott, rögzült, sztereotip színészi megoldásoktól.

Az általános színjátészó gyakorlatban többször találkozunk előre megbeszélte helyzetgyakorlatokkal, mint „éles”, azonnali rögtönzéssel. A próba vezetője is gyakran improvizál, újabb instrukciókat ad a látott jelenethez, továbbszövi a cselekményt. Ehhez azonban képesnek kell lennie arra, hogy meglássa a jelenetben rejlő drámaiságot, játéklehetőséget. Az improvizáció esetében is mérlegelni kell a csoportvezetőnek, hogy kikkel dolgozik, és mi a célja. Ha ismeri a csoportot, és tudatosan állítja össze a gyakorlatlatsort, magától adódik majd, hogy milyen munkaformát válasszon.

Az improvizáció kiindulópontja

Az improvizáció kiindulópontja lehet egy szöveg (pl. szavak, rövid dialógus, versrészlet, újsághír), egy valós vagy képzeletbeli tárgy, egy helyszín, néhány karakter, viszony, cselekményváz, zene stb. Mielőtt sorra vennénk ezeket, érdemes leírni, hogy mi minden határoz meg egy improvizált szituációt.

Az adott körülmények meghatározása

Az improvizációban megszülető szituáció éppúgy színpadi helyzet, mint egy dráma jelenete, tehát ugyanazok a körülmények határozzák meg mindkettőt. Mik tehát ezek?

<i>Ki?</i>	<i>Hol?</i>	<i>Mikor?</i>	<i>Miért?</i>	<i>Mit csinál?</i>
Szereplők Viszonya Státusza/ Funkciója (hivatal, rang) Karakter Állapot (beteg, álmos, jókedvű).	Helyszín	Idő Milyen korszakban, hónapban, napszakban, alkalommal (ünnepe)? Meddig? A jelenet vagy cselekmény időtartama.	Előzmény és/vagy következmény. A cselekvés oka vagy célja.	Cselekmény Főcselekmény (lánykérés) Akción: Egyik szereplő felsegíti a másikat.
<i>Hogyan?</i> / Stílus, játékmód, megjelenítés, technikai instrukciók. / Stratégia.				

A fenti formális, statisztikák kimutatásait idéző táblázat segítségével látszik, hogy mennyi alapvetően különböző variáció származhat egy-egy alapszituációból.

Egy improvizációhoz (legyen az kidolgozott helyzetgyakorlat vagy rögtönzés) megadhatunk egyetlen, de kijelölhetünk akár öt, sőt hat „adott körülményt”. Egyaránt nehéz, ha rögvést sokat adunk meg, mert ezzel megkötjük a játészó képzeletét, hiszen túl sok szempontra kell egyszerre figyelnie. Nem könnyű az sem, ha nagyon kevés a meghatározottság, mert így túl általános lesz a szituáció, és ez gyakran nem elég inspiráló. Tehát gyakorlott, összecsiszoló-dott színjátszóknak kínálhatunk fel ilyen (nagyon kevés vagy nagyon sok meghatározottságú) feladatokat. Kevésbé rutinosabbaknak jó, ha csak két-három momentumot határozunk meg. Ha van mód felkészülni, akkor megszabhatjuk pontosan a szituációt (akár minden részletet). Ha rögvést belekezdnek a játészók, nehéz észben tartani több feltételt.

Más feltételek – más szituáció

Az emberi (színházi) alaphelyzetek száma véges: csalás és csalódás, harag és megbocsátás, hódítás és hódolat, kiengesztelés és megengesztelődés, és így tovább. Ugyanakkor az emberi élethelyzetek és a színházi szituációk tárháza végtelenül gazdag. Megszámlálhatatlan variáns születhet a feltételek kombinációjából. Nézzünk erre egy példát! Legyen a jelenetsor címe: Már nem szeret téged!

Már nem szeret téged!

Kezdetben a cselekményt adjuk meg. Az egyik szereplő elbocsátó üzenetet hoz a másiknak; közli vele, hogy szerelme nem akarja többet látni, szakít vele.

1. helyzet: Szereplők és cselekmény: lánytestvérek között játészódik le a jelenet. Ha azt érezzük, hogy nem elég feszült, nem elég inspiráló a helyzet, árnyalhatjuk a szereplők jellemét (karakterét), ezáltal kettejük viszonyát.

2. helyzet: Az üzenetet hozó hűg rendkívül visszahúzódo és félszeg karakter, erősen tart hirte- len haragú, gyakran igazságtalan nővérétől.

3. helyzet: Próbáljuk meg, hogy mennyiben változik meg a helyzet, ha egy sajátos helyszínt adunk hozzá. A félszeg hűgi a randevú helyszínére, egy parkba megy nővéréhez, aki esernyője alatt fagyoskodik október közepén (idő).

4. helyzet: A következő változatban mindehhez (rossz hír, félszeg és indulatos testvér, park és eső) járul, hogy éjféli körül jár az idő.

5. helyzet: Cseréljük le az egyik szereplőt: nem az elhagyott lány testvére, hanem a fiú anyukája hoz üzenetet.

6. helyzet: Mi történik, ha társadalmi szerep (funkció) és státusz ellentétben áll? Egy rendkívül bátortalan anyuka (elvileg tekintélyesebb társadalmi szerep, de gyenge személyes státusz) egy rendkívül erős egyéniségű lánnyal közli (ki a domináns a viszonyban?), hogy fia már nem szereti őt. Park, eső, éjféli stb. marad.

7. helyzet: Mennyire nő meg a jelenet feszültsége, ha mindez nyolcvan évvel ezelőtt történik egy merev és tekintélyelvű polgári milióban, ahol botránykőnek számít, ha egy kisasszony éjjel, kíséző nélkül találkozik egy ifjúval? Az idő megváltozott, maradtak a szereplők (erős lány és gyenge anyósjelölt), park az esőben, rossz hír.

8. helyzet: Újabb feltétel (miért, vagyis szándék, akarat): az anya azért megy ki éjjel a parkba, hogy megvigasztalja a lányt, akit saját gyermekeként szeret.

9. helyzet: Vagy éppen ellenkezőleg, azért megy ki az erősebb társadalmi helyzetű, gyenge stá- tusú anya, hogy végleg megszabaduljon a számára kellemetlen, gyűlölt menyjelölttől.

Talán olvasva is érzékelhető, hogy a fenti verziók közül van hálásabb (jobban játszható, fe- szültebb), ilyennek érzem a például a 7. jelenet. Akad olyan is, aminek nincs igazán drámai ereje. Ennek ellenére lehetséges, hogy a játzókat megmozgatja, és rendkívül izgalmas jelenet kerekedik belőle.

Építhetünk teljesen új, más adott körülmények által meghatározott szituációt, amelyben csak a hír – „velem üzeni, hogy nem szeret” – azonos.

Lássunk most két példát erre, a könnyebb áttekinthetőség kedvéért a táblázatba tördelve!

10. helyzet:

<i>Ki?</i>	<i>Hol?</i>	<i>Mikor?</i>	<i>Miért?</i>	<i>Mit csinál?</i>
Szereplők: Két középkorú barátnő. Viszony: Titkos rivalizálás.	Helyszín: Színház nézőtere.	Idő: Előadás alatt.	Előzmény: Korábban a hírhozó barátnő partnere volt az ismét hűtlenné lett férfi.	Cselekmény: „Velem üzeni, hogy nem szeret.”
<i>Hogyan?</i> Nagy szünetekkel, suttogva.				

11. helyzet:

Ki?	Hol?	Mikor?	Miért?	Mit csinál?
Szereplők: Két harmincas nő. Funkció: Főnök és beosztott. Státusz: A beosztott gyengébb státuszú. Viszony: Gyűlölik egymást.	Helyszín: A főnök irodája.	Idő: Munkaidő vége felé.	Előzmény: Egy vállalati kiránduláson beleszeretett a beosztottba a főnök partnere. Cél: A beosztott meg akarja alázni, ki akarja borítani főnökét, aki egy rendkívül fontos munkavacsorára indul.	Cselekmény: A beosztott közli, hogy már nem szereti főnökét annak partnere.
<i>Hogyan?</i> Nagy szünetekkel, suttogva.				

Az improvizáció hatáselemei

A különösség

A fenti helyzetek adott körülményei között akad néhány, amelyet furcsának, rendkívülinek érzünk. Ilyen lehet a parkba éjnek idején kibotorkáló anya, aki beszélni akar fia kedvesével, vagy az, hogy éppen színházban, és pont előadás közben tárgyalnak meg szerelmi ügyeket. Életszerű-e, elhithető-e egyáltalán ilyesféle szituáció? Mert ha nem hisz bennük a játszó, ha ellenáll, akkor úgy lesz rossz a jelenet, ahogy van.

A tréning során érdemes megbeszélni, hogy adódnak furcsa élethelyzetek. Előfordul nemegyszer, hogy bizarr (nyugtalanító és/vagy komikus) ellentmondás keletkezik a szituáció pillanatnyi feltételei között, például helyszín és cselekmény, szereplők státusza és funkciója, karakter és cselekmény kerül ellentmondásba. Meséljünk egymásnak ilyen történeteket! Hozhatunk példákat drámákból. (Gondoljunk csak az Örnagy és Tót nagyszerű jelenetére, a sörözésre a budin Örkény István *Tóték* című művéből!)

Érdeemes olyan helyzeteket kreálni, amelyek különösek ugyan, de még igazolhatóak, elképzelhetőek; sőt rendkívüliségüket érezzük tipikusnak. Ha ennek lehetőségét nem érezzük, akkor csupán egy képtelenül fantasztikus helyzetet kreáltunk, amelyből csak egy bohózat vagy egy abszurd jelenet fakadhat. Ez persze csak akkor probléma, ha nem ez volt a célunk – a bohózati stílus, játékmód felszabadító hatása lehet.

Sarkalljuk arra a játékosokat, hogy minden feltételt vegyenek komolyan! Ha nem fogadják el, nem hisznek a szereplők az adott körülményekben, akkor nem lesznek „benne”, és így nem tudnak felszabadultan és koncentráltan, egyszerűen igazán jól, örömmel improvizálni! Biztaszuk arra őket, hogy igyekezzenek jeleneten belül megokolni – szóban, játékkal – a rendkívüli körülményeket. Például arra a kérdésre, hogy miért a színházban lelkiznek, válasz lehet, hogy az elhagyott kedves nem bír magával, muszáj kérdezetnie, viszont nem tudnak kimenni, mert olyan a nézőtér. A helyzetben rejlő (híhető) ellentmondások gyakran növelik a színházi szituáció egyik legfontosabb tényezőjét: a feszültséget.

A feszültség

Ha lapos és élettelen az alaphelyzet, érdemes újabb feszítő körülményeket meghatározni. Ezek akadályok, nehézségek, amik gátolják a szereplőket, hogy akaratukat érvényesítsék. Ez feszültséget okoz bennük és a nézőben. A feszítő körülmény lehet külső (technikai), mondjuk az, hogy nem beszélhetnek hangosan, mert színházban vannak. Fakadhat a szereplők viszonyából: anyaként rossz hírt kell közölnöm a fiam barátnőjével, aki számomra fontos, és szeretném, ha nem rám haragudna. Az utóbbi esetben belső konfliktus (meghasonlottság, vívódás) növeli a jelenet feszültségét. A feszültség és a „tét” összeforr; nagyobb tét nagyobb feszültséget okoz.

Milyen szerepe van tehát a tétnek egy improvizált helyzetben?

A tét

Mit kockáztat a szereplő? Mit nyerhet és mit veszíthet, ha cselekszik? Mit nyerhet, veszíthet, ha nem cselekszik? A jó – a mi szempontunkból: jól játszható – situáció tétje nagy, vagyis legalább az egyik fél számára jelentős. Ilyenkor a másik közönye lehet provokáló feszültségforrás. „A szereplők életük legválságosabb huszonnégy óráját élik át” – állítja Diderot a nagy szenvedélyeket megmozgató, így hatni képes drámákról. Kijelentése adaptálható egy jó improvizált helyzetre is: ezekben a szereplők életük egyik legfontosabb, legemlékezetesebb, legmeggrázóbb helyzetét élik meg. Egy jó situációban is „kizökken az idő”, tehát ami eddig érvényes volt, érvényét veszti. Minden megváltozott. Ezért változtatni kényszerűség. A fent vázolt situációk közül jobban játszható, jobban megmozgatja a színjátszókat az, amelyben nagyobb tételekre játszanak. Ezekben erősebbek lesznek az akaratok, izzóbb a konfliktus, koncentráltabb, sűrítettebb a játék. Tovább növelheti-e a színjáték erejét, ha meghatározzuk a hogyan? Mit jelent a hogyan egy improvizációban?

A mód, a „hogyan”

A hogyan? kérdésre kétféle választ adhatunk: egyrészt vonatkozhat a szereplők stratégiájára, megszólalásmódjára; másrészt a kifejezésre, a jelenet stílusára, tempójára stb.

Az első esetben (stratégia) talán érzékelhető, hogy járulékos elemről van szó, tulajdonképpen az adott körülmények következményéről. Magára erőltetett nyugalommal, behízselgően, üvöltve, suttogva, elkeseredve – ezek a megszólalásmódok a helyzetből, a két ember viszonyából, karakteréből fakadnak. „Azért beszél magára erőltetett nyugalommal a főnök a beosztottjával, hogy ne árulja el sebzettségét. Azért üvölt a lány az anyukával, mert feldúlta a hír, és egyébként is zabolátlan egyéniség. Azért suttognak a szereplők, mert színházban vannak. Azért mérhetetlenül elkeseredett az elhagyott lány, mert most tudja meg, hogy elhagyták, ráadásul végtelenül szerencsétlennek érzi magát éjjel az esőben.”

Ebből következik, hogy a „hogyanra” vonatkozó instrukciók nem feltétlenül viszik közelebb a szereplőket a figurához, illetve a helyzethez, nem feltétlenül segítik a megértést, mert sokszor külsődlegesek: ily módon külsődleges játékra sarkallhatnak. Ezért legtöbbször kerülni érdemes a „mond el lágy hangon” típusú rendezői utasításokat. Még kétesebbek az érzelmeket elváró, sőt kiprovokáló instrukciók: „legyél szomorú”, „érezz dühöt”. Hiszen érzelmeket nem lehet előállítani, de még hitelesen eljátszani sem. Az érzelem – düh, elkeseredettség, diadal – a cselekvés következménye és nem alapja. A „hogyan” kérdésre megajánlhatunk stratégiákat, ám ezek is a figura akaratából fakadnak, vagyis az elérni kívánt cél eszközei.

Lássunk egy példát: a 8. helyzetben az anyuka azért mutatja ki (talán még el is túlozza) megrendültségét, szomorúságát, azért nem leplezi sírását, mert ezzel is éreztetni akarja a lánnyal, hogy mennyire sajnálja őt. El akarja kerülni, hogy felelőssé tegye őt a lány, aki számára annyira fontos. Érdemes lehet hasonló stratégiákat javasolni a szereplőnek, ha elakadtak. Fontos azonban, hogy a „hogyan” (sírós hangon, érzelmeit eltúlozva) megerősíti a „miértet”; vagyis a szereplő meghatározó akaratát, ezáltal elmélyíti a helyzetet.

Instrukciók játékmódra, stílusra: a megszólalásmódra, érzelmekre vagy stratégiára vonatkozó instrukciók lényegüket tekintve különböznek a megvalósítás, játékmód „hogyanjaira” adott válaszoktól. Érdemes-e hasonló instrukciókat adni? Érdemes, ha célunk a színészi eszközök fejlesztése, gazdagítása. Érdemes, ha a játészó a színészi kifejezésre vonatkozó instrukciót érti, és tart már ott, hogy játékába tudja építeni (míg a megvalósításra ügyel, nem törik szét a helyzet). Érdemes, ha a technikai instrukció közelebb visz a helyzet megéléséhez: növeli a feszültséget, elmélyíti a játékot. Ilyen instrukció lehet az, hogy nagy szünetekkel szólaljanak meg (10. helyzet).

Nézzünk néhány ilyen, játészót segítő rendezői utasítást:

- Kevés szóval.
- Nem nézve a másikra.
- Végig a másik szemébe nézve.
- Nagyon közel a másikhoz, a másik személyes terébe lépve.
- Nagyon távol a másiktól, a távolságot átbeszélve.
- Szakadatlan izgatott mozgással.
- Féktelen tempóban.
- Mozdulatlanul, a másikat figyelve.
- Mindig a másik fölé beszélve, hangosabban, erőteljesebben megszólalva (fokozva).
- Erőteljes, valódi és nem imitált cselekvés közben – székeket pakolva, szőnyeget takarítva stb.

Meghatározhatjuk a játékmódot, játékestílust is.

- Eszköztelenül, természetesen.
- Kített, túlzó játékmóddal.
- Bohózzati harsánysággal, szélsőséges váltásokkal.
- Különböző belső tempóval.
- Nagyszínpadi gesztusokkal.
- Szó nélkül, némajátékban.
- Bábszerűen stilizálva stb.

Meghatározhatjuk a jelenet terét is, és ehhez rendelhetjük a játékmódot.

- Fenn a nagyszínpadon, nagy térben.
- Intim térben, egy-két négyzetméterre beszorítva.
- Körben ülő nézők közelségében.
- Nem színházzzerűen, egy talált tér adottságait kihasználva. (Mondjuk egy klubszobában, fotelben, virágok, tévé, hifi között. Vagy egy lépcsőfordulóban.) Ilyenkor érdemes arra sarkallni a játészókat, hogy szakadjanak el a színházzzerű térszervezéstől, lakják be a teret.
- Üres térben.

A technikai utasítások nyomán megszülető verziókban fejlődik a színjátészó játékának kifejezőereje: a tempó, ritmus, a szünetek, a térhasználat, a színészi gesztusok stb. Mit tanulhat még a színjátészó színészi játékról, színházi helyzetekről és emberi kapcsolatokról a különböző változatokból, amelyek az adott körülmények tudatos variálásából születnek?

A lebonyolítás formája, módzatai

A színházi próbát leginkább az a forma modellezi, amikor egy kevésbé meghatározott helyzethez egyre több feltételt adunk. Ez esetben nem érdemes cserélni: az adott szereplők játszanak végig. Viszont cserélhetnek figurát, ha érdekesnek, tanulságosnak érezzük a szerepcserét, vagy valamiért az adott „szereposztás” nem működött a helyzetet. Egy-egy újabb momentum megadásakor folytathatjuk ott a játékot, ahol befejezték, ám ilyenkor is *kötünk*, vagyis hangozzék el a megállítást előtti utolsó mondat. Ez valódi rögtönzés, az instrukciót azonos módra be kell építeni a játékba. Az 1.-től a 10. helyzetig végigjátszható ez a sor. Nem érdemes megakasztani a játékot, ha az erős és koncentrált. Nem érdemes folytatni a sort, ha úgy véljük, mély és intenzív színjáték született már az első változatban, amihez nemigen tudunk hozzáadni semmit. Főleg kiüríteni egy nagyszerű improvizáció során születő ünnepélyességet. A különböző variációkat megadhatjuk más-más szereplőknek. Ebben az esetben próbálják le, nagyjából rögzítsék jelenetüket. Ezt a nagyjából „kidolgozott” változatot mutassák meg a csoportnak. Máskülönben megzavarhatja az előbb látott változat a később következőket. Izgalmas lehet, ha csak egy-egy momentumban eltérő szituációt adunk meg több párosnak. Ilyen lehet a 8. és a 9. helyzet. Rögtönzésre adhatunk olyan helyzeteket, amelyek csak egy feltételben azonosak, a többiben nagyon különböznek. Az első páros eljátssza a 10-es helyzetet, a második a 11-est, és így tovább. Kiadhatunk papíron olyan táblázatokat, amelyben egy tényező hiányzik, minden párosnál (hármasnál) más. Ezt ők maguk találják ki, így születik meg a jelenet.

1. feladat

Ki?	Hol?	Mikor?	Miért?	Mit csinál?
Szereplők: Két középkorú barátnő. Viszony: Titkos rivalizálás.	?	Este fél nyolckor.	Előzmény: Korábban a hírhozó barátnő partnere volt az ismét hűtlenné lett férfi.	Cselekmény: „Velem üzeni, hogy nem szeret.”
<i>Hogyan?</i> Nagy szünetekkel, suttogva.				

2. feladat

Ki?	Hol?	Mikor?	Miért?	Mit csinál?
Szereplők: Két középkorú barátnő.	Helyszín: Színház nézőtere.	Idő: Előadás alatt.		Cselekmény: „Velem üzeni, hogy nem szeret.”
<i>Hogyan?</i> Nagy szünetekkel, suttogva.				

3. feladat

Ki?	Hol?	Mikor?	Miért?	Mit csinál?
Szereplők: Két középkorú barátnő. Viszony: Titkos rivalizálás.	Helyszín: Színház nézőtere.	Idő: Előadás alatt.	Előzmény: Korábban a hírhozó barátnő partnere volt az ismét hűtlenné lett férfi.	
<i>Hogyan?</i> Nagy szünetekkel, suttogva.				

Izgalmas és felszabadító játék lehet, ha a csoporttagok egymást instruálják: megállíthatják a helyzetet, és adhatnak hozzá egy momentumot, amit a szereplőknek rögvest el kell játszani. A drámapedagógia ezt „fórumszínháznak” nevezi.

Megbeszélés, értelmezés vagy értékelés

Az összes formát érdemes közös megbeszéléssel zárni. Ezt csak akkor hagyjuk el, ha olyan erős színházi pillanatok születtek, amiket nem tudunk azon nyomban feldolgozni. Jobb ilyenkor magunkkal vinni az élményt. Máskor viszont érdemes beszélni a jelenetről mint élethelyzetről és/vagy színházi szituációról.

Néhány általános, az ábrázolt élethelyzetre vonatkozó kérdés:

- Valóban így viselkedünk-e hasonló helyzetben?
- Mi okozott nehézséget az adott figurának?
- Gyakran megtörténik-e ilyesmi az életben?
- Hogyan alakulhat a továbbiakban ez a kapcsolat?
- Hol adódtak döntési helyzetek?
- Mi határozta meg az adott karakter döntését?
- Fordulhatott volna más irányba ez a történet?

Néhány általános, a színházi szituációra vonatkozó kérdés:

- Melyik adott körülmény segítette a játszókat?
- Melyik gátolta?
- Miben rejlett a jelenet feszültsége?
- Mi volt a jelenet tétje?
- Adódódott-e döntési helyzet?
- A szituációnál indokoltnak éreztük-e a jelenet tempóritmusát?
- Az adott feltételeknek megfelelően viselkedtek a figurák?
- Erős, világos akaratot mutattak-e a szereplők?
- Értettük-e a játékot, közvetítették-e belső történéseiket, gondolataikat, szándékaikat a szereplők?
- A választott játékmód illeszkedett-e a szituációhoz, segítette-e a játszót és a nézőt?
- Mely akciók lendítették előre, melyek fékezték a szituáció kibontakozását?

Az adott feltételek tapasztalata

Játék közben tapasztalhatják meg a csoporttagok, hogy cselekedeteinket (viselkedésünket) hogyan és milyen mértékben határozzák meg az adott szituáció körülményei. Ezáltal árnyaltabban, szerteágazóbb szemlélettel vizsgálják majd az egyes élethelyzeteket, emberi kapcsolatokat. Megélik, hogy tetteink és mások tettei nem csupán a szándékokon múlnak, még csak nem is az alapvető jellemvonásokból fakadnak. Egy elhatározás (akarat) félresiklik akkor is, ha az adott szituáció körülményei félreviszik. Ráismerünk egy-egy emberi tett összetett motívumaira.

Talán megértőbbek és figyelmesebbek leszünk az életben is, ha a színpadon szembesültünk az emberi viselkedés bonyolult mozgatórugóival. A pedagógiai haszon mellett legalább olyan

fontos az, amit színészi játékról, színházi gondolkodásról tanulhat a játészó egy hasonló improvizációsorból.

A bevezetőben megnevezett és a rögtönzést általában jellemző értékek mellett fontos hozzáadéka lehet ennek a formának, hogy szinte modellezi a szerepépítés, illetve egy-egy jelenet próbájának folyamatát. Hiszen egy-egy adott körülmény, mint egy találó rendező utasítás, lendületbe hozza a játékot, életre kelti a jelenetet. Hasonlóan inspiráló lehet egy nagyszerűen megírt jelenet játék során felfedezett „adott körülménye”. Játék közben tanulható meg, hogy érzelmek eljátszására törekedni legtöbbször meddő kísérlet. Ellenben ha az adott feltételeknek megfelelően, célszerűen cselekszik a szereplő, akkor mintegy magától megjelenik a helyzethez rendelhető színészi állapot, belső érzet. Gyakran a felfedezés, megértés örömevel, a megfogalmazás elragadtatásával jár egy hasonló rögtönzéssorozat.

Improvizációs formák, „segédegyenesek”

A felkészülés módján kívül milyen szempontok alapján lehet különválasztani az egyes gyakorlatípusokat?

Az osztályzás szempontjai lehetnek a következők:

- az improvizáció kiindulópontja (szöveg, tárgy, helyzet stb.);
- kifejezőeszközei (állókép, némajáték, hang, beszéd);
- a szereplők száma (egyéni, páros, háromszereplős, csoportos);
- a játékidő (fél perctől akár másfél óráig);
- nehézsége, illetve helye a színjátékos képzésben (mely szakaszban és miért vesszük elő a gyakorlatot);
- lehetséges csoportépítés szempontjából is kategorizálni a gyakorlatokat: csoportépítő, együttműködést serkentő, színészi kifejezőeszközöket fejlesztő stb.

Számunkra a leghasznosabb, ha az ötödik nézőpont, a gyakorlat nehézsége szerint lajstromozunk. Túlzás lenne azt állítani, hogy ez kiad egy teljes metodikát, de kinek-kinek segítséget nyújthat abban, hogy könnyebben össze tudja állítani saját módszerét. (A többi szempont a gyakorlatok ismertetésének elején leírt pár szavas jellemző – szereplőszám, idő, fejlesztési terület – alapján kinek-kinek máshogy kategorizálható).

Tudnunk kell, hogy akkor sem jár azonos eredménnyel egy feladat, ha azonos helyzetben, hasonló szavakkal két különböző vezető adja meg ugyanannak a csoportnak. Teljesen más lesz akkor is, ha ugyanaz a rendező két hasonló csoporttal játssza el.

Az instrukció közlés és értelmezés. Majdnem olyan fontos a személyiség – ki és hogyan mondja –, mint maga a tartalom. Ha átszellemülten, ironikusan, lelkesülten, elmélyülten stb. ismertetjük a feladatot, átszellemült, ironikus, lelkesült megoldás felé mozdulnak a játészók. Bizonyos tréningmódszerek egyszerűen rosszul állnak egyes vezetőknek, ezeket el kell hagyni. Akad olyan, amit át lehet, és át is kell formálni, hogy hasznára váljon csapatunknak. S még nem is beszéltünk arról, hogy a csoportunk is megköveteli, igenis alkalmazzuk rájuk, amit (szó szerint és képletesen) elsajátítottunk. Egy-egy mondattal a „megjegyzések” között igyekszünk segítséget nyújtani abban, hogy ki-ki el tudja dönteni, neki és a csoportjának való-e a gyakorlat, illetve, hogy hasznára lenne-e a társulatnak. *„Meggyőződéseim, hogy mindenkinek azt a programot kell megvalósítania, amelyben hisz, és amit meg akar, meg tud teremteni”* – mondja erről Jerzy Grotowski.

A rendszerezés (tréninggé rendezés) majdnem általános, mégsem kizárólagos irányelvei a következők (az improvizációs gyakorlatok különböző nehézségi követelményei miatt azokat

időrendben a következők szerint ajánlatos alkalmazni). Általában nehezebb, a próbafolyamatban később következik

- a beszédes rögtönzés a némánál,
- a hosszabb a rövidebb időtartamúnál,
- a sokszereplős (négy-öt vagy csoportos) a kevés szereplősnél (páros vagy háromszereplős jelenetnél),
- a hangsúlyosan színházi térben játszódó (nagyszínpadi), az intim (a színpadot és nézőteret kevésbé élesen elválasztó kis térben) játszódónál.

A beszédről: Rögtönzés közben a verbális kifejezés, a szavak és mondatok megtalálása nem könnyű, mi több, gyakorta teljesen lefoglalja a játszót, akiben még nem alakult ki a koncentrált, osztott figyelem képessége. Vagyis nem képes a szituáció több fontos tényezőjére (partner impulzusai, sürítés, koncentrált jelenlét stb.) egyszerre figyelni.

A játékidőről: Nehéz sokáig tartani a színészi jelenlétet, úgy vinni tovább a cselekményt, hogy végig megőrizzük annak feszültségét.

A szereplők számáról: Nagyon nehéz csoportos jelenetben fókuszálni (irányítani) a játékos társak és a nézők figyelmét, magyarán könnyen követhetetlen zűrzavarba fulladhat a játék. Hiszen nem könnyű előlépni és visszaállni, egy szemvillanás alatt dönteni a társak kezdeményezéseiről, elfogadni és közösen továbbépíteni a cselekményt, illetve kezdeményezni és továbbvinni a szituációt. Tehát számos készség, gyakorlat szükséges egy sokszereplős jelenethez.

A játéktérről: A nagyszínházi helyzet szakmai ismereteket (beszédtechnika, térhasználat) igényel. Másrészt a hatalmas tér meg is rémítheti a szereplőt. Az előadásszerűség színpadi viselkedésre, sztereotip játékra sarkallhat. Ezért célszerű a próbafolyamat elején olyan formákat választani, amelyekben mindenki egyszerre játszik (mondjuk több helyszínen vagy egy tablóban, rögzített állóképben); így nem válik el a néző és alakító.

Színházi fogalomtár

Abgang (német): Elmenetel, kimenetel. Így nevezik a színész vagy énekes hatásos távozását a színpadról. *Abgangmondat:* hatásos csattanó.

Dialógus (latin): Párbeszéd. A színpadi alakok közti érintkezés eszköze, két (vagy több) személynek egymással folytatott beszélgetése, mely a színpadon megjelenő műben cselekvésvértékű.

Dikció (latin): Színészi beszéd. A szöveg előadásmódja, színészilag megformált szövegmondás. Az akció (cselekvés, mozgás, gesztus) mellett a színészi kifejezés legfontosabb eszköze. A dikció a szöveg drámai jellem és helyzet által meghatározott interpretációja.

Dramaturgia (görög): A színjáték belső törvényeivel, szerkezeti felépítésével és színpadi hatásával foglalkozó tudomány. Meg szoktak különböztetni elméleti és gyakorlati dramaturgiát. Az elméleti dramaturgia (Lessing vezette be ilyen értelemben a fogalmat) leíró és magyarázó módszerrel kutatja a színművek szerkezeti törvényeit a színpadi előadással való összefüggésben. Gyakorlati dramaturgián a dramaturg tevékenységét értjük, amely egy drámának a színszerűvé tételére, színpadi előkészítésére irányul.

Életjáték: A játsszók életének, élményeinek színjátékká formálása, ahogy az a különböző improvizációkban megjelenik.

Entrée (francia): Belépő. Eredetileg az énekes bemutatkozó áriája. Később a színész első megjelenése, lehetőleg minél hatásosabb bejövetele. Még általánosabban: minden színre lépés egy előadásban.

Etűdjáték (francia): Eredetileg az etűd vázlat, tanulmány, rövid kompozíció. A színpadi etűd rövid cselekményű improvizált vagy bepróbált jelenet. Az etűdjáték improvizációk során megszülető jelenetekből összeállított előadás.

Figura (latin): Színpadon megjelenített személy. Színészi eszközökkel megmutatott jellem. A figura lehet az író által elképzelt alak (akit a próbák során kelt életre a színész), illetve megteremtődhet az improvizációkban, a játék során.

Fórumszínház: A drámapedagógia ezt az elnevezést használja, amikor egy kérdést több szempontból vizsgálunk dramatikusan módszerrel. Egy jelenetet a nézők közül bárki bármelyik pillanatban megállíthat, és a főhős szerepébe lépve eljátszhatja saját ötletét, kipróbálhatja elgondolását. Előfordulhat, hogy a játsszó-néző beavatkozásával, ötleteivel, stratégiájával módosítja a főhős viselkedését, cselekedeteit és szavait, és ennek megfelelően változik a jelenet cselekményének menete.

Gesztus: Taglejtés, kifejező kéz- vagy karmozdulat, a színész egyik legfontosabb kifejezőeszköze. A gesztus a kommunikáció, a közlés egyik eszköze. Általában a gesztust a beszéd kiegészítőjeként, a mondanivaló hangsúlyozására, kiemelésére, illetve ellenpontosására használják, de előfordul a szöveget helyettesítő színészi gesztus is. A színpadi gesztus a színész és a nézők közötti távolság miatt erőteljesebb lehet, mint amelyet a valóságban használunk.

Karakter (görög): Jellem. A színpadi alakok emberi-társadalmi lehetőségeit meghatározó tulajdonságok összessége. Nem azonos a hétköznapi értelemben vett jellem fogalmával: a színpadon a jellem az egész figurát átfogja, nemcsak pszichológiai készségeit, hanem társadalmi, szociális meghatározottságait is. Ugyanakkor a karakter (jellem) nem azonos a típussal, ami egy általánosabb érvényű esztétikai, filozófiai fogalom. A színpadi jellem leginkább cselekedeteiben mutatkozik meg.

Konfliktus (latin): Összeütközés, ami létrejöhet egyes személyek, ellentétes csoportok között, de keletkezhet a hős lelkében is. A klasszikus drámánál a konfliktus a cselekmény mozgatója. A polgári dráma, a modern dráma, az abszurd stb. ismeri a konfliktus nélküli cselekményt, drámát.

Mimika (görög mimosz): Arcjáték. Színészi kifejezőeszköz. Kiemelheti, árnyalhatja, helyettesítheti a színészi dikciót és akciót.

Mise en scène (francia, ejtsd: miz an szen): Színre hozás, jelenetelés: rendezés. A színházi kifejezőeszközök (pl. térhasználat, mozgás, világítás, zene) összessége.

Panel (színészi): Előre kipróbált, eleve kész színészi megoldás. Forrása lehet mások játéka, általános színészi közhelyek, illetve régebben bevált saját megoldás. A színészi paneleket a figura,

helyzet, cselekmény sajátosságaitól függetlenül hívja elő a játszó, ezért jelentése általánosan semmitmondó.

Parodisztikus (görög–latin): Az adott jelenség (figura, helyzet, műfaj, társadalmi sztereotípa stb.) sajátosságait, jellemzőit, ellentmondásait felnagyító, kigúnyoló művészi eljárás.

Replika (francia): Felelet. Talpraesett, csattanós válasz, visszavágás.

Stilizált (latin). Művészeti eljárás: művészi általánosítás, elvonatkoztatás. Leghangsúlyosabban a szimbolikus-allegorikus művészetekben jelentkezik, de többé-kevésbé (szükségszerűen) stilizált minden színházi kifejezés.

Szabályjáték: A drámás játékok azon válfaja, amelyben világos, egyértelmű szabályok határozzák meg a résztvevők tevékenységét.

Szituáció (latin): Színpadi helyzet. Azon körülmények összessége, melyek a színpadi hősöket elhatározásokra, tettekre vagy tettek elmulasztására bírják. A cselekmény és a jellemek által kialakított pillanatnyi feltételek összessége; azok a körülmények, melyek a cselekmény további folyamatát meghatározzák.

Tréning (angol): Színházi tréning. Előgyakorlat, felkészülés. A színészi készségek elsajátítását célzó tevékenység. Kapcsolódhat egy készülő produkcióhoz, de lehet általános jellegű is, amelynek célja a színészi alkotás lehetőségeinek, a kifejezőerőnek, a játék hatásosságának, a játékosok együttműködési készségének, a színházi hitelességének fejlesztése.

IRODALOM

- Antal Gábor (szerk., 1985): *A színház nem szelíd intézmény*. Írások Major Tamástól. Magvető, Budapest.
- Arisztotelész: *Poétika és más költészeti írások*. PannonKlett, Budapest, 1997.
- Artaud, A. (1985): *A könyörtelen színház*. Esszék, tanulmányok a színházról. Gondolat, Budapest.
- Barba, E. (1965): *Kísérletek színháza*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Barba, E. (2001): *Papirkenu*. Kijarat, Budapest.
- Bárdos Artúr (1943): *A színház műhelytitkai*. Stílus Könyvkiadó, Budapest.
- Barrault, J. L. (1962): *Gondolatok a színházról*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Bérczes László (1995): *A végnek végéig*. Paál István. Cégér, Budapest.
- Brecht, B. (1969): *Színházi tanulmányok*. Magvető, Budapest.
- Brook, P. (1973): *Az üres tér*. Európa, Budapest.
- Cohen, R. (1998): *A színészmesterség alapjai*. Jelenkor, Pécs.
- Craig, G. (1963): *Hitvallás a színházról*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Csehov, M. (1997): *A színészhez*. Polgár Kiadó, Budapest.
- Dévényi Róbert és Keleti István (1966): *A színházi művészet*. I–II. köt. Tankönyv a színjátszó csoportok és irodalmi színpadok szakmai vezetőinek oktatására. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Diderot, D. (1966): *Színészparadoxon*. Magyar Helikon, Budapest.
- Dullin, Ch. (1960): *A színészet titkairól*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Dúró Győző és Nánay István (1993): *Dramaturgiai olvasókönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Dzsivelegov, A. K. (1962): *Commedia dell'arte*. Gondolat, Budapest.
- Efrosz, A. (1984): *Mestersége: rendező*. Múzsák, Budapest.
- Efrosz, A. (1981): *Szerelmem, a próba*. Magyar Színházi Intézet – Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon, Budapest.
- Grotowski, J. (1999): *Színház és rituálé*. Kalligram – Pesti Kalligram, Pozsony–Budapest.
- Hevesi Sándor (1961): *A drámaírás iskolája*. Gondolat, Budapest.

- Hevesi Sándor (1965): *Az előadás, a színháztudomány, a rendezés művészete*. Gondolat, Budapest.
- Kantor, T. (1994): *Halálszínház*. MASZK Egyesület, Budapest.
- Kaposi László (1993): *Játékkönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kaposi László (szerk., 1995): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kékési Kun Árpád (2007): *A rendezés színháza*. Osiris, Budapest.
- Kosztolányi Dezső (1978): *Színházi esték*. I–II. köt. Szépirodalmi, Budapest.
- Kott, J. (1970): *Kortársunk, Shakespeare*. Gondolat, Budapest.
- Kott, J. (1997): *A lehetetlen színház vége*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Kott, J. (1998): *Istenevők*. Európa, Budapest.
- Lengyel György (szerk., 1970): *A színház ma*. Gondolat, Budapest.
- Lengyel György (2008): *Színházi emberek*. Corvina, Budapest.
- Lessing, G. E. (1999): *Hamburgi dramaturgia*. Fekete Sas, Budapest.
- Máté Lajos (1974): *Térszervezés színpadon és a pódiumon*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Mejerhold, V. E. (1976): *Színházi forradalom*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Moussinac, L. (1982): *Kézikönyv a rendezésről*. Magyar Színházi Intézet, Budapest.
- Nánay István (szerk., 1983): *A színésznevelés breviáriuma*. Múzsák, Budapest.
- Nyerges László (1991): *Goldoni velencei komédiaszínháza*. Akadémiai, Budapest.
- Gál M. Zsuzsa (vál., 1964): *Pantomim*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Ruszt József (1969): *Színészdrámaturgia és színésmesterség*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Schlemmer, Oskar, Moholy-Nagy László és Molnár Farkas (1978): *A Bauhaus színháza*. Walter Gropius utószavával. Corvina, Budapest.
- Spiró György (1997): *Shakespeare szerepösszevonásai*. Európa, Budapest.
- Strehler, G. (1982): *Az emberi színházért*. Gondolatok, jegyzetek, írások a színházról. Gondolat, Budapest.
- Székely György (1976): *Színházi mi micsoda. Tanulmányok a színházművészet alapjairól*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Székely György (1984): *Színházesztétika*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sztanyiszlavszkij, K. Sz. (1962): *Új ösvényeken*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Sztanyiszlavszkij, K. Sz. (1988): *A színész munkája*. Gondolat, Budapest.
- Tairov, A. (1962): *Színház béklyók nélkül. Egy rendező feljegyzései*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Tovsztonogov, G.: *A rendező hivatása*. 1966, Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Vasziljev, A.: *Színházi fúga*. 1998, Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Vekerdi Tamás: *A színészi hatás eszközei. Zeami mester művei szerint*. 1974, Magvető, Budapest.
- Visky András (szerk., 1997): *Színház és rítus*. Koinónia, Sepsiszentgyörgy.

A színházi munka a mozgásszínházban rejlő lehetőségek tükrében

Köszöntöm az olvasót! Írásom témája a mozgás. A mozgás színháza, a mozgás a színházban. Alapvetően két műfaji kategóriára, a mozgásszínházra és a „fizikai színházra” gondolva adom közre a tapasztalataimat és az észrevételeimet. Ha azokra az előadásokra és kísérleti munkákra alapozva fogalmaznék meg bármit is, amelyek az 1980-as évektől napjainkig voltak láthatóak és elérhetőek, akkor csak egyfajta műfajkutatás témájaként ejthetnék szót mindkettőről. Az az idő, amit az elmúlt évtizedekben a mozgás és a mozgás színházi lehetőségeinek feltárására, megfejtésére, az oktatáson és a rendezéseimen keresztül megértésére fordítottam, arra kész-
tetnek, hogy műfajtól és a műfaj megítélésétől függetlenül írjam le, amit fontosnak tartok.

Mindazt, amit megtaláltam, amit az évek során értelmezni és felépíteni tudtam, természetesen nem tudom mind belefoglalni ebbe az írásba. Arra vállalkozom, hogy azt rögzítsem tehát, amit a mozgás oktatásával, annak lehetőségeivel és jelentőségével kapcsolatban gondolok, ezen kívül pedig szeretném megfogalmazni legalább részben tapasztalataimat mindarról, amit mozgásszínházi rendezőként elértem és megértettem. Végezetül kísérletet szeretnék tenni annak megfogalmazására, milyen meghatározóan fontos hatását látom a mozgásszínházi munkának az általam tanított színjátszókon, színészhallgatókon vagy a rendezéseimben játszó színészen. Tekinthetjük tehát ezt az írást egy majdan megszületendő könyv sajátos bevezetőjének is.

Alapfogalmak, a mozgásszínházi megközelítés

A szöveges mű, a drámai alkotás mozgásszínházi *mise en scene*¹-je szükségszerűen ellép az eredeti mű illusztratív megjelenítésétől. A szöveg átültetésére tett kísérletek, a szöveg mozgásban történő leképezésének némajátékos kísérletei, illetve az illusztratív színpadi ábrázolások alapvető tévútnak számítanak.

A mozgás színháza, tehát a színész fizikalitásának lehetőségeiből építkező előadás, kikerülhetetlenül másként jelenít meg helyzeteket, mint ahogy az „várható lenne”, tehát, ha nem akar az alkotó abba a zsákutcába kerülni, hogy magát a szöveget próbálja leképezni a színpadon, kulcsot kell találnia ahhoz, hogyan tudja megjeleníteni a drámai kontextust a mozgásszínházi forma lehetőségeivel.

Bár a megfejtés, az újragondolás módja és formája alkotónként más és más lehet, annyi talán megállapítható, hogy a szöveg mögötteséből, a viszonyok szélsőségesebb megjelenítéséből, a jobbára csak megemlített akciók és háttértörténetek kibontásából indul ki az anyag mélységeit feltárni kívánó keresgélés. Amellett, hogy a fizikalitásról való gondolkodás termé-

¹ Színre hozása, rendezése

szetesen felveti a koreográfia készítésének szükségességét, lehetőséget ad a színészi munka, az attrakció, a tánc és a domináns színpadi képeket és folyamatokat kibontó formai megoldások keresgélésére is.

A rendezésre vonatkozó gyakorlat alapvetően megegyezik a szöveges előadásokra vonatkozó tevékenység menetével. Az alapvető kérdés, hogy az első olvasat benyomásai, az elemzés során fellelt, a közös kulturális tapasztalatot érintő esetleges párhuzamok hoznak-e létre a leendő munka irányait kijelölő víziót az alkotóban. Az is meghatározó jelentőségű, hogy fontossá válik-e a mű a számomra, hogy abban az élethelyzetben, amiben éppen vagyok, érdekel-e eléggé, talállok-e rajta „fogást” vagy sem.

A dramaturgiai vizsgálódás, a viszonyrendszer feltérképezése, a darab atmoszférájának megragadása nagyon fontos ebben a szakaszban, de egy idő után szükségszerűen el kell lépni a szövegtől és létre kell hozni egy történet-, vagy inkább „történevszázat”, amelynek, bármennyire is magán hordozza az eredeti mű sajátosságait, önálló arculattal kell rendelkeznie.

Improvizációk mozgással

A munka első szakaszában használt improvizáció a téma helyzeteire, a viszonyrendszer egyes jelenségeire és a különböző dinamikai szintek mozgásban való megfogalmazására vonatkozik. Ez az inspiratív fázis a körüljárásra épül, itt még nem kerül fixálásra sem gesztus, sem egy-egy jobban sikerült mozgásfolyamat. Bár szerencsés esetben több izgalmas, erőteljes megnyilvánulás jön létre, többnyire a későbbiekben ezek egyikét sem rögzítjük, mert az ebben a szakaszban felbukkanó megoldások háttértartalma, belső tapasztalata még nem elégséges ehhez.

Ugyanígy megy veszendőbe a következő feladatkör szinte minden „találmánya” is. Ekkor a színészek valamilyen instrukció alapján, de még nem a darab tényleges helyzeteit érintve terveznek meg egy-egy mozgásszínházi kompozíciót. Legtöbbször ezek páros feladatok, a szereplők az addig elsajátított technikai ismereteik felhasználásával építenek fel két-három perces jelenettrédekeket. Az elkészült anyag első körben jobbára technikai alapú. Az „utómunka” során dolgoznak még a ritmusán, tagolásán, és próbálnak ráérezni az elkészült anyag karakterére, vagyis az addigi munkájuk utólagos értelmezése is zajlik. Az egyébként önálló jelentéssel nem rendelkező technikai elem a „végrehajtás” tónusa, dinamikája, ritmikái kibontása, illetve a színész érzékenysége révén érdekes, jobbára atmoszférikus eredményt hozhat, ami kapaszkodót jelenthet később, más mozgástervezési helyzetekben.

Ennek a többkörös feladattípusnak köszönhetően egy idő után személyesebb, egyénitettebb produktumok születnek meg, amelyek közül egyik-másik néha be is kerül a későbbi előadásba. Ebben a fázisban jobbára csak a rendező látja, mit, hol, hogyan tud majd használni a későbbiekben az elkészült anyagokból, de előfordul az is, hogy a későbbi játék stílusát, formai világát is meghatározhatja az a néhány mozzanat, ami ennek az időszaknak az eredményeként születik meg.

A munkának ez a szakasza szoros kapcsolatot teremt az alkotó és a létrehozott mozgásanyag között. A rögzítés érdekében folyamatosan ismételt motívumok beágyazódása révén, az adott mozdulat egész testre való hatása, illetve a test egészének részvétele az egyes mozdulatban pontosan érezhetővé és átélhetővé válik, s idővel a szokatlantól, a ki nem próbálttól, esetenként a groteszktól való félelem elenyészlik.

Az előkészítő időszak alapvetően a majdan használni kívánt technikai eszköztár elsajátítására, illetve a megfelelő fizikális és mentális érzetegyüttes megteremtésére irányul. A szándék itt nemcsak a reprodukálás megfelelő szintjének elsajátítására, vagyis a technikára, hanem az ebben a közegben való gondolkodás képességének létrejöttére is vonatkozik. Határozott

egyenrangúságot kíván a színésztől ez a fajta alkotói módszer és tematika, s bár az éppen terítken lévő jelenetre vonatkozó instrukció a viszonyrendszer elemzésén, a szándékok tisztázásán (nem másként, mint ahogy ez a prózai gyakorlatban is történik) túl, a technikai környezetet – adott esetben a konkrét technikai kört – is közvetíti, a megszülető jelenetek, jelenettöredékek erőteljes érintettséget mutatnak.

Az elemzés szakasza

A legfontosabb kérdés, hogy *mi történik?* Mi történik a cselekmény szempontjából, mi történik a szereplőkkel, mi történik (játszódik le) bennük, mik azok a történések, amikről csak beszélnek, s hogy mi történik valójában, a belső történetek által (és/vagy ellenére).

A fenti kérdés a dramaturgiai elemzés során természetesen és folyományosan előkerülő elemzési pontok sorát jelenti, azonban hangsúlyozni szükséges, hogy a mozgásszínházi elemzés szempontjából minden akciónak számít, s így a *mi történik?* kérdés megválaszolása is más megvilágításba kerül.

Hagyományosan akciónak tekintjük például a verekedést, a tánc különböző, játékba vont helyzeteit, a tér elemeinek mozgatásával járó mozzanatokot, s még sok minden mást, de a mozgásszínház szempontjából akciónak számít mindaz, ami a felkeléstől a lefekvésig, a téren való átmeneteltől a székre való leülésig, vagy a rosszullét jeleinek megjelenésétől az eufória áradásáig a szemünk elé kerül. Elvben minden, ami mozgás, *DE* a mozgás színpadán még a mozdulatlanág is annak számít, tehát a „hagyományosan” akciónak tekinthető helyzeteket a „csupán csak ülünk, vagy állunk” helyzetektől csak a feladat súlya és nehézsége különbözteti meg egymástól.

Egy adott feladat kibontása hosszabb kísérletező, körüljáró munkafolyamatot igényel. A „hogyan jutok el A-ból B-be” problémától a „mit tudunk kezdeni egymással” típusú kérdésfeltevésig minden mozgástervezési helyzetnek az a sajátos tulajdonsága, hogy „gátlástalanul” kell kísérletezni az adott helyzettel, nem minősítve a magam munkáját az előkerülő megoldásokkal kapcsolatban, s törekednem kell a lehető legtöbb apró részlet, figyelemvezetési pont megragadására és rögzítésére.

A képzési, vagy produkció-előkészítő időszakban a mozgástervezési anyagnak nincsen története, nem „játszik” el nekünk semmit! A mozgásfolyamat önálló jelenlétét, csöndjét, dinamikáját az előadó az anyag pontos, jelen idejű elvégzése közbeni koncentrációja teremti meg. A mozdulat elvégzésének minősége, kivezetésének, zárásának, illetve váltásai ritmusának feszessége hoz létre itt színházi értékű pillanatokot, felruházva ezzel az egyébként egyszerű, semleges technikai elemek sorát izgalmas, a figyelmet megragadó tartalommal.

A technikai elemekből építkező mozgástervezési munka során a testtel, térrel, partnerrel való viszony, kommunikáció folyamatosan erősödik, feltárva az adott mozdulatokban rejlő lehetőségeket. A gyakorlat, amit ezekkel a kompozíciókészítési feladatokkal megszerez a résztvevő, alkalmassá teszi őt a későbbiekben az önálló munkára, s arra, hogy minden színpadi helyzetet mélyrehatóbban és részletgazdagabban bontson ki, mint ahogy azt egy hagyományosabb színpadi munka során tenné. Egyszerű példánál maradva: leülni egy székre azt jelenti, hogy a játzó megformál egy kompozíciót, ami persze messze több, mint amire funkcionálisan szükség lenne, ugyanakkor magának a leülésnek és a székkal való viszonynak is megszületik egy egyedi karakterű, jel-értékű képe.

A *mi történik?* minden esetben magában hordozza a *hogyan* kérdését. A szöveget használó, szöveggel élő előadás esetében az a kérdés, hogy mi erősít, vagy épp gyengít egy helyzetet, mi ad lehetőséget a mélyebb értelmezés kibontása számára – ez mindig a szöveg viszonylatában jelenik meg. A mozgásszínházi munka a matéria, a használt testnyelv technikai hátterét, „alapanya-

gát” minden esetben az alkotó (rendező, koreográfus) határozza meg, a maga ízlése, szándéka vagy éppen képzettsége eszközeit felhasználva.

A többféle mozgás- és/vagy táncformából merítő műfaj erőteljesen épít a „civil”, tehát a technikai paraméterekkel nem rendelkező, a színész fizikai lehetőségeiből, mozgáskarakteréből adódó lehetőségekre. A stílus kialakítása szempontjából szükséges és kihagyhatatlan, hogy az ebből táplálkozó megoldások „tánc-értékűvé” váljanak, tehát abban a rendszerben, amely majd meghatározza a leendő előadás mozgás- és formavilágát, értelmezhetővé váljanak ezek a kísérletek. Valójában ebben a műfajban sokszor azt az illúziót próbálja megteremteni az alkotó, hogy mindaz az attraktivitás, dinamizmus, magasfokú stílusérzékenység vagy éppen a test képessége az érzékeny reakcióra mind a civil, a hétköznapi ember sajátos adottságaiból ered, illetve, hogy minden kibontható abból az „egyszerű” alakból, aki a térben megjelenik előttünk – akik mi vagyunk.

A gyakorlatok, amelyeket egyszerű helyzetekben, hétköznapi tárgyakkal (asztal, székek stb.), vagy partnerrel dolgozva végzünk, mind arra kérdeznak rá, vagy abba az irányba mozdítanak minket, hogy rávezessenek arra az útra, hogy meglássuk, mi hozható ki ezekből a feladatokból, vagy arra, hogy megtaláljuk a kísérletek magával ragadó, tovább vihető, „szerethető” pontjait. A kérdés valójában az: hogyan bontható ki, hogyan jeleníthető meg, mélyebb összefüggéseket találva, az a világ, amiben élünk? A technikai ráhangolódás és mozgástervezési készség fejlesztése mellett ez is fontos szegmense ennek a munkának. A működő ember látványa, a helyzetek elemelése, átminősítése, olykor felmagasztalása mind lenyűgöző élményt jelent a néző, a pillanatra rácsodálkozó ember számára.

Két meghatározó színházi élmény

2003 márciusában, a Thália Színházban láthattam Eimuntas Nekrosius, a világhírű litván rendező *Évszakok* című előadását, amelyet saját társulatával, a Meno Fortással készített. A versekre épülő, rendkívül költői játék lassú csöndességgel haladt előre, s elérvén az első szünetet (emlékeim szerint öt óra hosszú előadás volt), a nézők létszáma a felére csökkent, a második szünetre már csak a legelszántabbak maradtak a helyükön. Az addig is nagyon pontos, intim közösségiszínházi-játék ekkorra váratlanul kinyílt, mintha eredeti lehetőségeihez érkezett volna, s a mi kis létszámú jelenlétünket mintegy átkarolva, legféltebb titkait tárva elénk.

Az előadás terét több ízben is meghatározta egy hol kocsira (szekérre), hol szarvas vontatta szánra, hol csúszdára emlékeztető szimbolikus színpadi építmény; több ízben éltek a tér belekesítése, a hely megteremtése lehetőségeivel.²

A játék egy pontján, párhuzamosan elhelyezkedve a nézőtérrel, favágó „versenybe” fogtak a szereplők, ami ebben az esetben valóságos, szekercékkel elvégzett gyújtósapritást jelentett. A nagyobb rönköket előbb kisebbekre, majd hasogatással egészen vékonyka szálakra vágták, egy az egyben időkezeléssel, tehát a dolog a maga természetes idejében történt, a maga természetes szemetelésével! Idővel az addigi „steril” színházi térben megjelent előttünk a hely, a faskamra, vagy a hátsó udvar vizuálisan sajátosan gazdag képe, víziója. A folyamat dinamikai elemét a versengés ténye, a hasogatás hallható ritmusa, s nyögésekből, lihegésből, kacagásokból álló kórusa teremtette meg. (Hasonló jelenség volt megfigyelhető S. Purcarete kolozsvári *Pantagruel sógornője* című előadásában, ahol emlékezetem szerint öt, a színpadra fektetett nagyméretű „gyűrőtáblán” férfiak gyúrtak tészta, hangosan jelezve, amikor vizet vagy lisztet kértek még a művelethez).

² Foucault: i. m. 154.o.

A rituális helyzeteket teremtő előadás fokozatosan egyre beljebb vonva minket, kvázi „stúdiószínházi” közelségbe került velünk. A viszony, amelyet teremtett (s ez esetben érezhető volt az ottmaradó közönség szándéka a látottak befogadására), az akkori színházi térben adekvátá tette az előadást, s a máshol, más helyen megjelenő játék túllépett a reprodukció kényszerűségén.³

Silviu Purcarete *Pantagruel sógornője (Hommage à Rabelais)* című előadását a lyoni Silviu Purcarete Társulat, a Kolozsvári Állami Magyar Színház és a Szebeni Radu Stanca Színház koprodukciójaként mutatták be 2003-ban a Kolozsvári Állami Magyar Színházban.

Az előadás, ami a rendező sajátos hedonista élet- és színházszemléletét tükrözi, nagy volumenű, improvizációkból felépülő szakrális világot jelenít meg, amelynek résztvevői a közösségi rituálé homogén szereplői. Az egyarcúság, ami a jelmezek, a csoportos játékhelyzetek, az erős egymásrautaltság képei alapján megjelenik előttünk, s amit az előadás színpadi nyitóképe is sugall, az Utolsó vacsora tanítványainak figuráit rajzolja elénk. Azokét a tanítványokét, akik Mesterük nélkül maradtak, s akik a maguk esetlen, zsigeri tapogatózásai során elszenvedik egy új akarat, a „játékmaster” (a Kalapos, a „Sötét alak”) meghatározó jelenlétét és akaratát.

Az elsősorban fizikai helyzetekre, mozgásfolyamatokra, pantomim-, tánc- és gesztusvariációkra komponált produkció teljes értékűen használja „ki” a színész testi kommunikációját, s így a test, a zene, a kép és a tárgyak érzéki használata a totális színház ideáját közvetíti felénk. Purcarete kibontja és kiszélesíti a történet, a jelen pillanatát a maga működésében tárja elénk, ami ennek ellenére nem az esemény deszakralizálását, hanem az egyszerű esemény fontosságát, egyedivé tételét jelenti. Ahogy Nekrosius-nál az ott előttünk történő folyamat dinamikai elemét a versengés ténye, a hasogatás hallható ritmusa, a nyögésekből, lihegésből, kacagásokból álló kórusa teremtette meg, itt a tészta gyúrását (amely jelentőségét egy későbbi rituális gyilkosság teszi majd más megvilágításba), látjuk a maga izgatott tempójú, de valóságos idejű megjelenítésében. A jelen pillanat kitágítása, a tényleges idő szakralizálása, a közösségi lét megjelenítése tárul elénk.

A fentebb már megidézett jelenetben férfiak ülnek egymás mellett, velünk szemben és egy nagy falapon tésztat gyúrnak. Az ehhez szükséges lisztet és vizet hangos kiáltással kérik az őket segítő nőktől. Nagy mennyiségű tészta készül, lihegések, nyögések, a zsigeri jelenlét izgalmas hangjai hallhatóak, folyik a víz róluk, a nyakukon kidagadnak az erek, látjuk az izmaik játékát a vállaikon és a karjaikon, s a jelenet elképesztő energiája magával ragad bennünket.

A *Pantagruel sógornőjét* első ízben a bemutató alkalmával láttam, majd néhány évvel később újra volt szerencsém megtekinteni. A produkció akkor is magával ragadott, de néhány helyzetben, például ebben a fent említett tésztagyúrási jelenetben nem történt meg ugyanaz a varázs. Talán a fáradtság vagy a pillanatnyi indiszponáltság miatt, de a színészek eljátszották a szituációt, a munka sajátosságára, nehézségére utaló apró gesztusokat tettek, több volt a mimikai reakció és kevesebb a testet valójában igénybevevő, a rituálé érzéki benyomását közvetítő energia.

Mozgásszínház – totális színház

A totális színház az érzékek felfokozott állapotának és jelenlétének színháza, amely ugyanakkor nézőitől is megkívánja az érzéki befogadás aktusát.

„A kortárs színházesztétika tapasztalata szerint az előadás és a dráma (vagy forrásszöveg) közötti viszony egyenrangú, dialóguson alapuló, intertextuális viszony és nem hierarchikus viszonyok sora. Az esztétikai tapasztalat nem egy eredeti értelem újrafelismeréséből nyerhető el,

³ Ungváry Zrínyi Ildikó: i. m.

hanem inkább az előadás által kínált értelmezési lehetőségekből, a múlt és a jelen, az idegen és a más, a saját és az ismerős fogalmainak konfrontációjából.⁴

Legyen szó a mozgás- és/vagy fizikai-színházi formavilágról, vagy a hagyományos színészi eszköztár részét képező fizikalitás lehetőségeiről, a jelrendszer belső koherenciája alapvetően fontos az adott téma, darab, dráma színpadra állítása során. A sűrítettebb formavilág, a rövidebb motívumokból felépülő mozgásfolyamatok rendszere a működés színpadi demonstrációjaként jelenik meg, és nem illusztratív, hanem a folyamatot kibontó, erőteljes jelenléttel bíró színpadi kommunikációt hoz létre.

A mozgás színháza testközelve ülteti a nézőt. Ott van ideális helyzetben a történet követése szempontjából, ebben a színházi környezetben képes közvetíteni legerősebben az előadás a maga jelenidejűségét. Ennek a formának a nézővel való viszonya speciális megfigyelői attitűdöt indukál, amely az eseményekről tanuskodás aktusával hitelesíti a játéktérben történeteket.

„...A lehetetlen színház akkor kezdődik, amikor a próba esztétikája a színház alapelvévé és esszenciájává válik.”⁵

A mozgás színházában a színész tud a néző jelenlétéről, szüksége van rá, de nem neki játszik. A kontextus, ami meghatározza a működését, az a helyzettel való konkrét fizikai-érzéki viszony, aminek újraalkotása mindig ott és akkor kell, hogy megtörténjen. A test térbeli elmozdulásai, a fellépő ellenerők és ellenmozgások jelen idejű érzékelése és követése révén a testen belül erős, koncentrált állapot jön létre, ugyanakkor a térrel való viszony folyamatossága okán a mozdulatok kivetítése, térberajzolása a nézőkkel teljes tér tudatával történik meg, jön létre.

A képzésben, illetve a produkciót előkészítő munkában elvárás az adott gyakorlattal, mozgásmotívummal szembeni, a fentieknek megfelelő viszony és a koncentráció. A jelen-idejűség és a részletekre kiterjedő figyelem kérdésében nincs különbség ezek és a későbbi, már a jelenet részeként megjelenített mozgásanyag között.

Maga a mozdulat, egy adott gesztus, a zuhanás, az ugrás, a látható és érezhető mozgás ténylegesen megtörténik. Az, hogy technikailag a végletekig pontosított kell, hogy legyen, nem kérdés! Az, hogy ebben a rövidebb-hosszabb folyamatban benne kell, hogy legyek, mint akivel a helyzet mindent átjárva megtörténik, szintén kérdésesen felül áll. Amit azonban még az elején át kell látnunk, hogy mindez nem játszható el! Nem lehet eljátszani a mozdulatot, legyen szó ütésről, vagy érintésről! Nem lehet eljátszani, hogy átmegegyek egy téren. Nem lehet úgy csinálni, mintha megtörténne az a valami – ami amúgy valóságosan megtörténik velem! Csupán egy dologra van lehetőségem: megkeresni, feltárni, körüljárni és apró részleteiben rögzíteni azt a mozdulatot, motívumot, akciót, amit aztán a térben és időben (a maga megtalált ritmusában) újra és újra megvalósítunk, azaz megjelenítünk.

Patrice Pavis írja: „...a mozgásszínház identitásváltozáson ment át az 1960-as évek óta, azaz „átvedlett”. Az előző század utolsó évtizede óta új formákat talál fel, melyek között a színész dramaturgiája csak egy a sok közül. A mozgásszínház fogalma fölött talán eljárt az idő: az 1960-as években hasznos volt az irodalmi színház egyeduralmával szemben, mára azonban, mikor mindenki elismeri a test jelenlétét minden előadói megnyilvánulásban, vesztett célszerűségéből és hatékonyságából. (...) Analóg módon, a színház többé nem érzi szükségesnek, hogy meggyőzzön minket arról, hogy fizikai, hogy színészhez kötődő, hogy „megtestesült eseményekből” áll. Olyan jól magába foglalta (és megtestesítette) ezt a „testiséget”, hogy a szoros értelemben vett „fizikai színház” többé már nem helytálló kategória, és összemosódik más műfajokkal”.⁶

⁴ Ilyés István: i. m.

⁵ Kott: i. m. 489. o.

⁶ Pavis: i. m. X. fejezet, 180-207.

A tétel, amelyet Pavis megfogalmaz, szól arról a jelenségről is, amely az időről időre megjelenő, a megújítás igényével előkerülő tartalmi és formai keresgélést jelenti. A '60-as évek Kelet felé, s ezen belül is a keleti tradicionális színházi formák felé fordulása, a rituális táncoktól az akrobatikán át a harcművészetig nagyon sok mindenben vélte felfedezni a továbblépéshez és a megújításhoz szükséges alapvető impulzusokat. A színésztréning, s általában a fizikai gyakorlatok beépülése a képzési folyamatba, a mozgásos improvizációk megjelenése a próbafolyamatban (Jerzy Grotowskynál, Peter Brooknál, Eugenio Barbánál és másoknál is), mind a színház megújításának alapvető eszközeként, a továbblépés lehetőségeként volt jelen. Az új teatralitás, a színház és a színész művészetének új arculata egy idő után megteremtette a maga formai és működési lehetőségeit, sokszínűsége és rendezőnként és társulatonként eltérő minősége ellenére, saját működési eszközeként használt minden addig megszerzett tapasztalatot és lehetőséget.

A kutatásra való igény és a fejlődés szükségszerűsége újra és újra útnak indítja az alkotót, hogy újraértelmezze, megújítsa azt a formát és közeget, amelyen keresztül megnyilvánulhat, s amely lehetőséget ad a világról alkotott gondolatai megfogalmazására.

Pályám fontosabb állomásai

A magam színházcsináló történetében pontosan látom, melyek voltak azok előadások, amelyek alapvető változást hoztak színházi és mozgásszínházi gondolkodásomban. Túl azokon a formai és mozgástechnikai kérdéseken, amelyeket keresgéléseim során megtaláltam, fontos és alapvető helyzeti előnyt jelentett, hogy pályámon a tanítás és a rendezés az első pillanattól kezdve egymás mellett haladt. Az alternatív lét relatív szabadságának köszönhetően a kísérletezésre és a produkciók előkészítésére mindig volt viszonylag elegendő idő és lehetőség (amire a későbbiek során, a kőszínházi munkákban ilyen mértékben már nem volt mód). Az általam mozgásszínháznak nevezett színházi formának a kialakulásához, elindulásához más körülmények között nem lett volna lehetőségem.

A legnagyobb ebben az együtt-történetben az volt, ahogy mára kialakult munkámban a gyakorlata annak, hogyan lehet a színészt (növendéket, hallgatót) megtanítani a testének a használatára, rávezetni arra, hogy meg tudja fogalmazni szituációt és viszonyt szöveg használata és némajátékos jelölés nélkül, s legfőként arra, hogyan kereshet meg egy helyzetet, hogyan rögzítheti az improvizációja elemeit és hogyan adhat formát a működésének. Célom megtalálni a színpadi jelenlét egy erős, különleges és formába öntött formáját, a mozgás színházi értékű megnyilvánulása révén. Az első ilyen, a korábbi munkákat alapjaiban felülíró előadásom a *Tavaszi áldozat* volt (Igor Sztaravinszkij zenéjére, 1997). Ebben a bemutatóban már egy kivételesen hosszú előkészítő időszak után a jelenetek a színészek mozgástervezési munkája révén születtek meg. Rendkívül rövid motívumokból épült fel a darab, döntően civil mozgások kibontott, formába öntött, pontosított működtetése révén. A dinamikus, összekapaszkodásokra, futásokra, páros és csoportos helyzetekre épülő mozgásanyag táncértékű mozgásképet mutatott és gyorsan változó, szituatív képeivel valódi rítust tudott teremteni Sztaravinszkij robusztus zenéjére.

A pályámon talán nem számított paradigmaváltó előadásnak, de számos tapasztalattal járt, hogy a Panboro társulat 1999-es *Vendetta* (F. G. Lorca: *Vérnász*), illetve a '01-es *Tranzit váró* produkciók létrehozásakor a hosszú előkészítő időszakok folyamán párhuzamosan foglalkoztunk több tánc- és mozgástechnikai területtel (néptánc: Vörös Árpád, flamenco: Vámos Veronika, argentin tangó: Szöllősi András, cigánytánc: Jánosi Attila, kontakt és mozgásszínházi technikák: Uray Péter). A közel egy éves tanulási, improvizálási és mozgástervezési folyamat

következtében kialakult egy önálló formavilággal bíró, csak a Panboro-ra jellemző mozgásszínházi forma. A *Balkáni trilógia* néven – a *Tavaszi áldozattal* mint nyitó darabbal egybefűzött három előadás a zsigeri játékforma, a technikai sokszínűség és a csoportszínházi dinamika együttes jelenlétével meghatározó tapasztalatot jelentett mindannyiunk számára.

Fontos előadásként éltem meg a Kamrában (Katona József Színház) bemutatott, 2003-as *Véred íze* és az ugyanabban az évben bemutatott, a Gyergyószentmiklósi Figuránál rendezett *Malom* című munkáimat, de igazából a 2004-es *Szép fehérség* (A. P. Csehov: *Három nővér*) jelentett rendezői szempontból is új utat számomra.

A *Szép fehérség* mozgásszínházi Csehov-előadás volt, amelyben a leheletfinom színészi játékon túl a nagy találmányt a csehovi időkezelés felfedezése jelentette. A Panboro Színház és a Kolozsvári Babes-Bolyai Egyetem végzős osztálya (Salat Lehel tanítványai) koprodukciójában készült munkában ugyan használtuk a színészek alkotó közreműködésével történő mozgástervezés addig kialakult formáját is, de alapvetően a színészi eszköztár és a mozgásszínházi jelrendszer ütköztetésével, a gesztusértékű motívumok megtalálásának szándékával dolgoztunk. A mozdulatok és akciók elakasztása, a gesztusok véletlenszerű eliminálódása, a fojtott érzékiségű indítások és lendületek elúsztatása és a belső monológ finom kivetítése mind relatív találmányok voltak ebben az előadásban. A *Tavaszi áldozathoz* hasonlóan többszörös fesztiváldíjas produkció erős színészi jelenléttel és a csend különleges atmoszférájával (Réman Zoltán élő szaxofonjátékával kísérvé) jelenítette meg – szavak nélkül – Csehov színjátékát.

A 2005-ös *Dokk* (Büchner: *Woyzeck* – M Studio, Sepsiszentgyörgy) a maga puritán, kemény terével, végletekig lecsupaszított gesztusrendszerével bizonyos értelemben a *Szép fehérség*ben megtalált színészi eszköztár továbbgondolását jelentette. A mozgásban, a fizikalitásban rejlő drámai lehetőségek tökéletesen működtek ebben az egyedi, stúdiószínházi előadásban.

Írássomat Shakespeare-rendezéseim tapasztalatainak felvillantásával zárom. Egyrészt azért, mert meghatározó találkozást jelentett a számomra ezeknek az előadásoknak a megrendezése, másrészt, mert munka közben megtapasztalhattam, milyen különös jelentősége van annak, hogy miközben Shakespeare szövegei lenyűgözőek, a szöveg nélküli mozgásszínházi előadások mise en scene-je számára is tökéletes lehetőséget biztosítanak. Ezek a bemutatóim a következők voltak: 2002: *Macbeth* – Panboro Színház; 2008: *Romeo és Júlia* – M Studio; 2009: *Hamlet* – M Studio; 2012: *Vízkereszt* – Udvarhelyi Táncműhely; 2013: *Romeo & Juliet* – Orosz Drámaszínház, Vilnius; 2014: *Ahogy tetszik* – Kolozsvári Román Nemzeti Színház.

Zárszó helyett

Ha a munkában rejlő szabadságot keresem, a viszonyok pontos értelmezése, a „mi történik” kérdése, a belső- és háttértörténetek kinyitása, a dinamikai szintekkel való játék megteremtése mind igaz lehet, de nem fedí le teljesen, miből születik meg a majdani előadás. A titok talán a színésszel való közös munkában rejlik. Abban a kérlelhetetlen keresgélésben, amiben együtt keressük azt a gesztust, formát, jelenséget, ami a színházban aztán érvényesen, átélhetően jeleníti meg a műben rejlő tartalmakat és az alkotóknak a darabbal, a helyzettel, a történettel kapcsolatos szándékát, közlési vágyát.

Nem tudom, mi rejlik abban a kifejezésben, hogy mozgásszínház. Tapadhat ehhez a szóösszetételhez negatív és pozitív tapasztalat egyaránt, de számomra a létező színházi kifejezésformák egyik fontos, meghatározó, kimeríthetetlen és rendkívül tiszta területét jelenti.

IRODALOM

- Brook, P. (1968): *Az üres tér*. Európa, Budapest.
- Brook, P. (2000): *Változó nézőpont. Írások 1946–1987*. Orpheusz Zugszínház, Budapest.
- Foucault, M. (1999): *Eltérő terek. Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen.
- Ilyés István (2004): Színház másképpen. Színházról másképpen. *Világszínház*, 2004/3–4.
- Kékesi Kun Árpád (2000): A rendezés színháza, avagy a mise en scène művészete. *Teatron*, 2000. 2. évf. 2. szám, 38-46.
- Jan Kott (1997): *A lehetetlen színház vége*. OSZMI, Budapest.
- Pavis, P. (2006): *Színházi szótár*. L'Harmattan, Budapest.
- Pavis, P. (2007): *La mise en scène contemporaine*. Armand Colin, Párizs. X. fejezet: 180-207.
- Ungvári Zrínyi Ildikó (2009): Tér-kép. Az érzékelés színpadi terei. *Korunk* 2009/1. 14-24.
- Vasziljev, A. (1998): *Színházi fúga*. OSZMI, Budapest.

Diákszínpadi műhelymunka – négy előadás létrejöttének háttere¹

A Jibraki Színtársulat, az iskola, a KIMI

„A nyolcvanas esztendőkből, amikor a hatvanas-hetvenes évek nagy amatőr színházi mozgalma lecsengőben volt, működött a fővárosban, a mai Andrássy úton, a Bábszínházhoz közel egy különös társulat, a *Jibraki*.” E gondolatokkal kezdi Nánay István színházi kritikus a Jibraki szövegkönyveit tartalmazó kötetben az együttes bemutatását. Majd a továbbiakban így folytatja: „A csoport nemcsak előadásokat hozott létre és játszott nagy sorozatokban, hanem olyan oktató, nevelő, megtartó közösséggé vált, amelyben sokan nemcsak iskolás korukban találtak biztos fogódzót, hanem később, esetleg akkor is, amikor az élet veszélyes terepekre sodorta őket.”

Az említett *Jibraki Színtársulatot* magam hoztam létre kezdő tanárként 1980-ban, a Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézetben. Az iskola nem tartozott a felkapott és népszerű intézmények közé, az idejáros diákok többsége jó közepes vagy annál gyengébb általános iskolai eredménnyel már be tudott kerülni. Különösen igaz volt ez a szakmunkásképzésben részt vevő tanulóira. A diákok szülei leginkább a munkásság vagy az alkalmazottak köréből kerültek ki, és sokan voltak köztük vidékről fővárosba felkerült kollégisták is. Az iskolai diákszínpad létrehozásában – emellett, hogy kiemelten fontosnak tartottam a művelődési hátrányokkal rendelkező diákok személyiségfejlesztését, érzelmi-esztétikai nevelését – az is fontos szerepet játszott, hogy én magam is diákként kapcsolódtam be az amatőr színjátszásba, 1971-ben. A 1970-es évek közepén tagja lettem az akkor egyik legnevesebb fővárosi amatőr csoportnak, a Metró Színpadnak (vezetője Mészáros Tamás volt), majd egy sajátos nevű színjátszó csoportot alapítottam Theátrum Chemotox néven, az akkori egri Ho Shi Min Tanárképző Főiskola Budapesti Tagozatán. E csoport keretében rendeztem az első előadásaimat.

Az 1980–1990-es évek során a *Jibraki Színtársulat* előadásai (*A fátyol titkai*, *Csalódások*, *A tavasz ébredése*, *Válás Veronában*, *Száll a kakukk*, *Az elveszett cirkáló*) számos szakmai elismerést érdemeltek ki. A társulat rendszeres meghívást kapott a Csurgói Csokonai Diáknapokra, a Budapesti Művészeti Hetek rendezvényeire és a kazincbarcikai Ifjú Horváth István Nemzetközi Színjátszó Fesztiválra is. Nánay István a fent említett bevezetőben a következőket írja: „A Jibraki folytatott egy hagyományt, de el is szakadt tőle. Ebben az iskolában nem elsősorban a formakeresés, az új színházi kifejezési módok kutatása volt a fontos, hanem a biztos értékek felmutatása, megszerettetése. Éppen ezért műsorán zömmel klasszikus értékek szín-

¹ A kötetünk számára készült írásban szereplő előadások teljes szövege megjelent a *Diákszínház – színdarabok diákoknak* című könyvben (szerk. Kaposi József, 2016. Szaktudás Kiadóház, Budapest).

padi feldolgozásai szerepeltek. Ez persze nem színházszerűtlenséget jelentett, nem azt, hogy a választott darabok betűhív interpretációban szólaltak meg. [...] Kaposi József és együttese a diákszínházi akkori legkorszerűbb formáit, stíluskérdéseit alkalmazta a klasszikus szövegek megelevenítésekor. A szerzői intenciókhoz hűen, de szabadon kezelték a drámaszövegeket, bátran és hatásosan dramatizáltak ismert és a diákközönség által is kedvelt epikus műveket, alkalmazkodtak a viszonylag szolid szcenikai körülményeikhez, egyben építettek közönségük aktív, alkotó, fantáziáját is megmozgató közreműködésére, s igyekeztek a klasszikus művekben is az aktuális tartalmakat megtalálni és bemutatni.”

Az 1990-es évek közepén a Jibraki szakmai eredményeire is támaszkodva a Pesti Barnabás Szakközépiskolában drámatagozatos gimnáziumi képzés indult, ahol számos, későbbiekben ismertté váló diákszínházi rendező, színész kezdte meg pályáját (Őze Áron, Bíró Krisztina, Perényi Balázs, Szabados Mihály, Gyombolai Gábor). Ennek nyomán 1998-ban Keresztúri Józseffel és Uray Péterrel együtt alapítottuk meg a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola és Művészeti Szakközépiskolát (népszerűbb nevén a KIMI-t), amelybe később több vidéki és fővárosi drámatagozatos műhely (a szentesi Horváth Mihály Gimnázium, a debreceni Ady Endre Gimnázium, a budapesti Vörösmarty Gimnázium) is bekapcsolódott.

Az alábbiakban a *Jibraki Színtársulat* működésének húsz esztendeje során létrehozott négy emblematikus előadása színpadra állítási és rendezői dilemmái, valamint megtalált, kikínálódott eredményei olvashatók. A szubjektív visszaemlékezések szándékuk szerint azt a célt szolgálják, hogy – Nánaytól kölcsönvéve –, „példát és mintát” adjanak mindazoknak, akik diákszínházi előadásokat kívánnak létrehozni. Azzal a megszorítással, hogy a bemutatott példák, úgy, ahogy itt megjelennek, bizonyára nem ismételtetők meg, de talán jól mutathatják a gondolkodási és megjelenítési irányokat, a térszervezési lehetőségeket és koncepcionális kérdéseket, amelyek a jó megoldáshoz vezethetnek.

Tapasztalataim szerint egy diákszínház életében mindig komoly kihívást jelent a kiválasztott színdarab színrevitele. Egyrészt azért, mert kevés az olyan darab, amiben a diákok életkorra megegyezik a szerepben megkívánt életkorral. Másrészt, mert az úgynevezett „köszínházi” vagy hivatásos színházi darabok általában időben hosszabbak, bonyolultabbak, és többnyire összetettebb karakterábrázolást, szerepformálást igényelnek. A rendelkezésre álló idő kérdésköre sem hanyagolható el. Egy diákcsoport számára lényegesen kevesebb próbaidő áll rendelkezésre, az előadások időtartama ezért is rövidebb.

A fátyol titkai

(bemutató: 1982, utolsó előadás: 1985, összes előadás: kb. 60)

Már két tanéven és több vásári jellegű komédia (*Szent János éjszakája*, *Tabarin*, *Lüszisztraté*) bemutatóján volt túl az együttes, amikor 1982 nyarán, a szegedi diákszínházi táborban hozzákezdünk a darab próbáihoz. A két év alatt nemcsak stabilizálódott a tagság, hanem emberileg is jól összekovácsolódott, sőt egyre tudatosabban készült a színi munkára (ezt egyébként a tábor is segítette), ennek nyomán szinte mindenki hozzá akart tenni valamit a közös alkotáshoz, munkához.

Az eredeti *A fátyol titkai*-t Vörösmarty Mihály 1835-ben írta. A mű meghatározó komikai eleme az arcot elrejtő „fátyol”, mely szinte vég nélkül szüli a félreértéseket, a váratlanabbnál váratlanabb vígjátéki helyzeteket. Görgey Gábor az 1960-as évek során *Handabasa avagy a fátyol titkai* címmel aktualizálta Vörösmarty vígjátékát. A szereplők és a játék lényege megmaradt, de nyelvezetét a modern korhoz igazította és dalbetétekkel egészítette ki.

A darabban a cselekmény fő mozgatója Vilma kisasszony, a szellemes nemeslány, aki szerelmes haragjában előbb neveltségessé teszi, majd megtéríti, végül jegyesévé emeli a nőgyűlölő fiatal poétát, Hangai Sándort. Szerelmes cselszövései közben megrétfál, átejt, bolonddá tesz három unatkozó ifjút (Rigót, Gutát, Kacort), akik szerződést kötnek, hogy egy hét alatt megházasodnak. Ötletes és furfangos tervei végrehajtásában Vilma legfontosabb partnere szobalánya, a pajkos és tűzről pattant Lidi. A darab talán legkomikusabb, már-már sajnálni való női szereplője Katica kisasszony, a tipikus vénleány, aggszűz, aki igencsak szeretne férjhez menni, így folyton-folyvást a félreértett helyzetek középpontjába kerül. Ő és az unatkozó ifjak lesznek céltáblái és egyben áldozatai Vilma és Lidi fondorlatos cselszövéseinek.

A szerelmes ifjakat neveltségessé tevő szerelmi próbák, éjszakai kalandok és „jelmezbalok” nemcsak leleményesek és fordulatosak, hanem számtalan komikus helyzet forrásai is. Vilma és Lidi elmésen játsszák ki az ifjakat, akik minél többször és látványosabban csalódnak, annál inkább bizakodnak. Kudarcról kudarokra bukdácsolva egymás után szülik és ejtik el terveiket, de végül is mindig hoppon maradnak. Együtt érkeznek mindenhová, véletlenül mind a hárman egy leányba szeretnek bele, mind megvesztegetik Lidit, aki szemérmetlenül kétszer is mind a hármukat lépre csalja. Sorra felsülnek, s mikor valamelyik azt hiszi, hogy győztesen kerül ki a küzdelemből, akkor szembesül csak igazán azzal, hogy ismételten kudarcot vallott, miként rivalizáló társai is.

A fátoly titkai a színpadra állítás tekintetében alapvetően könnyen megugorható lehetőséget kínál a diákszínpadok számára. Kevés szereplő kell hozzá, és a játsszók többsége fiatal, majdnem egyidős a középiskolás diákokkal. Felnőttként csak a folyamatosan neveltségessé váló Katica kisasszony és Vilma nagybátyja, Ligeti Sándor táblabíró jelenik meg. Az egymást követő és gerjesztő helyzetkomikumok pedig folyamatosan indukálják a neveltségesebbnél neveltségesebb szituációkat.

A komédiák színpadra állításának egyik általános nehézségét általában a kezdés adja, hiszen az indító jelenetek tele vannak olyan információkkal, amelyek arra szolgálnak, hogy bemutassák a szereplőket, a köztük lévő viszonyrendszert és útjára indítsák a helyzet- és jellemkomikumokból álló folyamatokat. Ebben a darabban ez különösen nehéz feladat, hiszen az első jelenetben a három fiatal (Rigó, Guta, Kacor) hosszan beszélget arról, hogy unatkozik. Az unatkozás színpadi megjelenítése pedig nem könnyű feladat, különösképpen nem egy diákszínjátsszó számára. Ezért a próbák kezdetén nem a szövegre koncentráció jelent meg mint fő szempont, hanem egy mozgásra, gesztusokra épülő improvizatív etűdsorozat. Ez felszabadította a játsszók alkotó energiáit, mivel sokkal inkább önmaguk lehettek, és ezáltal könnyebbé vált a néhány gesztussal megvalósítható figurateremtés. A próbák során a mozgások kiegészültek halandzsá szövegekkel, amelyek röviden, de koncentráltan mutatták be a fiatalok közötti időeltöltési javaslatokból eredő konfliktusokat. A próbafolyamat során így nemcsak, hogy lerövidült az eredeti darab hosszú expozíciója, de a mozgásos és halandzsás megjelenítések ki tudták fejteni a szereplők közötti viszonyrendszer alapjait is. Ennek nyomán viszonylag hamar el lehetett jutni ahhoz a – cselekményt mozgásba hozó – ponthoz, amikor a három lézengő ifjú arra a döntésre jut, hogy versenyben szeretne feleséget keresni, illetve házasodni:

KACOR: Józan dolgot ajánlok nektek.

GUTA: Elég a köntörfalazásból. Ki vele!

KACOR: Házasodjunk!

GUTA: Mit beszélsz?

RIGÓ: Megőrültél?

KACOR: Mind a hárman egyszerre. Versenyben.

RIGÓ: Ez komolyan megbolondult.

GUTA: Agyára ment a parlament.

KACOR: A házasság a legveszélytelenebb szórakozás, amit kitalálhatunk.

GUTA: Se testem, se lelkem nem kívánja.

RIGÓ: Házasodni megalázó és alacsonyrendű dolog.

KACOR: De én úgy gondoltam az egészről, mint egy lóversenyfogatást. Mondjuk, szerződést kötünk, hogy két hét múlva mindhárman kötelesek vagyunk idehozni a menyasszonyunkat. Azután hármás lakodalmat csapunk. Hát nem jó multság?

GUTA: Nem.

RIGÓ: Hallottam már jobbat is. Mássz le szépen a szószékről!

GUTA: Leszerepeltél. Mássz le, de gyorsan...!

/Ahogy Kacor kezd lemászni, megjelenik Vilma és Lidi. A lányok átvonulnak a téren és leülnek a padra. A három léhűtő elbűvölten mered Vilmára, majd egymáshoz fordulnak./

GUTA: Ne! Ne! Maradj!

RIGÓ: Nekem nagyon tetszik... a terv.

GUTA: Nekem is. Mit kell csinálnunk?

KACOR: Mindenki elmegy és keres magának valakit, akit két hét múlva puhára főzve idehoz, bemutat és kitűzzük a hármás esküvőt!

RIGÓ: Remek terv!

GUTA: Éljen!

A darab egyik felnőtt alakja Katica kisasszony, aki amellet, hogy színes és mulatságos karakter, művelődéstörténetileg is fontos szereplő, mivel az ő szövegei jelenítik meg a reformkor nyelvújítási mozgalmának ún. orthológus irányzatát. A diákszínpadi változat természet-szerűen tömöríti az eredeti szöveget, továbbá mellőzi vagy egyszerűsíti a nehezen mondható mondatokat és egyben arra is példát ad, miként lehet további humorforrásokat hozzátenni a szöveghez (pl. Kazinczy helyett – Karzinczky). A rövidítések, szövegtömörítések sajátos módon nemcsak a szöveg érthetőségét könnyítik meg, hanem pergőbbé és fordulatossabbá teszik Katica kisasszony jeleneteit, miként az alábbi példa mutatja.

KATICA: És a bácsikája?

VILMA: Kilovagolt valamerre. Tudja, nem szereti az asszony-fecsegést.

KATICA: Kár, pedig mindenki mondja, milyen szép férfi. Nincs is szebb, mint egy delifi.

VILMA: Delifi? Ön szavakat is alkot?

KATICA: Bizony édesem, még maga a vezér, Karzincki Ferenc is megdicsérte néhány leleményes újításomat.

VILMA: Mondjon már néhány ilyen szót, Katica!

KATICA: Például: Virány.

Vilma: Virány? Szép.

Katica: Azután: Borda.

VILMA: De hiszen ez a szó már létezik.

KATICA: Igen, mint mellkas-borda, de mint kocsmá, ahol bort mérnek – még nem. Mennyivel szebb a borda, mint a kocsmá! Ugye, kedvesem?

VILMA: Ezt is megdicsérte „Karzincki”?

KATICA: Ezt sajnos – ezt nem. Ő sem volt mindig elég fogékony az újításaim iránt. De vannak egész szókompozícióim is. /Katica ablaka előtt sorra megjelennek a szerenádozók, kezükben hangszerekkel és énekelni kezdik a Tavaszi szél című dalt./ Például: Nászoldalölelvény.

Az ortológus-neológus vita karikatúrisztikus ábrázolását teszi lehetővé Katica kisasszony és Ligeti táblabíró jelenete. A két szereplő találkozásánál a színjátszói ötletesség eredményeként, amikor Katica kisasszony megkérdezte, hogy melyik irányzathoz tartozik Ligeti úr, ortológus vagy neológus, akkor a színjátész azt válaszolta, hogy „tológus”. Ezáltal az eredetileg nyelvi vitának induló diskurzus egészen más dimenzióba került:

KATICA: Ah, Ligeti úr, nemde?

LIGETI: Katica kisasszony, nemde?

KATICA: Mely virányos érzemény, hogy megismerhettem, uram!

LIGETI: Ó, kisasszony, ön nyelvújító?

KATICA: Ah, észrevette?

LIGETI: Az első pillanatban! Mely szerencse!

KATICA: Hogyan?

LIGETI: Hiszen magam is régi szép mozgalmunk veteránjai közé tartozom.

KATICA: Veterán?

LIGETI: Természetesen csak magamra értettem kisasszony, hisz az ön fiatalságán még a tavasz éldel.

KATICA: Éldel! Mely csodás szóképzemény! Lelkem üledény, melyből íme, az ön varázslatára a régmúlt virányai kinyílandanak. Apropos! Ön Orthológus, vagy Neológus?

LIGETI: /Hebeg./ Óóó... toológus.

KATICA: Akkor, jó! Emlékszik? Ütény. /Egymással szemben térdelve kissé erotikus, hintázó játékba kezdenek a kanapén./

LIGETI: Teteny.

KATICA: Tejész.

LIGETI: Tevész.

KATICA: Rudacs.

LIGETI: Dugacs.

KATICA: Dühönc.

LIGETI: Gügyönc...

KATICA: Óh, van-e szebb dolog az életben, mint a nyelvújítás?!

LIGETI: Nincs, nincs, Katica kisasszony! Nemde még sokat, nagyon sokat fogunk társalogni a nyelvújításról! /Szinte összeér a szájuk./

A darabnak, és illetően módon az előadásnak is egyik hangsúlyos része az, amikor a három ifjú házasodni akaró a fátyolban feltűnő szolgálólány Lidit Vilma kisasszonynak hiszik, és bejelentik, hogy másnap Ligeti táblabírótól megkérik a kezét. Az eredeti darabban a három ifjú külön-külön jelenetben jelenti be leánykérési szándékát, de lényegében nagyon hasonló szöveggel. A meghatározó különbség az, hogy Lidi az egyik ifjút magyaros, a másikat franciás, a harmadikat törökös ruhában hívja meg nagybátyjához. Mindhármuk tudomására hozza, hogy a nagybácsi a csodálkozását kifejező, „Nocsak” szó után ütni szokott. A próbafolyamat során meglehetősen előre kiszámítottnak és ebből adódóan monotonnak éreztük ezt a három egymást követő jelenetet. Többszöri nekifutás után arra jutottunk, hogy a három jelenetből egyet csinálunk, ezzel elérve, hogy csak egyszer hangoznak el a három jelenet visszatérő mondatai. Azt a megoldást választottuk, hogy a három ifjú a színpad közepén álló Lidit egy-egy fa (fogas) mögé bújva kéri meg. Az ifjak kicsit visszhangosítva, egymás után mondták el szövegeiket, ezáltal nemcsak hogy sűrű, akusztikusan és vizuálisan is izgalmas jelenet kerekedett ki, hanem az egymással való játék is sokkal nagyobb teret kapott.

LIDI: /Nevetve be./ Szegény vén Katica! Szegény bolond Katica!

/A három udvarló a színpad három különböző részéről be, elbújnak a fák mögött. Nem látják egymást, csak a lefátyolozott Lidit./

RIGÓ: Vilma kisasszony! Bocsásson meg! Legyen a feleségem!

/Guta és Kacor visszhangszerűen ismétlik Rigó szavait./

LIDI: /Fenyegetően körülhordja tekintetét az udvarlókon./ Jól van! De ahhoz előbb meg kell kérni a kezemet, illendőség szerint!

/A kérők ettől kezdve visszhangként beszélnek./

RIGÓ: Hol?

GUTA: Mikor?

KACOR: Most?

LIDI: Nem most, hanem holnap délután ötkor. És nem tőlem, hanem az én szigorú nagybácsimtól, nemzetes Ligeti Sándor táblabírótól.

RIGÓ: Szigorú?

GUTA: Nemzetes?

KACOR: Táblabíró?

LIDI: De vigyázzon! Az én bácsikám nemcsak szigorú, hanem bogaras is.

RIGÓ, GUTA, KACOR: Bogaras?

LIDI: /Rigóhoz./ Csak a mokány, magyar embereket szereti. Magyar ruha, magyar bajusz, mokány szó!

LIDI: /Gutához./ Csak a franciás urakat szereti. Paróka és otkolon!

LIDI: /Kacorhoz./ Csak a régi, törökös urakat szereti. Kopasz fej, bugyogó, jatagán!

/Mindhárman hangosan ismételtetik Lidi hozzájuk intézett szavait./

LIDI: /Háromjukhoz./ És kérem, vigyázzon! Ha a bácsikám azt mondja: Nocsak! – akkor ütni szokott.

RIGÓ: Nocsak!

GUTA: Nocsak!

KACOR: Nocsak!

RIGÓ: Ütni szokott?

GUTA: Ütni szokott!

KACOR: Ütni szokott...

RIGÓ: Ég áldja...! /El./

GUTA: Vilma kisasszony...! /El./

KACOR: Holnap délután...! /El./

A fenti jelenet a kiindulópontja az előadás talán legnevetetőbb jelenetsorának, hiszen a Lidi/Vilma utasításainak megfelelően a magyaros ruhában érkező Rigó Rezső, a francia uniformist viselő Guta Gergő és a török viseletbe öltözött Kacor Dezső egymás után jelennek meg Ligeti Sándor táblabírónál. A humor forrását a sajátos öltözéken túl természetesen az is adja, hogy a táblabíró a különböző viseletekben fölbukkanó kérők mindegyikére a „Nocsak” mondattal reagál, ami után pedig Lidi/Vilma figyelmeztetése szerint ütni szokott. Ez egy sajátos fenyegetettséget visz be a jelenetekbe, de ennek fokozódását nehéz elérni. Ezt a változatunkban azzal értük el, hogy a karikás ostort pattogtató Rigó Rezső és a kölnivel „támadó” Guta Gergő után a töröknek öltözött Kacor Dezső az eredeti jatagán helyett egy olyan, legalább két méter hosszú, súlyosnak látszó karddal lépett színpadra, amelynek felemelése és lesújtása, illetve egyensúlyban tartása minden színpadon lévő számára fokozott és súlyos fenyegetettséget jelentett.

LIGETI: Ez a Vilma! Biztosan megint valami kalamajkát csinált. Pompás lány, de nem fér a bőrébe. Férjhez kellene adni. De kihez? Ez itt a kérdés. Kihez?

RIGÓ: /Képtelen betyár jelmezben belép. Kezében karikás ostor, amivel pattint./ Hozzám! Pálinkás tiszteletem!

LIGETI: Nocsak! /Ijedtében elrúgja a lavórt./

RIGÓ: /Rémülten./ Jaj! /Védekezésül maga elé kapja a kezét./

LIGETI: /Feláll./ Ilyenek ezek a mai fiatalok: maskarák! Egy ilyenhez adjam Vilmát?

RIGÓ: Éppen hogy Vilma kisasszony, illetve ténsasszony ügyében, azaz hogy a rittyentőjét, kérem szépen!

LIGETI: Uram, teremtőm! Miféle fajzat ez?

RIGÓ: Ha megengedi, táblabíró uram, vagyis bátyám-uram, hej azt a gatyaszármadzagos teremtettét, egyszóval bemutatkoznék.

LIGETI: Ideje.

RIGÓ: Rigó Rezső, szolgálatjára!

LIGETI: Örvendek!

RIGÓ: Magyar ruha, magyar bajusz, mokány szó. Ez a jelszó! Fékomadta!

LIGETI: És mihez ért? Semmihez, igaz?

RIGÓ: Táblabíró uram! Életemet és zabomat Vilma kisasszonyért! A rézfánfüttyülőjét!

LIGETI: Nocsak!

RIGÓ: Jaj! Ne! /Elbújik a kanapé mögött./

/Ebben a pillanatban lép be Guta, parókában, rokokó öltözékben./

GUTA: Jaj! /Arca elé kapja a kezét./

LIGETI: Hát ez meg kicsoda?

GUTA: Monsieur! Presentation, représentation, education! Je suis: Gergő de Guta!

LIGETI: Üssön meg, fiam!

GUTA: Ha megengedi, Monsieur, egy kis otkolon!
/Üvegcsét vesz elő, kézfejére csöppenti, orrába szippant./ Viola! Voici! /Közeledik az üvegcsével Ligetihez, mintha meg akarná locsolni./

LIGETI: Vigye ezt a bűdös vizet innen! Nincs húsvét!

GUTA: Pardon! Pardon!

LIGETI: Bökjék már ki az urak, mit óhajtanak?

GUTA: Mademoiselle Vilma de Ligetit.

RIGÓ: /Előlép./ Én voltam itt előbb, hé, a teremtésit!

LIGETI: Még a végén összeverekednek! Nocsak!

RIGÓ: Jaj!

GUTA: Jaj!
/Mindketten a kanapé mögé ugranak. Ebben a pillanatban lép be Kacor, török ruhában, kopaszon, hatalmas jatagánnal hadonászva./

KACOR: Jaj! /Arca elé kapja a kezét./

LIGETI: /Rámered./ Jelmezbált rendeznek a házamban?

KACOR: A keleti vér nem szűnt meg csörgedezni az ereimben. Kacor Dezső vagyok!

LIGETI: Én meg Ligeti Sándor. Azt hiszem. Legalábbis az imént még az voltam.

KACOR: Kopasz fej, bugyogó, jatagán!

LIGETI: Hánykor kezdődik a jelmezbál? Hadd tudjam én is!

KACOR: Nos, amikor nagy fejedelmünk, II. Rákóczi Ferenc Rodostóban menedéket kapott török testvéreinktől...

LIGETI: Mit óhajt, testvérem?

KACOR: Nemzetes Ligeti Vilma kisasszonyt...!

GUTA: Pardon! Én előbb voltam itt...

RIGÓ: Eb ura fakó! Én voltam itt előbb...

LIGETI: Nocsak! /A három maskara egymás mögé próbál bújni. Ligeti felveszi a Kacor által leejtett jatagánt./ Csak lassan a testtel. Előbb tán üljenek le uraságotok: ehhez a dologhoz Vilmának is lesz egy-két szava. /Kimegy./
/A három barát dühösen méregeti egymást a kanapén ülve./

A diákszínházi változat alapján készült előadás bemutatója 1982. októberében volt; érdekességként az is megemlíthető, hogy a produkció egy keretjátékkal és ahhoz kapcsolódó dallal indult, amelynek a szövegét az akkor még szinte teljesen ismeretlen Garaczi László írta. Az előadásról talán még annyit érdemes megjegyezni, hogy a bemutatót követő két évben közel hatvanszor játszottuk, különböző helyeken, nem egyszer munkásszállásokon is. Az ún. tájolásokra kezdetben kisteherautóval, majd személygépjárművel, végül pedig tömegközlekedési eszközökkel mentünk. Ennek magyarázata pedig az, hogy a sok előadás és különböző környezet nemcsak a változó feltételekhez való igazodás képességét alakította ki a játszóknak, hanem a díszletelemek is egyszerűsödtek, mert egyre jobban tudatosult mindenkiben, hogy ezek jelentős része a színészi játékkal pótolható.

A tavasz ébredése

(bemutató: 1984., utolsó előadás: 1986, összes előadás: kb. 25)

A darab kiválasztása azt követően történt, hogy az előző évben túl voltunk számos szakmai sikeren, különösképpen *A fátyol titkai* előadás nyomán. De nemcsak szakmai sikereink voltak, hanem az együttes emberileg is rendkívüli módon egymásra talált, mondhatni életre szóló barátságok születtek. Mindez lehetővé tette, hogy a játszóknak életét foglalkoztató szocializációs kérdésekkel is kendőzetlenül foglalkozzunk, ráadásul a nemiség középpontba állításával.

A darab kiválasztását az is motiválta, hogy láttam az Ács János által rendezett előadást a Józsefvárosi Színházban, továbbá a korábbi években egy egyetemi dolgozatot írtam *A tavasz ébredéséről*. Ennek azt a címet adtam, hogy *Egy dráma a zsarnokságról*, amely kendőzetlenül utalt az egyébként akkor tiltott Illyés-versre (*Egy mondat a zsarnokságról*). A dolgozatban azt próbáltam kifejteni, hogy a darabbeli fiatalok a felnőttek álságos világának kiszolgáltatottjai, élethazugságaik elszenvedői. A dráma középpontjában az átlagoshoz képest felvilágosultabban nevelt Menyus áll, aki egyszerre éli át az iskolai rendbe (felnőtt világba) való beilleszkedés, a bimbózó nemiség és az élet értelmének keresésének problematikáját: a „szeretném tudni, mi végre vagyunk egyáltalán a világon” kérdését. Sorsa a test és a szellem szabadságáért való küzdelem, illetve csalódás tragédiája. Az igazi tragédia Menyus legközelebbi barátai (Marci és Wendla) sorsában és halálában bontakozik ki, de a meg nem értettség, reményvesztettség a darab összes fiatal szereplőjének életét beárnyékolja.

A darabválasztás során persze azzal is tisztában voltam, hogy az eredeti darab összetett filozófiai üzenetei meghaladják a színjátszóknak adottságait, ezért eleve egy húzott változat tervét mutattam be a diákoknak. A darab az olvasópróbák során igencsak elnyerte a játszóknak tetszését, felismerték, hogy lényegében róluk, az ő életük gyötrődéseiről is szól a történet. De mindannyian tudtuk azt is, hogy ezzel a vállalással nagyon magasra tettük a lécet. Az addig játszott vidám és örömteli játékok, komédiák után egy – műfaji megjelölését tekintve – gyerektragédiához kezdtünk hozzá.

Az olvasópróbát követően hosszan és őszintén beszélgettünk saját sorsuk, szocializációs folyamataink ellentmondásairól. Eközben óhatatlanul feltárultak bennük a lázadó ösztönök, a kü-

lönbözőképpen rejtett komplexusok. Az elemzések során megvitattuk, hogy mennyiben felelős a bekövetkezett tragédiáért a hamis és torz világ, illetve Menyus, hiszen barátai haláláért a társadalom őt teszi felelőssé. Ennek kapcsán jutottunk arra a következtetésre, hogy Menyus csak abban az esetben felelős, amennyiben elfogadjuk, hogy a vulkánkitörés pusztításáért a természet erői, és nem a törésvonalakat semmibe vevő civilizációs berendezkedés kárhoztatható.

A próbák során a játzókkal közösen fejtettük meg az egyes szereplők személyiségének eszelekvési motívumainak összetevőit, így például a Marcit játzó fiú esetében egyútesen jutottunk arra a következtetésre, hogy a szereplő személyiségét az iskolában megtestesülő teljesítménykényszer nyomja el. Miután képtelen megfelelni az elvárásoknak, a kitaszítottaságtól való rettegése, a nemi ébredésből is fakadó szorongása nyomán talál kiutat az öngyilkosságban. Szintén a közös elemzések nyomán jutott el a Wendla-t játzó színjátzó arra a felismerésre, hogy a félelem és a szégyenérzet feloldhatatlansága, a szülői ház álszemérmes közege, naivitása teszi végtelenül sebezhetővé.

A próbák intenzíven, de nagyon sok kínnal, keservvel folytak. Már közeledett a kötelező bemutató időpontja, de nem nagyon találtuk meg a „megfejtéshez a kulcsot”. A bemutató előtt egy héttel tartottunk egy házi főpróbát az akkor éppen Újpesten működő Térszínházban. A főpróba igazi bukás volt!!! Számos végig gondolatlanság, kipróbálatlanság derült ki, ennek nyomán majdnem fel is gyújtottuk a színházat. Mindenki kudarcnak élte meg, és úgy tűnt, hogy e vállalkozásunk teljes sikertelenséggel zárul. Aztán a véletlen/gondviselés segített! A főpróba időszaka ugyanis egybeesett azzal, hogy a diákok többsége a szalagavatójára készült, ezért a próbafolyamat szüneteiben nagyon sokszor a játzóok keringöztek egymással. Ennek az lett a következménye, hogy a nyilvános főpróbán az eredetileg választott *Bartók Béla: Zene húros-, ütőhangszerekre és cseselesztára* című műve helyett az ún. temetési jelenetben egy keringő szólalt meg. Ezt persze viszonylag gyorsan lekeverte a hangtechnikus. De ez a véletlen és a keringő-motívum beindította a fantáziánkat!

A következő próbán a temetési jelenettel kezdünk. Kértem a játzókat, hogy az alábbi halottbúcsúztató szövege alatt a megszólaló zenére (ami itt a Bartók-zene egy részlete volt) keringőzzenek.

PAP: Mert aki visszautasítja a Mennyei Atya kegyelmi ajándékát, melyet a bűnben születettek kapnak tőle, az lelki halált hal. Aki bűnös makacsságában megtagadja az Istennek járó tiszteletet, s a gonosznan él és szolgál, az testi halált hal. Ámde ki dacosan elveti magától a keresztet, melyet az égi Könyörület bűneiért a vállára rakott, az – bizony, bizony mondom nektek – örök halált hal! Ezért mi, akik tovább járjuk ezt a tövises utat, magasztaljuk buzgón az égi Jóságot, és köszönjük meg neki, hogy kegyelmében kit részesít, kit nem – kifürkészhetetlen választása szerint. Mert amiképpen ez a szerencsétlen, itt, h á r o m s z o r o s halált halt, azonképpen vezet el az igazakat az Úr a boldogságra és az örök életre. Ámen.

HOBORTH: Az öngyilkosság az erkölcsi világrend ellen elképzelhető legképtelenebb támadás, ugyanakkor az elképzelhető legképzibb bizonyítéka az erkölcsi világrendnek, hiszen az öngyilkos maga ítékezik önmaga fölött az erkölcsi világrend helyett, s így maga igazolja annak igazát.

A hatás fölszabadító erejű volt! Ráeszméltunk, hogy az előadás kulcsa a haláltánc-motívum középpontba állítása adja meg. Ezzel az egész történet sajátos keretbe került, és az események a főszereplő, Gábor Menyus víziójaként jelentek meg. A mi változatunkban az előadás tulajdonképpen majdnem az eredeti darab végével kezdődött el. (Az Álarcos úr jelenetét eleve ki akartuk hagyni.) A néma nyitóképben Menyust a két neki tulajdonított gyermekáldozat (Wendla és Marci) koporsója mellett térdelve látjuk, miközben a felnőtteket játzóok némán keringözve

veszik körül. A nyitókép még egyszer, az előadás záró képében is visszatért, Menyus alábbi szövegei után:

MENYUS: Ide a temetőbe nem jön utánam az üldözők falkája. Míg azok a bordélyokat kutatják, én kifújom magam... A kabátom rongyokban lóg, a zsebem üres – az árnyékomtól is remegek. A holtak birodalma. A padlásablakon kimászni nem volt olyan nehéz, mint ez az út most! Lógok a mélység fölött – minden elsüllyedt, eltűnt. Bár odavesztem volna! Miért Wendla én helyettem? Miért nem az, aki megérdemelné? És én vagyok a gyilkosa! Én vagyok a szegény lány gyilkosa! Nekem meg csak egy maradt: a kétségbeesés. Itt még sírnom se szabad. El innét. El...

Érthetetlen a sors! Inkább én törtem volna követ, én éheztem volna! Mi tart még mindig talpon? Bűn bűnt fiadzik. Én már benne vagyok a posványban nyakig. Nincs eröm, hogy kimásszak belőle...

Pedig nem voltam rossz! Nem voltam én rossz! Csakugyan nem, nem én...

A haláltánc-motívum a realiztikus szituációk átalakítását is magával hozta. Ez pedig nemcsak a felnőtteket játszó színjátszók helyzetét könnyebbítette meg – hiszen kicsit imbolyogva, táncolva élhettek meg jeleneteiket –, hanem azzal a nem lebecsülendő másodlagos következménnyel járt, hogy szimbolikusan az önmagát becsapó, mintegy bódulatban élő felnőtt világ megjelenítéséhez is hozzájárult. A realiztikus elemek csökkentése egyben hitelesebbé, színpadi formanyelvét téve látványosabbá és végső során költőivé is tette az előadást.

A költőiség megjelenésének számos eleme ennek nyomán plasztikusabban rajzolódott ki, így például Jancsi és Ernő szerelmes egymásra találásakor, különösképpen pedig a Marci halálát megelőző jelenetekben. A tánc-motívum tehát meghatározó formanyelvvé vált. Marci öngyilkosságát megelőzően Gáborné is imbolyogva, táncolva olvassa fel a nemi érés keltette kielégítetlen vágyakat csillapítani szándékozó levelét, a prostituálttá váló Márta/Ilze is folyamatosan táncol, ez az eszköz jelezi az előadásban, hogy a romlatlan fiatalok világából az infantilis felnőttek világába került át.

MARCI: Talán az az egy még itt tudna tartani. Már csak kíváncsiságból is. Különleges élmény lehet – mintha zuhatagokon ragadnák át az embert. Odaát nem áruolom el majd senkinek, hogy dolgomvégezetlen tértem vissza. Úgy teszek, mint aki túl van mindenben... Elég szégyen, hogy az ember, ember volt, és még csak bele se kóstolt a legemberibb dologba.

(Ilze nevetgélve betáncol a színre.)

ILZE: Te mit keresel itt?

MARCI: Te mit ijesztgeted így az embert?

ILZE: A városból jövök. Báli cipő van a lábamon. Nagyot néz majd anyám! Gyere, kísérsz házáig!

MARCI: Hol csavarogtál már megint?

ILZE: A P r i a p i a tagjainál!

MARCI: Mi az a Priapia?

ILZE: Nohl, Fehrendorf, Padinski, Lenz, Rank, Spühler – meg a többi! – Plim-plim-plim – hopszasza! *(Táncol és halkan énekel)*

Márta/Ilze szerepének egybeolvasztását az a felismerés adta, hogy az otthon durva, kegyetlen vasfegyelme elől menekülő lány a szeretet hiánya miatt válik prostituálttá, miként ezt az alábbi jelenet is igazolja:

MÁRTA: Tőlem – hadd menjen! Éjjel-nappal folyton csak a hajamra dühöngök. Nem hordhatom röviden, mint te, nem hordhatom kibontva, mint Wendla, nem hordhatok csikófrizurát, magamnak kell otthon vesződnöm a hajammal.

WENDLA: Holnap beviszek egy ollót a vallástanra és nyissz, levágom!

MÁRTA: Az isten szerelmére, Wendla, még csak az kéne! Hogy apám szíjat hasítson a hátamból, a mama meg három éjszakára a szeneskamrába csukjon. Mert a mama mindennap megrendezi otthon az esti áhítatot, elő is imádkozik hozzá...

WENDLA: Én a te helyedben már rég kifutottam volna a világból!

MÁRTA: ...hogya na tessék, ugye, hogy az lesz belőlem! – Na ugye, hogy! – De ő tesz majd róla, ő ezt bizony nem nézi ölbe tett kézzel! – Hogy legalább az anyámnak ne tehessek szemrehányást... Te érted, mit akar ezekkel anyám?

A haláltánc-motívum inspirációja tette az előadás egyik tetőpontjává az iskolában tartott fegyelmi tárgyalást. A tárgyalás már az eredeti darabváltozatban is egy hamisítatlan koncepció per, amelyben – az iskola jó hírének, a tanárok becsületének megőrzése érdekében – Marci haláláért a szexuális felvilágosítási tanácsokat adó Menyust teszik felelőssé. A haláltánc motiválta változat azonban ezen is túllép, azáltal, hogy a tárgyalást Menyus víziójaként jeleníti meg. Az igazgatói tárgyalásztalra ennek során bekerül egy halkán éneklő és imbolygó fiatal lány, akit a fegyelmi tárgyalás folyamán folyamatosan simogat az igazgató. Ez, a kettős hatás révén, a Menyus öntudatos és őszinte viselkedése által kiváltott igazgatói idegesség összekapcsolódott az asztalon lévő lány simogatásából következő, egyre fokozódó nemi izgalommal.

HOBORTH: Küldjék be Gábor Menyus tanulót! (Menyus belép.)

Jöjjön közelebb, ide, az asztal elé! Midőn a mélyen lesújtott atya, Stiefel főrésztvényes úr, értesült fiának elvetemült tettéről, ama reményben, hogy ez által a bűnös elhatározás okának nyomára lelhet, átkutatta Márton fia hátrahagyott holmiját, s eközben az ügyre nem tartozó helyen olyan irományra talált, mely – ámbár a visszataszító tettet önmagában nem teszi lehetővé – a tett elkövetéséhez vezető erkölcsi züllésre igenis elégséges magyarázatot szolgáltat. A Közösülés címmel, párbeszédés formában írt, életnagyságú ábrákkal illusztrált, arcpíritő trágárságoktól hemzseggő, eme húszoldalas értekezés az efféle olvasmánnyal szemben elvetemült kéjencek által támasztott, különösen fokozott igénynek is megfelel.

MENYUS: Én...

HOBORTH: Csönd legyen! Ismeri ezt az irományt?

MENYUS: Igen.

HOBORTH: Tudja, hogy ez az iromány mit tartalmaz?

MENYUS: Igen.

HOBORTH: Ez az iromány a maga keze írása?

MENYUS: Igen.

HOBORTH: Maga a szerzője ennek az ocsmány irománynak?

MENYUS: Igen. De kérem az igazgató urat, szíveskedjék e g y e t l e n e g y ocsmányságot mutatni benne.

HOBORTH: Magának az általam feltett, szabatos kérdésekre kell halk igennel vagy nemmel válaszolnia!

MENYUS: Sem többet, sem kevesebbet nem írtam, csak ami a jól ismert tény a tanár urak előtt is!

HOBORTH: Példa nélkül álló arcátlanság!

MENYUS: Kérem, tessék mutatni abban az írásban egyetlenegy támadást a jó erkölcs ellen!

HOBORTH: Magában épp oly kevés a tisztelet az egybegyűlt tanári kar méltósága, mint az illemtudás, az erkölcsi világrend szemérmes titkai és az emberiség lelkében leledző finom érzések iránt. Takarodjék!

(*Kielégülten.*) Tisztelt uraim! Nem tekinthetünk el attól, hogy a magas kultuskormányzatnak súlyos vétséggel terhelt tanulónk kizárását javasoljuk!

A táncmotívum alkalmazásának egyik meghatározó jelenete az, amikor a fiát szabad szel­lemben nevelő Gáborné megtudja a férjétől, hogy Menyus fia szerelmi kapcsolatba keveredett Wendlával. E jelenet során az asszony kezdetben tiltakozik fia javítóintézetbe csukása ellen, majd amikor minden kétséget kizáróan bizonyítottá válik, hogy imádott fia „megcsalta” őt, tudomásul veszi fia javítóintézetbe küldését és vad, már-már extázisba hajló keringőbe kezd férjével.

GÁBOR: Visszaélt a bizalmunkkal!

GÁBORNÉ: Dehogyan élt vissza!

GÁBOR: De visszaélt. Ma reggel beállít hozzám egy magából kikelt asszony, alig képes a szavakat kinyögni, és ezt a levelet hozza – a tizenöt éves lányának szól. Ostoba kíváncsiságból bontotta ki, a lány épp nem volt otthon. – Menyus közli benne a tizenöt éves gyerekkel, hogy vétkezett ellene, nincs amiatt nyugta, amit elkövetett stb. stb., és hogy természetesen mindenért helytáll. Ne essen kétségbe, ha érzi is a következményeket. Ő máris próbál segíteni, az pedig, hogy kicsapták az iskolából, csak könnyít a dolgán. A hibás lépés még javukra szolgálhat egyszer – meg mindenféle hasonló zöldség!

GÁBORNÉ: Lehetetlen!

GÁBOR: Mondd Fanny, mit csináljak veled?

GÁBORNÉ: Csukasd a javítóba!

GÁBOR: A javí...

GÁBORNÉ: Javítóintézetbe! (Táncolni kezdenek egyre vadabban.)

GÁBOR: Ott elsősorban azt kapja meg, amiben itthon helytelen módon nem volt része: a vasfegyelmet, határozott elveket és olyan felsőbb kényszert, aminek föltétlenül alá kell vetni magát. A gyereket végre megtanítyják, hogy a jót akarja, ne az érdekeset, és tetteiben ne a maga feje és természete után menjen, hanem a törvényre ügyeljen. (Strauss-zene, sötét, átrendezés.)

Összegzésként rögzíthetjük, hogy a haláltánc-motívum új perspektívát adott az előadásnak azáltal, hogy Menyus víziójaként jelenik meg a történet. A nyitó- és zárókép megegyezése ezáltal keretbe fogta, és egyszersmind átértelmezte a tulajdonképpeni cselekményt. A stilizált, három koporsószerű díszletlem közé szorított jelenetek mindvégig egyfajta temetői hangulatot reprezentálnak. A gyermekek haláltáncaként felfogható drámaértelmezésben nem a fiatalok halála, hanem az élet tragikus. Nincs végkifejlet, a hangsúly a vég kifejtésén van, mely ily módon Menyus emlékezetében, „szellemidézésében” játszódik le. Az értelmetlen halál az értelmetlen élet, a megmerevedett erkölcsi rend elleni reménytelen lázadás pedig a szabadság metaforájává lényegül át. A fiatalság „ébredését” a felnőtt társadalom meghüisítja, a serdülőkor eszmélésének megnyilvánulásait álszent módon elítéli és megbünteti.

A próbafolyamat és színpadra állítás háttérének feltérképezése arra mutat rá, hogy egy őszinte és inspiratív közegben hogyan tud egy új nézőpont szervesen beépülni egy előadásba. Persze ehhez az is kellett, hogy implicit módon már a próbafolyamat kezdete óta ott legyen ez az ötlet, csak nem került felszínre. Hogy az ötlet már létezett, azt azzal is igazolni lehet, hogy a díszletlemnek használt koporsók már készen voltak, miként a jelmezek színvilága is adott

volt már (fiatalok sötét, a felnőttek világos vagy fehér tónusú ruhában), de az ezt összekötő motívum csak a próbafolyamat legvégén született meg. A motívum rejtett jelenlétét azzal is igazolni lehetne, hogy a véghajrában lényegében néhány próba elegendő volt egy lényegileg új szempontú előadás létrehozásához!

Az előadás 1984-es bemutatásáról a korabeli színikritika így fogalmazott: „A teljes színműből egyetlen metszetet emeltek ki, azt, amely a kamaszok szexuális öntudatra ébredésének gyötrő anomáliájával foglalkozik... A vállalkozás tiszteletet parancsolóan merész. Provokál. Tabukat döntöget. Szülői és pedagógiai érzékenységet sért. Kendőzetlenül elfogult. A felnőttekkel nem lehet szót érteni. Képmutatók. Elzárkózók. Nyilvánvaló hazugságokkal dekorálják a nyers valót... Az egész a megszenvedett élmény erejével hat.” (Részlet a *Színház* című folyóirat 1984. novemberi számában megjelent Dévényi Róbert-kritikából.)

Szál a kakukk...

(bemutató: 1992, utolsó előadás: 1995, összes előadás: kb. 30)

Az 1990-es évek eleje az útkeresés, társulatépítés és váltás időszaka volt a Jibraki életében. Megváltoztak a politikai és társadalmi viszonyok, és ezzel párhuzamosan módosult az iskolán belül a színjátszó csoport helyzete is. A korábbi, egyértelműen támogató környezetet – összefüggésben az igazgatóváltásokkal – bizonyos mértékig felváltotta a bizalmatlanság légköre, kiegészülve az intézményvezetésen belüli „látszatdemokratikus” játékszabályok terjedésével. Ebben az időszakban fogalmazódott meg a szakközépiskolai képzés mellett a drámatagozatos gimnáziumi képzés elindításának szándéka, de ennek ellenében a tantestületen belül is megfogalmazódott egy olyan vélemény is, ami megkérdőjelezte ennek hasznosságát az iskola életében, mondván: „Miért legyen az egyik igazgatóhelyettes személyes hobbija intézmény-átalakító tényező?” Az ellentétek legtöbbször nem nyílt konfrontációban jelentek meg, hanem kódoltan és elfojtottan.

Időközben a csoporton belül több generációváltás is végbement. Az alapítók közül többen befejezték a színjátszói tevékenységüket, de az ún. „második generáció” számos meghatározó személyisége tanulmányai befejezése után is tagja maradt az együttesnek. Néhányan közülük vagy a színházi életben (Ulmann Zsuzsa, Ficzer Béla) vagy a könnyűzene területén (Vécsi Tibor, Ludányi László), illetve a média világában (Kiss Sándor) komoly feladatokhoz is jutottak. Konfliktusként jelent meg, hogy a régi tagok belső kohéziója olyan erős volt, amibe az új tagok egyre nehezebben tudtak beépülni. A társulat életkori összetétele (20 év fölöttiek és 15–16 évesek) nyomán is egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az addig megszokott gondolkodáshoz, munkamódszerhez képest valamilyen váltásra van szükség. Elkezdünk kísérletezni, új tartalmakat és formákat keresni. A kísérletek közül emlékezetes a *JIKAB* című abszurd-horrorisztikus kabaré, mely az 1990-es évek egyik csurgói fesztiváljának igazi botrányává vált. A konszolidált diákszínjátszó fesztiválok légköréhez szokott közönség (és a pedagógusszakma egy része) nem nagyon tudott mit kezdeni a szó szoros értelmében az utcáról, az ablakon át betörő agresszivitással, kegyetlenséggel, nyomdafestéket nem tűrő mondatokkal, a mindennek a fonákját bemutató látásmóddal és a minket körülvevő világ értelmének teljes megkérdőjelezésével.

Az útkeresési szándék mellett egyre erőteljesebben áthatotta a csoport világlátását a megszokottól vagy más néven normálistól eltérő viselkedés, mintakövetés elismertetésének határozott szándéka. Ennek nyomán sokat és sokféleképpen beszélgettünk a társadalmi viszonyok egyénre gyakorolt hatásairól, továbbá a magát normálisnak mutató társadalom és a deviánsnak minősített egyéni viselkedés konfliktusairól. Mindazok a változások, amelyek a csoport életét körülvevették (a társadalmi környezet átalakulása, intézményen belüli helyzet, csoportössz-

szetétel átalakulása) vezettek ahhoz a gondolathoz, hogy állítsunk színre egy olyan művet, amely ezekkel a kérdésekkel foglalkozik. Ennek nyomán kezdtem válogatni a lehetséges művek között, majd ráakadtam Ken Kesey *Száll a kakukk fészkére* című regényére, amely egyik lehetséges olvasatában a fenti problémákról is szól.

Megismertettem a játzókkal a regényt, megnéztük az ebből készült filmváltozatot és megszereztük a korábban a Vígszínházban játszott színpadi változat szövegváltozatát is. Hozzánk közelállónak tűnt az a gondolatkör, hogy nem feltétlenül az a normális, aki társadalmi státusza nyomán annak látszik, és az az örült, aki az elmebetegintézet lakója. Ebből következően a feldolgozási folyamat egyik központi kérdése lett a társadalmi normáktól való eltérés és annak kezelése problematikája. Ismerkedtünk az alapanyaggal, és megállapodtunk abban, hogy szabadon kezeljük a megírt szövegeket és inkább a szituációkból indulunk ki, és azokat improvizatív módon tovább értelmezzük, majd a próbafolyamat során véglegesült szöveget rögzítjük.

Az olvasópróbák során mindannyiunk számára elfogadottá, sőt vállalhatóvá vált, hogy a készülő előadás fókuszába a devianciát megtestesítő McMurphy és „betegtársai”, valamint a „Rendet” képviselő Miss Rached („Főnéni”) konfliktusát kell állítani, oly módon, hogy a közönség egyértelműen az elmebetegintézet (az „Üzem”) gépies rendjével szemben a bent lakók emberi elesettségével, szabadságvágyával és lázadásával azonosuljon. Mindez jól rímelt azokra a társadalmi és iskolai jelenségekre, érzésekre és gondolatokra, amelyek foglalkoztattak minket: az elmebetegintézetbe érkező új beteg (McMurphy) cselekedeteivel rávilágít a gépies „Üzem” elembertelenítő működésére és világosságot gyújt az elhomályosított, ködös szemekben. A rendszer meginog, de a hatalom mindent megtesz annak érdekében, hogy megtörje a lázadókat és visszaállítsa a „Rendet”. Ezzel a Renddel szemben akartuk mindenképpen képviselni azt a meg nem alkuvásra készítő kulcsüzenetet, amit McMurphy az alábbi jelenetben fogalmaz meg:

MCMURPHY: Hát ti azt hiszitek, hogy csak a levegőbe beszélek?

CASSIDY: Így van.

MCMURPHY: Hogy csak a szám jár, mi? Hát akkor... fognám ezt. /Odalép a kapcsolószerényhez./ Ezt itt, ni! Ez már elég lenne, vagy nem?

MARTINI: De, hát az nagyon nehéz!

MCMURPHY: Szerinted nem bírom megemelni?

CASSIDY: Pontosan erről van szó.

BILLY BIBBIT: Nincs az az ember, aki ezt...

HARDING: Az a vacak, majdnem 200 kilót nyom, benne van az osztály összes elektromos berendezése, a generátor, kapcsolók, relék, vezetékek... (McMurphy megfogja a szekrényt./

CHESWICK: Ez az, Mac, rövidre zárod a vezetékeket, és berobbantod ezt a rohadt, szemét klinikát a világűrbe. Ez az!

MCMURPHY: Szóval, szerintetek nem bírom megemelni?

CASSIDY: Így van.

MCMURPHY: Na, kinek van elveszíteni való öt dollárja? Mert nekem senki ne magyarázza be, hogy valami nem megy, amíg meg nem próbáltam.

Az alapkonfliktus mellett az is nyilvánvalóvá vált, hogy meghatározó szerepe kell, hogy legyen majd az előadásunkban – a regény korábban készült színpadi változatának megfelelően – Bromdennek, az indiánnak. Egyrészt azért, mert a némának tartott szereplő belső lírai monológjai foglalják keretbe a történetet, másrészt jelenléte az ábrázolt világ determinált rendjét jól szimbolizálja, továbbá azért is, mert a dráma egyik fontos tanulsága az ő magára találásának, megvilágosodásának folyamata.

BROMDEN: Hallod, papa? Megint bekapcsolták a ködgépet. Most valami olyasmi fog történni, amit nem akarnak, hogy lássunk, ezért fújnak ködöt ránk. Hallod, papa? A fekete gép. Beleteszik az embereket az egyik végén, és a másik végén az jön ki, amit ők akarnak. Ez a módszerük. Minden éjszaka oldalára fordítják az egész világot, és aki nem áll biztosan a lábán, az végig kalimpál, egészen le a fenéig. Csakhogy addigra már semmi sem marad belőle, csak néhány zörgő fogaskerék, s a vére is csupa rozsda.

Ahogy már korábban utaltam rá, és ez a próbafolyamat során derült ki, a „magunk képére” kell átalakítanunk az eredeti művet. Számos McMurphy-típusú játzó alkotta az együttes magját, akik kezdettől fogva hihetetlen módon szimpatizáltak a főszereplő harsány megbolázhatatlanságával, szünni nem akaró kockázatvállalásával és a lehetetlen kihívásokat is vállaló életfelfogásával. Ezért az egyik kihívást az jelentette, hogy miként lehet a lázadásra hajlamos, szuverénnél szuverénebb társulati tagok többségét visszaszorítani a korlátozott cselekvőképességű betegek státuszába. Mindez egyfajta furcsa ambivalenciát eredményezett, hiszen minden ápolt gesztusból, nézéséből látens módon az sugárzott, hogy csak a kényszer nyomán, látszólagosan fogadja el az „Üzem” rendjét, és magában hordozza az önpusztító robbanás lehetőségét. Rendezői szempontból a helyzet sajátos kettősséget igényelt: egyrészt engedni kellett az improvizációt, másrészt korlátozni és lefojtani a meg-megújuló ötletrohamokat és kitörési szándékokat. Ez a munkafolyamat minden csoporttag számára inspiratívnak bizonyult, olyannyira, hogy a próbákra bejáró, az együttest már elhagyó régi tagok közül többen részt akartak vállalni a produkcióban. (Végül ennek nyomán került be az előadásba a magát a westernfilm-hős Cassidynek képzelő figura.)

A próbafolyamat során minden szereplő nem elsősorban arra törekedett, hogy eljásszon egy szerepet a darabból, hanem hogy saját magát – a meg nem értettségét, elfojtottságát, agresszivitását – jelenítse meg a maga természetességében és önkéntelenül feltáruuló őszinteségében. Az a deviancia és romboló agresszivitás, amely a *JIKAB*-ban riasztóan hatott a közönségre, most legfontosabb mozgatórugója, szervezőereje lett az előadásnak. Sőt, ma már úgy gondolom, hogy sokakban a próbafolyamat oldotta fel azokat a görcsöket vagy elfojtott agressziókat, melyek a változó világ és módosuló életfeltételek útkeresésének nehézségeiből adódtak, illetve következtek.

Végül a színpadi adaptáció az eredeti regény kulcsepizódjaiból a csoport közös munkájaként készült el, az improvizatív jelenetek és szövegek rögzítésével. Kiemelt helyet kaptak az előadásban azok a jelenetek, ahol pregnáns módon be lehetett mutatni az Üzem működésének álságos jellemzőit, a *Ratched* nővér (Főnéni) által képviselt normalitást kifejező beteges hivatástudatot, illetve az öncélú rend mindenáron való fenntartójának képviselőjét és munkatársait. Ennek egyik példája az alábbi, áldemokratikus rendszert és az ellene való lázadást bemutató jelenet:

HARDING: Szeretnék újraszavazni a délutáni tévénézésről.

RACHED: Rendben van. Aki a délutáni tévénézés mellett van, kérem, emelje fel a kezét!

/Sorban egyenként mindenki felemeli a karját. Csak az idültek és Bromden mozdulatlanok.

McMurphy diadalmasan körülnéz, majd a tévére mutat./

MCMURPHY: Áramot bele!

RACHED: Egy pillanat, én csak hét kezet számoltam össze.

MCMURPHY: Hát heten lennénk, vagy nem?

RACHED: Amennyiben tévézni szeretnének, az osztály kétharmadának kell ezt akarnia, ahhoz pedig legalább még egy szavazat szükséges.

MCMURPHY: Micsoda?

RACHED: A szabályzat értelmében...

MCMURPHY: Szabályzat? Csak nem azt akarja mondani, hogy ezeknek az idülteknek is szavazniuk kell?

HARDING: De így van, Mac. Minden beteg számít.

MCMURPHY: Szóval így működik itt ez a demokratikus cirkusz?! Ez a legnagyobb szarság, amivel életemben találkoztam!

RACHED: Fölindultnak látszik, Mr. McMurphy.

MCMURPHY: Fölindult is vagyok, mert akivel kicsesznek, annak jogában áll fölindultnak lenni.

RACHED: A gyűlésnek vége van.

MCMURPHY: Egy pillanat!

RACHED: A javaslatot leszavazták.

MCMURPHY: Csak egy pillanatot várjon! /Odalép Bromden-hez./ Figyelj, Főnök! Kosármeccs, tudod, tévé, lányok. Emeld fel a kezed, tudod, a kezed...! /Egyesével odamegy az idültekhez./ Akkor, te, gyere...! A francba... figyelj, gyere...! A fenébe!
/Mivel senki sem szavaz, már-már feladja, de akkor meglátja Bromden lassan emelkedő kezét. Döbrent csönd./ Győztünk! Győztünk! /Kezdi a székeket a tévé elé hordani./ Gyere, Főnök, tiéd lesz a legjobb hely a moziban!

RACHED: Kérem, hagyja abba! Mr. Bromden szavazata nem számít, a gyűlésnek vége volt.

CHESWICK: Kapcsolja be a tévét!

RACHED: Nem.

/Dermedt csend. McMurphy kezében egy székkal elindul a Főnövér felé, de félúton visszafordul. Leteszi a széket a tévé elé és elkezd nézni a nem működő készüléken a „meccset”./

MCMURPHY: Ez az! Add már be...! Gyönyörű volt! Most irány védekezni...! Húzzatok bele...! Törj előre, passzolj...! Micsoda zsákolás!

CHESWICK: Papa, a meccs!

/Lassan mindenki leül, a meccset nézi. Egymás szavába vágva kezdenek szurkolni. Óriási hangzavar támad./

MCMURPHY: /Feláll a székére és odakiált a Főnövérnek./ Nővér, ha megkérném, hozna egy pár virslit, meg egy pofa sört?

Az Üzem kegyetlen működését jól tudta szemléltetni a darab másik fontos kulcsszereplője, Billy Bibbit sorsa. A legfiatalabb beteg, egy nemi éréssel küzdő, ödipusz-komplexusa miatt súlyosan gátolt, dadogó fiú. McMurphy lelelkesebb követőjeként a titkos éjszakai bulin sikerül felülemelkedni önmagán, és vállalja férfiasságát. Gátlásaitól való felszabadulása az intézet vezetői szemében a rendszabályok súlyos megsértését, a hatalom veszélyeztetését is jelenti. A gépezet tehát támadásba lendül: a főnövér a fiút megfélemlíti és megszegényíti, ezáltal öngyilkosságra kergeti. Billy Bibbit az elnyomás és a hatalom elleni lázadás egyik jelképes áldozata.

BILLY BIBBIT: /Nyoma sincs a megszokott dadogásának./ Jó reggelt, Ms. Rached!

Mindent megmagyarázok.

RACHED: Gyerünk, tegye! Mindent!

BILLY BIBBIT: Mindent? Az egészséget? Amit Candyvel az éjszaka...?

RACHED: Nem szégyelli magát?

BILLY BIBBIT: Nem, egy cseppet sem. Candy-vel mi szeretjük egymást, és úgy gondoljuk...

RACHED: Én csak amiatt aggódom, hogy mit fog mondani a kedves édesanyja, ha megtudja.

BILLY BIBBIT: /Hirtelen elkomorul, dadogni kezd./ Ms. Rached... azt hiszem, hogy... nem kellene... elmondani neki.

RACHED: Az ön édesanyja az én régi jó barátnőm.

BILLY BIBBIT: Ms. Rached... kérem, hogy...!

RACHED: Akkor gondolta volna meg, mikor becipelte magával azt a nőt.

BILLY BIBBIT: Én nem...

RACHED: Azt akarja mondani, hogy a nő kényszerítette magát?

BILLY BIBBIT: Igen, a nő... meg... mindenki...

RACHED: Pontosán kicsoda?

BILLY BIBBIT: ...a ...Mc ...McMurphy. De kérem, ne mondja el! /A főnövér lábai elé veti magát, könyörög./

RACHED: Vigyék ki, vigyék már el!

/Az ápolók kivonszolják Billy-t. A nővér követi őket./

BILLY BIBBIT: Ne mondja... ne... ne mondja el neki... kérem, kérem... ne!

/Különös zajok a hálók felől, majd üvegcsörrenés és sikítás hallatszik. A nővér összevázott köpenyben, riadtan rohan be./

NŐVÉR: Ms. Rached...!

RACHED: /McMurphy-re néz vádlón./ Most elégedett?

MCMURPHY: Most megöllek! /Nekiront a főnövérnek, a földre teperi és a nyakát szorítva fojtogatni kezdi. Az ápolók az utolsó pillanatban érnek oda, hátulról leütik./

RACHED: /Felkászálódik a földről, rendezzi a ruháját, majd elhaló hangon az ápolókhoz fordul./ Vigyék ki őket!

Nagyon fontos volt arra koncentrálni, hogy a kiválasztott kulcsjelenetek váratlanságuk mellett kellően előkészítettek legyenek. Ezek közül az egyik legproblematisabbnak a kirándulás megjelenítése tűnt, hiszen ki kellett volna vinni a játzókat abból a térből, amely az előadás keretét adta. A változást, új helyszín érzékeltetését – világítással és hangeffektusok használata mellett – a nézők fantáziájára bíztuk. Ez a rendezői ötlet végül igazolást nyert, mivel az ún. kirándulásos jelenet – az első néhány perc értetlensége ellenére – végül tökéletesen működött, a jelenet folyamán a nézők mindenre magyarázatot kaptak. Keményebb diónak bizonyult Bromden első játékon belüli megszólalása – vagyis valójában belső monológja –, amit csak többszöri nekifutásra tudtunk hitelesen megoldani, vagy például a McMurphy első elektro-sokk-kezelését követő alábbi jelenet, amelyben az előzetes várakozással ellentétben nem élőhalottként tér vissza a főszereplő, hanem mindenkit meglepve, ereje teljében – nevetségessé téve ezzel a gépezet működtetőit.

/Az ápolók behozzák McMurphy-t, aki meredt tekintettel, némán, tántorogva indul a kártyaasztal felé. Döbrent csönd. Amikor Murphy odaér, ránéz a többiekre, majd hirtelen mozdulattal, kiabálva felugrik az asztalra./

MCMURPHY: Hello, fiúk! Itt van Mac, a tízezer Wattot érő pszichopata! Hello, doki, csók, nővér! Tegyetek le! Főnök, ezt a rezgetőből küldik. /Odadob egy rágót./

RACHED: Mr. McMurphy! Éppen egy csoportgyűlés közepébe csöppent.

MCMURPHY: Nagyszerű, Nővér! Mára kit tépünk széjjel?

RACHED: Először is, hozzon magának egy székelt!

MCMURPHY: /Leszáll az asztalról./ Martini! Gyere csak egy kicsit! /Elkapja Martini üres székét és ráül./ Hozz már magadnak egy székelt!

RACHED: Úgy látom, hogy az elektro-sokk-kezelés nemigen tett kárt a maga természetes életerejében.

MCMURPHY: Sőt, Nővér! Sőt! Annyira feltöltötte az akkumulátoraimat, hogy az első spiné, akit a szabadulásom után az ágyamba kapok, úgy fog villogni, mint egy játékautomata, és csak köpködi majd a féldolcsikat. Higgyétek el, fiúk, tuti volt!

RACHED: Ha ennyire élvezte, talán nem lenne ellenére még néhány kezelés.

MCMURPHY: Meg is kérném rá Nővér! Biztos vagyok benne, ha megduplázná az adagot, még rádióműsorokat is fognék.

A színpadi tér kialakítása az előadás létrehozásának egyik fontos döntéspontja volt. Minden résztvevő számára egyértelmű volt, hogy olyan térbe kell az előadást elhelyezni, hogy lehetőleg a közönség is úgy érezze, mintha ő maga is az „örültek házában” lenne. Erre legalkalmasabbnak egy olyan tér kialakítása látszott, ahol a közönség körül tudja ülni a játzókat, és karnyújtásnyira helyezkedik el tőlük, így minél inkább részese lehet a játéknak.

A térszervezéssel összefüggésben a színpadra állítás másik problémájaként az jelent meg, hogy miként kellene megjeleníteni az előadás záróképét. Ez az eredeti műben úgy jelenik meg, hogy Bromden, az indián a többszáz kilós villamos szekrényt az ablakba vágja, és ennek nyomán megszabadul az elmeegógyintézetből. Ennek releváns színházi megvalósításának lehetetlensége – összefüggésben egy diákszínpad adta technikai lehetőségekkel – hozta felszínre azt a gondolatot, hogy a darab befejezésekor térjünk el az eredeti változattól. A különböző befejezési variációk megvitatásából, kipróbálásából végül is az a változat véglegesült, hogy nem az elmeegógyintézetből („Üzemből”) való elmenekülés adja a szabadság lehetőségét, hanem magának az „Üzemnek” a széttörése. Így az előadás befejezéseként Bromden nem kimenekül az intézetből, hanem az „Üzemet” és a Főnéni világát jelképező „üvegkalickát” zúzza szét a behajított elektromos szekrényvel. Végül is ez a befejezés – a maga hangsúlyossága miatt – kiegészült azzal, hogy az üvegkalicka széttörésével egy időben nagy robajjal lehullottak a háttérfüggönyök, és a nézőket elvakítva felgyulladtak a függönyök mögött lévő reflektorok – agresszívan megjelenítve az Üzem/Rend lerombolása árán elérhető szabadságot. A távozó közönségnek ezt követően a reflektorokkal szemben haladva, a lehullott függönyökön átlépve kellett elhagynia a színpadi teret, hogy még inkább azonosulni tudjon azzal a felismeréssel: az „Üzem” fojtásából csak annak lerombolása által lehet kimenekülni.

A Száll a kakukk... bemutatójára 1992 végén került sor a Pesti Barnabás Iskola előadásához átrendezett színháztermében. Az előadás az 1993/94-es évadban a Budapesti Kamaraszínház Józsefvárosi játszóhelyének műsorára került, kissé áthangszerelve a megváltozott térhez, a „doboz-színpad”-hoz. Az itt lejátszott közel húsz előadás játzóknak és a rendezőnek is azt jelentette, hogy vége az ún. diákszínpadi amatőr korszaknak, mivel hivatásos színházban kellett üzemszerűen előadásokat produkálni. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a JIBRAKI elméletileg profi, de hivatásos társulat és épület nélküli színházi csoporttá vált.

Az elveszett cirkáló

(bemutató: 1998, utolsó előadás: 2001, összes előadás: kb. 40)

Az 1990-es évek közepétől jelentősen megváltozott a Pesti Barnabásban a Jibraki helyzete. A korábbi évtized néhány meghatározó tagja (pl. Ficzer Béla, Vécsi Tibor) lényegében főállásban színjátszással foglalkozott – együttesen belül vagy azon kívül –, így egyre inkább „kinyílt az olló” a régi tagok és az újonnan belépők között. Emellett 1992-ben elindult a drámatagozatos képzés, így megkérdőjeleződött a Jibraki számára a hagyományos diákszínpadi forma fenntartása. Ugyanakkor repertoáron maradtak a régi előadások és új is készült *Örökkön él a szerelem...* címmel (Ödön von Horváth: *Kasimir és Karoline* című színdarabjából). A Pesti

drámatagozatos képzésének oktatói közé olyan szakemberek kerültek, akiknek nem volt korábban köze a Jibrakhoz (Uray Péter, Őze Áron, Szabados Mihály, Bíró Krisztina, Perényi Balázs, Horgas Ádám, Balatoni Mónika). A Jibraki és a drámatagozat kezdetben párhuzamosan futó tevékenysége összekapcsolódott, így a Pincszínházban bemutatott *Pán Péter* előadásban az iskola tanulói és a régi társulati tagok együtt léptek fel. Az *Örökkön él...* című előadásba pedig bekapcsolódott főszereplőként Szabados Mihály, illetve Kovács Áron Ádám, a drámatagozat kreatív zenét oktató tanára. Személyes iskolai státuszom is megváltozott, mivel 1996-ban az Országos Közoktatási Intézet munkatársa lettem, a Pesti Barnabásban csak másodállásban dolgoztam. Idővel bekapcsolódtam a Pincszínház szakmai munkájába is, ahol komoly igény mutatkozott olyan előadások színpadra vitelére, amelyek az ifjúsági korosztály számára készülnek, és szakmaiságuk mellett komoly közönségérdeklődésére is számot tarthatnak.

Az *elveszett cirkáló* Rejtő Jenő talán legnépszerűbb regénye, a szórakoztató irodalom minden konvencionális elemét stílusosan alkalmazó, szellemes olvasmány. A recept egyszerű: végy néhány klasszikus vígjátéki figurát, akik egy nemes, ugyanakkor kifizetődő cél érdekében együtt vágjanak bele egy rejtélyes és kalandos utazásba, fűszerezd meg a sztorit humorral, csalással, nyomozással, végül csepegtess bele egy kis szerelmet. A történet legyen csavaros, tele fordulatokkal, a szálak jól gabalyodjanak össze, a megoldás mégis legyen érthető, és mindenekelőtt megnyugtató. A Rejtő-regény dramaturgiája tulajdonképpen a vígjáték hagyományára épülő, klasszikus drámai konvenciót követi. Az alaphelyzet: álruhába öltözött lány (Kölyök) igaztalanul vádolt bátyja (Tom Leven) keresésére indul. Néhány jobb érzésű kalandor (Rozsdás, Piszkos Fred, Főorvos és Bunkó) némi haszon reményében felajánlja a segítségét. A konfliktus: a cél érdekében a véletlenül verbuválódott társaság elköt egy hadihajót, és kisvártatva egy nemzetközi perpatvar kellős közepén találja magát. A tetőpont: az események tragikus fordulatot vesznek, a lány fivérének halálhírét hozzák, a Rozsdást és társait majdnem felakasztják. A végkifejlet: a báty előkerül, a bűnös (Bradford) lelepleződik, a banda közreműködésével a nemzetközi válság is megoldódik, amiért anyagi és erkölcsi elismerésben részesülnek, mellesleg a bandavezér és a lány között menet közben szövődő szerelmet házassággal pecsételik meg, és az eltulajdonított cirkálót is megkapják a brit kormánytól ajándékba.

A pincszínházi műsorpolitikai szándék mellett a Rejtő-adaptáció elkészítését több tényező is motiválta. Az *Örökkön él* egyik utolsó mondatával... (Karoline: „Folyton csak ugyanaz a szar... folyton csak ugyanaz a szar...”) eljutottunk a megváltozott viszonyok fokozhatatlan kritikájához. Ezért az fogalmazódott meg bennünk, hogy más utat kell keresnünk, olyat, amely életigenlésről szól – még ha a mesék világában is. (Ennek a folyamatnak első állomása volt a *Pán Péter*-előadás.) Ugyanakkor szerettünk volna olyan, sokszor elcsépeltnek hitt erkölcsi tanulságokat is megjeleníteni, mint hogy az első látásra visszataszító külső vagy magatartás mögött mélységes emberiség is rejtőzhet. Vagyis nem az gazember, aki annak látszik. A motívumok között az is megjelent, hogy Rejtőt színre vinni mindig kihívás, mivel az abszurd felé hajló egyedi stílusát (pl. „– Pénzt vagy életet! – Életet!”) nagyon kevésszer sikerült eredményesen színpadon megjeleníteni. A Rejtő műveiről való gondolkodás ugyanakkor azt az ötletet is felvetette, hogy a művet zenés változatban kellene megjeleníteni. Mindez jól rímelt arra az igényre, hogy az együttes egy új, bizonyos értelemben komplex műfajban próbálja ki magát, ahol a drámai szöveg mellett szükség van komoly énektudásra, mozgásra, táncrea, akrobatikára is. Továbbá ez lehetőséget adna arra is, hogy a drámatagozat és a Jibraki szakmai munkája szervezesebben fonódjon össze, többek között a diákok motiválása, illetve a színvonalasabb színházi munka érdekében.

A színpadra állítást előkészítendő, átnéztem a darab korábbi színpadi változatait, és arra jutottam, hogy azok egyike sem használható fel, s ezért vadonatúj változatot kell létrehozni. Ez új kihívást jelentett, mivel a korábbiakban alapvetően meglévő színdarabok adaptációját végeztem el, olyan feladatom még nem volt, mely epikus alkotásból dráma, sőt egész estés

előadás létrehozását várta el. Ezért szükség volt új munkatársak bevonására is. Szerzőt kellett találni, aki vállalkozik az eredeti regényváltozat színpadi adaptációjának megírására, illetve szükség volt zeneszerzőre/dalszövegíróra is. A szöveg adaptálására Ladányi Bálintot kértem fel, akinek addigra már két ironikus, groteszk hangvételű prózakötete (*Szív és Kígyó, A szerelvény a hegyek felől jött*) jelent meg, mindemelllett matematika–számítástechnika tanárként a Pesti Barnabásban tanított. Benne láttam annak a lehetőségét, hogy alkotó módon tudja átültetni Rejtő művét. Az adaptációs szándék az volt, hogy bemutassunk egy érdekes, fordulatos és cselekményes mesét, mely akár detektív- vagy szerelmi történetként is felfogható, ugyanakkor maradjanak meg benne a szerző nyelvi remeklései, sőt, a dramatizálásból adódóan újabb poémokkal egészüljön ki az eredeti mű. Ladányi Bálint így emlékezik vissza a színpadi adaptáció elkészítésére: „Az első pár oldalnyi piszkozat után aztán lassan világossá vált, hogy a darab nem csupán ennek az egyetlen regénynek a feldolgozása lesz, hanem – megtartva a kiválasztott mű cselekményét, de merítve a teljes rejtői univerzumból – inkább magát a rejtői világ hangulatát igyekszik színpadra vinni. Ezáltal végül viszonylag gyorsan kikristályosodott, hogy a rejtői univerzumhoz való hűség sokkal fontosabb, mint a szöveghűség: a szereplők mondhatnak mást, mint amit az eredeti regényben – illetve regényekben – mondanak, de semmi esetre sem lehetnek hűtlenek saját jól ismert jellemükhöz, karakterükhöz, mint ahogyan az őket körülvevő világ sem lehet hűtlen saját törvényeihez és hangulatához.”

A színpadra állítás másik kulcsfigurája végül is Kovács Áron Ádám lett, aki szintén a Pesti Barnabásban dolgozott, mint énektanár és már korábban bekapcsolódott a Jibraki munkájába. Munkakapcsolatunk során kiderült róla, hogy kiváló zenész, zeneszerző, hangszerelő, dalszövegíró, aki ráadásul remekül ért a számítógépes zeneszerkesztő programok használatához is. Az ő ötlete volt, hogy az előadás ne egy konvencionális zenés műfajban szólaljon meg, hanem „zenés kocsmarománc”-ként, amely a maga egyedisége miatt mentes a zenei kötöttségektől és nagy szabadságot ad a zeneszerzőnek. Nem kellett ragaszkodnia a (például a musicalekre jellemző) vezérmotívumos (leitmotiv) technikához és egyéb szempontokhoz.

A színpadi változat az én irányítással, hármunk közös munkájaként készült el. Ladányi Bálint hozta a szövegváltozatokat, Kovács Áron pedig a dallamokat, illetve dalszövegeket, ezeket közösen megbeszéltük és nem egyszer korrigáltuk. A munka során elsőként abban állapodtunk meg, hogy a főszereplők mellett (Kölyök, Rozsdás, Piszkos Fred, Bradford, Tom Leven) mely karaktereket hagyjuk benne a darabban (Bunkó, Főorvos, Fáraó), milyen új karakterek lépnek be (Madame, Kocsmáros), illetve miként lehet a nagyon sok helyszínen játszódó történetet egy viszonylag kis színpadi térre koncentrálni. Ekkor döntöttünk arról, hogy a kocsmai helyszín adja az előadás keretét: innen indul és itt zárul majd a játék. Ezen kívül karakteresen még egy hajó fedélzetét, egy egzotikus, keleti vidéket, továbbá néhány semlegesebb helyszínt (kikötő, utca, lakás) kell megjeleníteni. Viszonylag hamar eldőlt, hogy két felvonásosra tervezzük az előadást, úgy, hogy a második felvonás a hajó fedélzetén kezdődjön, amit a szünetben lezajlott nagyobb színpadi átrendezés biztosított.

Az átdolgozás során Ladányi számos olyan elemet (jelenetet, mondást) vett át Rejtőtől, melyek eredetileg az író teljesen más műveiből származtak. Emellett számos általa kitalált elemmel is gazdagodott a mű, melyekkel megpróbálta „az író utánozhatatlan világába mégis csak belecsempészni saját lelkünket”. Ezeket azután nagyon gondosan igazította az eredeti rejtői szófordulatok sajátos stílusához. Ilyen lett például annak a jelentnek a vége, amelyben Piszkos Fred egy szív alakú szeneslapáttal leüti Bradfordot, és a következőt mondja: „Ha nem tudod alkalmazni a „fair play”-t, legalább alkalmazz egy fél pléh-t. Legyen az akár vasból.” Ladányi következetességét az is bizonyítja, hogy a munka minden fázisában, sőt a próbafolyamat során is hajlandó volt kihúzni vagy átírni több olyan jelenetet, amelynél „akár csak egy pillanatra is felmerült a rejtői karakterekkel, illetve a rejtői világgal való inkompatibilitás érzése. Az elfo-

gadott koncepció egysége érdekében egyrészt teljesen új motívum került be az előadásba Pizskos Fred múltjára vonatkozóan, másrészt Rejtőtől származó eredeti mondatokat húztunk ki a megvalósuló előadás során. Erre példa az alábbi jelenet, amelyből az előadás során kimaradt az utolsó három megszólalás, noha a szabászra vonatkozó rész magától Rejtőtől való, és Fred befejező mondata is másképp hangzott el, így: „Mindenkinek lehetnek sötét foltok a múltjában.”

EARL: Valamint... a Leven úr találmányáért járó jogos jutalom mellett a Korona az elveszett cirkálót, mint leselejtezett hadihajót, a Részvénytársaság örökös tulajdonául adja...

/taps./

ROZSDÁS: Az apró, ámde értékes ajándékok elmélyítik a barátságot.

EARL: /folytatva./...Theodor Willbour fregattkapitány parancsnoksága alatt.

BUNKÓ: Egy idegen?

FŐORVOS: Exellenciás uram! Ne haragudjék, de ki az a Theofil, az a Willbour kapitány?

FRED: /be/ Theodor, nem Theofil, te pupák! Egyébként Theodor Willbour én vagyok.

BUNKÓ: Úgy mint Kvang?

EARL: Nem. Minden kétséget kizáróan Mr. Pizskos Theodor Willbour fregattkapitány.

FŐORVOS: Fred, van olyan neved, amit rövidebb ideig zavartalanul használhatnánk?

FRED: Te önmagad után ítéled meg az embereket: mindenkit pizskos gazembernek nézel.

KÖLYÖK: Ön fregattkapitány volt, Mr. Pizskos?

FRED: Mindenkinek lehetnek fekete foltok a múltjában.

MADAME: Szép karrier!

ROZSDÁS: Az ember kénytelen néha áldozatokat hozni az úri látszat kedvéért.

FRED: A sors olyan, mint a részeges szabász: mikor belevág a szövetbe, még nem lehet tudni: felöltő lesz belőle vagy nadrág.

Az adaptáció során Kovács Áron Ádám a következő gyakorlatot követte: „a dalszöveget igyekeztem először megírni, mire kész lettem vele, már tudtam is, milyen zenét írok rá. Így a dallamvezetés követte a tartalmi mondanivalót, és a hangszerelés meg úgyszintén ezt próbálta kiemelni. A hangszerelés gyakran nem a figurákat színezte, hanem inkább a helyzetet, az állapotot, a szövegi tartalmat. (...) A Madame és a lányok esetében azt a kocsmashow-t próbáltam illusztrálni, amelyik megpróbálja a maga módján felidézni a harmincas évek revüvilágát.” Végül 17 dal készült el ilyen módon, amelyek alapvetően négy típusba sorolhatók: atmoszféreateremtő (pl. Vidáman éld az életed), információhordozó/karakterábrázoló (Remélem titkon, Fáraó dala), reflektáló (A részvénytársaság dala), illetve összegző (Finálé).”

A dalszövegek a kötelező dramaturgiai funkció mellett arra is kísérletet tettek, hogy megjelenítsék a '90-es évek végének cégalapítási és -leszámolási világát is, miként az alábbi példa igazolja:

Részvénytársaság dal

...

*Bízz hát a részvénytársaságban
a bankjegyed a legjobb helyre megy
és élvezd, hogy pénzt fial a tőke
három lesz az egy meg egy.*

*Lenyúlom én, te majd megőrzöd
ő lesz a néma, hiába kérdezik
a másik szakértőn forgatja tőkénk
szétosztja köztünk majd az ötödik.*

*Lottó helyett kaszinóba járhatsz
páholyba szól a bérleted
nem fog senki löni rád az utcán
s az autó sem robban fel veled.*

Az átdolgozás végül is a szövevényes történetet hét különböző helyszínre fókuszálta, kilenc színpadi kép és közel húsz dal megjelenítését várta el a létrehozandó előadástól. A térszervezéssel kapcsolatos problémák egyikét a Pincszínház viszonylag kis alapterületű színpada jelentette. Olyan teret kellett kialakítani, ahol bizonyos terek egymástól világosan elválaszthatók, továbbá egy-egy átrendezés könnyen megoldható. A terek elválasztására különböző magasságú színpadrészeket hoztunk létre emelvények segítségével, továbbá hordókkal tudtuk mind a kocsmá, mind pedig a hajó világát viszonylag egyszerűen megjeleníteni. A térszervezésnél is nagyobb kihívást jelentett a rendező munkáját segítők és a szereplők kiválasztása. A szereplők tekintetében adva voltak a már több mint egy évtizede a Jibrakiban dolgozók (Ficzere Béla, Vécsei Tibor) és néhány drámatagozatos diák, akik megfelelő énektudással és színpadi rutinnal rendelkeztek. Központi kérdés volt Rozsdás szerepe (nagyon szerettük volna, ha Huszár Zsolt játssza, de ő nem vállalta). Végül a társrendezőként a munkába bekapcsolódó Perényi Balázs javaslatára egy győri színjátszóra, Szabó Krisztiánra esett a választás. Szintén sokat vitatkoztunk arról, hogy ki játssza a Kölyköt. Kovács Áron Ádám felvetése alapján egy drámatagozatos diák, Holmann Brigitta került be az előadásba. A többi szerepre különböző (fél)profi színjátszó csoportokból hívtunk meg embereket, így pl. Bori Viktort a KÁVA-ból vagy Álmosd Phaedrát a Rátkai Márton Zenés Műhelyből. Az előadás létrehozói közé bekerült Uray Péter, aki az akrobatikát tervezte és tanította be, illetve Mezey Gábor, aki akkor a Pesti Barnabás testnevelő tanára volt. Ő ma már a Vörösmarty Gimnázium elismert tánc- és mozgástanára, egyik első munkái közé tartozik a Piszkos Fred-koreográfia.

A próbafolyamatot alapvetően a játsszók konstruktív és alkotó hozzáállása határozta meg. Mindez azt jelentette, hogy nemcsak eljátszani volt joguk a megírt jelenetnek, hanem arra is volt lehetőségük, hogy szinte teljesen átírják a szöveget vagy akár új jelenet vagy dal megírására ösztönözzék a folyamatban közreműködő alkotókat. A közös alkotómunka egyik jellemző példája a következő jelenet, amelyben Piszkos Fred „sejtelmes kavarásai”-nak megjelenítése végül is a játsszók improvizációi segítségével az alábbi módon véglegesült:

*/Fred be, zsebre dugott kézzel, mintha fegyver lenne a zsebében és mögötte néhány matróz,
mindannyian gerillának öltözve./*

FRED: Kvang tábornok vagyok, ezek pedig az embereim.

KAPITÁNY: Mi?!

KÖLYÖK: Mi?!

EARL: Mi?!

MATRÓZ2: /magára mutatva/ Mi?

BRADFORD: Mi?! Azt állítja, hogy maga Kvang tábornok? Ezt nem hiszem el!

FRED: Nem fontos, hogy elhiggye. Senki nem tudott róla, még ezek a jómadarak sem.

BRADFORD: Nem akarom megsérteni, tábornok úr, de én önt... teljesen *más* néven ismerem meg. Vajon most akkor melyik az igazi?

FRED: A nevek csupán szavak, nemdebár. Mit gondol, hogyan tudtam egy hadihajót megszerezni? Hogyan tudott az a Bunkó nevezetű szerencsétlen legénységet toborozni? Hogyan voltak képesek egyáltalán eljutni idáig?

ROZSDÁS: Egy kicsit lebecsülöd az érdemeinket, Fred.

FRED: /Hozzá lép, és egy flegma, de hatalmas pofont kever le neki./ Sokáig tűrtem a nem éppen pallérozott modorodat, Rozsdás fiacskám. Nos...

BRADFORD: Nos?

FRED: A hajót az én embereim tartják hatalmukban, a matrózok pedig mind az én katonáim... Mi felügyeltük az egész küldetést.

BRADFORD: De minek?

FRED: Két oka van. Az elsőt nem áll módomban közölni önnel, százados, a másodikhoz meg semmi köze.

BRADFORD: Kapitány! Ez az ember kém! Tartóztassa le!

KAPITÁNY: Itt már mindenki kém? Én... Mon dieau! Lehet, hogy én is az vagyok? C'est ridicule!

FRED: Bradford! Maga mindenhol kémet lát? Nehogy tükörbe nézzen!

BRADFORD: Maga nem Kvang! Maga egy közönséges...

FRED: Erről nem vitatkozom.

BRADFORD: Csak blöfföl.

FRED: Az lehet, de a Radzeer ágyúí nem blöffölnek. Egyébként is, mit gondol, miért mentem bele ebbe a kétes vállalkozásba? Hogy megtaláljak egy embert a dzsungelben? Ráadásul magamat? Ugyan!

BRADFORD: Én...

FRED: Maradjon csak, mert még talán arra ébred, hogy halott.

KAPITÁNY: C'est bizarre!

FRED: Ha a Radzeer tíz percen belül nem kap jelzést tőlem, megkezdji a helység ágyúzását. Ha a csapataim nem kapnak jelet tőlem két napon belül, kő kövön nem marad Hátsó-Indiában... No... mi most akkor a foglyokkal együtt szépen kísétálunk innen, maguk pedig szépen elszámolnak ezerig és addig nem mozdulnak.

KAPITÁNY ÉS KATONÁK: Un... deux... trois... quatre... cinq...

FRED: /„foglyai”-hoz/ Nyomás, gazemberek!

(Kiveszi a zsebéből a kezét, amelyben egy banán van. Beleharap, majd elkezd énekelni.)

*Nem bénít a félelem, ha vastag a bőr a képeden
S a szenvedélynél többet ér már a józan ész
Tanuld meg öcsi, mi az értelem
Ez ma itt a legfőbb lételem
Lassan siess fiam, és tovább élsz!*

Az előadás létrehozása során számos új típusú feladattal kellett megbirkóznom. Ezek leginkább produceri típusú munkának tekinthetők. Pénzt kellett szerezni az addig megszokott kiadásokon (jelmezek és díszletek) túl a meghívott közreműködők és szereplők munkadíjára. Meg kellett teremteni a hanganyag felvételének, CD-n való kiadásának összes feltételét. Emellett közönséget kellett szervezni nemcsak az első néhány, hanem a további előadásokra is, hiszen a Pinceszínház repertoáron akarta tartani a darabot. Mindezeket a feladatokat csak úgy tudtam megoldani, hogy nagy bizalommal voltam minden közreműködő szakmai munkája iránt, így a lehető legnagyobb önállóságot biztosítottam számukra. Ez a fajta munkamegosztás a közös tanulás élményét is nyújtotta mindannyiunknak.

Az előadás bemutatójára végül 1998 őszén került sor a Pinceszínházban, majd annak átalakítása után a produkció a Kolibri Színházba került, és közel negyvenszer láthatta a közönség. Az utolsó pinceszínházi előadást a Duna TV is felvette. Összességében ez a munkánk tehát tulajdonképpen a külvilág számára is sikeres vállalkozás volt. Visszatekintve mégis úgy látom,

hogy csak részben sikerült megvalósítani azt a célkitűzést, hogy abszurditása révén kellően sejtelmes legyen az előadás, és olyan új szituációkkal gazdagodjon, amelyek többrétegű a humoruk, és amelyekből kitetszhet a rejtői világlátás ironikussága, humanizmusa és egyben a világszemlélet bizonyos cinizmusa is.

A produkció emellett azt a felismerést is magával hozta, hogy a diákszínházi keretek meghaladása – amelyre a Jibraki színtársulat közel két évtizeden keresztül törekedett –, és hogy professzionista diákszínházzá alakuljon – tulajdonképpen tévút. Ugyanis vagy hivatásos színházként, vagy teljes öntevékenységen alapuló diákszínházként lehet hitelesen működni. Az előbbi két működési forma keveréke az ún. Diákszínház, mely a maga szegényes feltételrendszerével és szerény anyagi lehetőségeivel csak közepszerű teljesítményt tud produkálni, miközben felemésztja a középiskolai diákszínházak ösztönességét, romlatlanságát és felveti az örök dilemmát, amit Kosztolányi így fogalmaz meg a *Boldog, szomorú dal* című versében:

„Kezem kotorászva keresgél,
Hogy jaj! valaha mit akartam,
Mert nincs meg a kincs, mire vágytam,
A kincs, amiért porig égtem.
Itthon vagyok itt e világban
S már nem vagyok otthon az égben.”

IRODALOM

- Duró Győző és Nánay István (1993): *Dramaturgiai olvasókönyv*. Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest.
- Gáli József: *Válás Veronában*. A Szerzői Jogvédő Hivatal kézirata.
- Görgey Gábor: *Handabasa avagy a fátyol titkai. Komédia két részben*. A Szerzői Jogvédő Hivatal kézirata.
- Görgey Gábor (1971): *Alacsony az Ararát*. Magvető, Budapest.
- Horváth, Ödön von (1976): *Drámák*. Európa, Budapest.
- Kaposi József (szerk., 2016): *Diákszínház – színdarabok diákoknak*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Keleti István (1996): *A színház csak ürügy*. Irodalom Kft. Journal Art Alapítvány, Budapest.
- Kesey, K. (1977): *Száll a kakukk fészkére* (ford. Bartos Tibor). Európa, Budapest.
- Kisfaludy Károly (1954): *Kisfaludy Károly válogatott művei*. [sajtó alá rend. Szauder József.] Szépirodalmi, Budapest.
- Nánay István (1999): *A színházi rendezésről*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Rejtő Jenő (P. Howard) (1986): *A megkerült cirkáló*. Magvető, Budapest.
- Rejtő Jenő (P. Howard) (1966): *Az elveszett cirkáló*. Albatrosz Könyvek, Budapest.
- Rejtő Jenő (P. Howard) (1998): *Az elveszett cirkáló műve Ladányi Bálint és Kovács Áron átdolgozásában*.
<https://www.youtube.com/watch?v=vGLiDyqCYdo> (Letöltés: 2016. 10. 22.)
<https://www.youtube.com/watch?v=HPQITt52W44> (Letöltés: 2016. 10. 22.)
- Szigligeti Ede (1954): *Liliomfi*. Művelt Nép, Budapest.
- Vörösmarty Mihály (1955): *Vörösmarty Mihály összes drámai művei I–II*. Szépirodalmi, Budapest.
- Wassermann, D. (1978): *Kakukkfészkek*. (Ken Kesey: Száll a kakukk fészkére regénye alapján.) Fordította: Bátki Mihály.
- Wedekind, F. (1980): *Drámák*. Fordította: Bánay Geyza. Európa, Budapest.

**DRÁMAPEDAGÓGIA
ÉS SZÍNHÁZ**

Kortárs útjelzők a magyar színház- és drámapedagógiában

A magyar drámapedagógia történetének és elméletének fejlődését illetően jól körülírt és – újabban különösen a 2015-ös TÁMOP-kutatásnak köszönhetően – alaposan feldolgozott szakirodalom áll rendelkezésre (Gabnai, 2015; Kaposi, 2013; Trencsényi, 2015).¹ Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám kézikönyve egyedülállóan és hiánypótlóan széles spektrumon mutatja be a hazai dráma- és színházpedagógiai programokat, a szakma alapfogalmait, jellemzőit is tárgyalja, felsorolva a korábbi drámapedagógiai kutatások témáit, szerzőit (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013, 386-388). Az elmúlt másfél évtized itthoni kutatás-innovációinak összegző bemutatásával, a dráma- és színházalapú beavatkozások és gyakorlatok kritikai elemzésével viszont még adósozunk. Jelen írás célja kortárs drámapedagógia-történeti előtanulmánnyal szolgálni ezt a nagyobb elemzést.

Útjelzőink

A dráma- és színházpedagógia napjainkra kiforrott teoretikus tudásbázisa átjáró lehet (nevelés- és színház-) tudományok között. A dráma tanuláseméleti paradigmájával, széles módszertani spektrumával, dramatikus eljárásaival, tanulásszervező struktúrájával, részvételre buzdító társadalomszemléletével és nem utolsósorban művészetalapú kutatási metodológiájával elősegíti és megtermékenyíti az interdiszciplináris diskurzusokat. A drámatanár differenciáltan képes érveket sorakoztatni például az inklúzió, a társadalmi befogadás, másként szólva a nem-kirekesztő társadalom ideája mellett, így nem meglepő módon napjainkban is szolidaritást, közösséget vállal a méltányosságelvű és interkulturális szemléletű nevelési koncepciókkal (Novák, 2016).

Per definitionem a pedagógiai és művészeti beavatkozásként alkalmazott *dráma* olyan, személyes és társadalmi szinten megfogalmazott problémáinkra érzékeny, színház- és drámapedagógusok által keretbe szervezett, az aktuális nézőpontokat tanulói és tanári szerepbelépések sorozatával kibontakoztató, kooperáción alapuló *tanulási folyamat*, amely a tanulói választásoknak és döntéseknek jövőbe vetett és a változás irányába ható, a valós játékidőben képzeletbeli (mintha) világot fölépítő, cselekvéseken keresztül megformált itt és most előkészítése (Novák, 2016).

¹ Gabnai Katalin *Drámajátékok* című népszerű kötetének legújabb, 2015-ös kiadásának (Helikon, Budapest) zárófejezetében a szerző kísérletet tesz a magyar drámapedagógia főbb jellemzőinek, iskoláinak, műhelyeinek bemutatására. Vö: Kaposi, 2008. Vö.: Trencsényi, 2013 és 2008. Vö. még Trencsényi Lászlónak az ÚPSz-ben megjelent reflexiójával: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00136/pdf/EPA00035_upsz_200910_100-108.pdf (Letöltés: 2015. 12. 30.)

A társadalomtudományok 21. század elején tapasztalható trendjei érzékelhetőek lesznek a dráma- és színházpedagógusok aktuálisan megjelenő témáiban is: foglalkozásokat és projekteket terveznek interkulturális oktatási tartalmakról, egyenlő esélyekről és fogyatékoságügyről (Novák, Szári és Katona, 2014). Drámaalapú, színházalapú intervenciók, színházi nevelési projektek születnek az iskolai erőszakkal, bűnmegelőzéssel, demokratikus attitűdökkel, drogprevencióval, a mediatisált társadalommal, a klímaváltozással, az ifjúsági szubkulturákkal, a társadalmi hátránnyal (Horváth és Oblath, 2015, 75) vagy épp a gender-témákkal összefüggésben. A pedagógia világán kívül létrejött, határhelyzetekkel, marginalitással dolgozó színházi projektek optimálisan visszahatnak a neveléstudományi és művészetpedagógiai diskurzusokra (Di Blasio, 2014).

Az egyik releváns és napjaink magyar iskoláiban is fellelhető színházi nevelési forma, az *osztályterem-színház* önálló kritériumokkal, formanyelvvel és módszertannal dolgozik. Az osztálytermi előadás a gyerekeket, fiatalokat érintő morális, társadalmi kérdéseket tematizál, kifejezetten tantermi körülményekre készült (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013, 353).

Az *alkalmazott színház* is „esernyő-fogalom”, amely úgy kísérli meg definiálni a gyerekeknek és fiataloknak szóló színházat, mint amely a konvencionális nyugati színházi formák tradicionális és limitált alkalmazási területeinek hatása alatt áll. A hazai gyakorlatról szólóan meg kell emlékeznünk a magyarországi alternatív színházi mozgalomnak (az 1980-as évektől napjainkig) a honi színházi nevelésre gyakorolt hatásáról, amely, legalábbis a nyolcvanas-kilencvenes évekbeli virágkorában, kibújni igyekezett minden konvencionális kategória vagy címke alól.

Ha azonban a színházi nevelési programok működésének legfontosabb céljait keressük, reflektálnunk kell arra a küzdelmes – brechti és boali – folyamatra, amely során a nézőből cselekvő, alkotó, vagyis résztvevő lesz. Ahogyan Takács Gábor is fogalmaz: „Az előadások és programok alapját az emocionálisan és intellektuálisan egyaránt hatásos előadás (helyzet, jelenet) jelenti. A hagyományos nézői szerep átértelmeződik, a nézőknek aktivitást, interaktivitást, közös gondolkodást és cselekvést kínálnak, ezzel különböző mértékben, más-más módszereket használva, de elmozdítják őket a résztvevői szerep felé” (Takács, 2012). A KÁVA Kulturális Műhely munkatársai az általuk „részvétel korának” nevezett jelenben az Edward Bond és Chris Cooper által javasolt úton járnak, mert nem is lehetséges másutt járniuk: „Olyan emberek nevelése válik céllá (s ezzel a színház pozitív értelemben eszközzé), akik nyitottak, önállóan gondolkodni, kérdezni és alkotni képesek (és akarnak is). Az alkotók arra keresik a választ előadásaikon, programjaikon keresztül, hogy mit jelent ma embernek lenni (akár fiatal, akár idősebb az ember)” (Takács, 2012).

„A teljesség leghalványabb reménye nélkül”

Fenti idézet Szauder Eriktől való. Trencsényi László előadásában, 2016 júniusában az ELTE BGGYK-n, bARTczi címmel rendezett művészetpedagógiai konferencián Erikre emlékezve közös adósságainkról beszélt. Szauder Erik gyógypedagógus, drámatanár és szakfordító munkássága megkerülhetetlen. Neki köszönhetjük az angolszász drámapedagógia ’80-as, ’90-es évekbeli hazai adaptációján keresztül, hogy Kaposi László módszertani és képzésfejlesztő munkásságával szoros összhangban összefoglalta a dráma tanulásméleti alapjait (Szauder, 2006). Erik utolsó írásának, doktorijának (az alternatív pedagógiák, a részvétel és partnerség demokratikus értékein alapuló, az egyenlő esélyek iránt elkötelezett, mélyen humanista, korczakista életművének is) erős szimbóluma: az eggyé szőhető fonalak képe. A fonalak összessége a szöttes. Mondhatjuk – J. Neelands-szel: kárpit. Elméleti munkásságában Szauder

der Erik a művészetpedagógiai, pszichológiai, filozófiai fonalakat szerette volna összeszőni. „Az érzelmek szerepe a drámán keresztül a tanulásban” – szöveg a disszertáció címe. A tanításban alkalmazható dráma elméletéről itthon senki nem tudott nála többet. Szauder Erik tudományos és pedagógiai teljesítménye innen nézve bizony nem egyemberes kihívás. Munkarajzát e rövidre szabott idő szeletében úgy látom a magyar drámapedagógia történetében, mint egy váratlanul felvillanó és kihunyó üstökös. Elképesztő munkabírását jellemezte, hogy nemcsak tanított és kutatott: színjászott, rendezett, szakfordított, szépírt és ezer szállal (fonállal) kötődött fontos civil műhelyekhez is. A Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségi tagjaként sok éven át sikerrel mozdította elő a hazai dráma és színházi nevelés ügyét (Novák, 2012).

A hazai drámapedagógus szerzők közül kiemelkedő Debreczeni Tibor, Mezei Éva,² Gabnai Katalin,³ Kaposi László,⁴ Szauder Erik⁵ és Trencsényi László iskolateremtő munkássága. Szólnom kellene mindenképp, ha a honi körképet rajzolnám, a teljesség igénye nélkül Bácskay Mihály, Bethlenfalvy Ádám,⁶ Cziboly Ádám, Eck Júlia, Előd Nóra, Fabulya Lászlóné, Golden Dániel, Gyombolai Gábor, Hajós Zsuzsa, Hollós József (Josef Hollos), Honti György, Horváth Kata, Józsa Kata, Kaposi József, Keresztúri József, Kovács Andrásné, Körömi Gábor, Kuzsman Nóra, Lannert Keresztély István, Lipták Ildikó, Móka János, Oblath Márton, Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó, Püspöki Péter, Romankovics Edit, Rudolf Ottóné Galamb Éva, Szakall Judit, Sz. Pallai Ágnes, Szűcsné Pintér Rozália, Tegyi Tibor, Takács Gábor,⁷ Telegdy Balázs, Tolnai Mária, Török László, Vatai Éva, Zalay Szabolcs⁸ drámapedagógiai történeti és módszertani munkáiról. Meg kell említenem itt az ÉKP-s Zsolnai-iskola Granasztói Szilvia, Gabnai Katalin, Tornyai Magda által indított törökbálinti drámás-bábos műhelyét (pályakezdemésem is ide köt: Tornyai távozása után lehettem itt drámatanár). A neveléstörténet számára is fontos (a Marczibányi téri drámás-színjátszós központ mellett) a törökbálinti fészek: „(...) Zsolnai is (...) abszorbeálta a korszak több fontos pedagógiai megújítási törekvését. Csak említsük a drámapedagógiát (eleinte ennek hazai „ősasszonyát”, Mezei Évát, majd Tornyai Magdát)...” (Trencsényi, 2002, 94).

Kutatással kísért színházi nevelési és drámaprogramok

A művészet alapú (drámapedagógiai, dráma- és színházalapú) kutatási gyakorlat egyik erőssége, hogy új szemléletet hoz a tanulás-támogatásban. A módszer középpontjában egy társas-

² Mezei Éva (1979): *Játsszunk színházat!* Móra, Budapest.

³ Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok*. Helikon, Budapest. Fontos cikkei még e tárgyban: Gabnai Katalin (2002): A drámapedagógia hazai legitimitációja. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 2002): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA, Osiris, Budapest. Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*, 2005/4. 110-119.

⁴ Kaposi László: *TiE – Angliában. Drámapedagógiai Magazin*, 5. szám; Kaposi László (szerk., 2005): *A dráma tanítása*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Szada.

⁵ Néhány fontosabb írás: Szauder Erik (1993): A drámajáték oktatásának legnevesebb angolszász képviselői. In: Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Szauder Erik (1999): A drámatanítás helyzete Nagy-Britanniában. Szauder Erik (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban. *Drámapedagógiai Magazin*, Különszám. Szauder Erik (2006): *Drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére*. Inkluzív nevelés, Budapest, SuliNova.

⁶ Bethlenfalvy Ádám (2005) Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (1.) *Drámapedagógiai Magazin* 28. 2004/2.; Bethlenfalvy Ádám (2005) Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.) *Drámapedagógiai Magazin* 29. 2005/1.

⁷ Ld. Takács, 2002; Takács, 2009.

⁸ Részletes drámapedagógia-történettel szolgál Zalay Szabolcs *Konstruktív drámapedagógia* című doktori értekezésében (Zalay, 2008).

dalmi jelenség, egy pedagógiai probléma, egy megvitatandó tétel áll, ahol a kutatás folyamata e probléma eredményes körbejárását, feltárását célozza (Leavy, 2015, 21).

Továbbmozdulva a kvalitatív metodológia apparátusától, a művészetalapú kutatásnak jellemzője, hogy nem kizárólag szövegekkel, hanem képekkel, hangokkal, jelenetekkel, performatív gesztusokkal és történetekkel is dolgozik. Nem kifejezetten diszciplináris, mint a kvantitatív módszertan, nemcsak interdiszciplináris, mint a kvalitatív eljárások, hanem transzdiszciplináris. Nemcsak adatot fedez fel, gyűjt és elemez, hanem a kvalitatív adatokból új tartalmakat és jelentésrétegeket generál. Nem egyszerűen a mérés érdekli, nem is csak a jelentésre fókuszál, hanem előhívja, előidéz a jelentéseket. Értékek tekintetében nem semleges, nem terhelt, hanem politikus, emancipatív és öntudatra ébresztő. Az Arts-Based gyakorlat figyel a rezonanciára, törekszik a hitelességre, bízik az esztétikai kifejezés erejében (Leavy, 2015, 294). Fontos kutatói kompetencia a rugalmasság, nyitottság és az intuíció, elengedhetetlen a tematikus, szimbolikus és képi gondolkodás képessége (Leavy, 2015, 28).

Hazai szakmai köreinkben a DICE-kutatáson túl (DICE Konzorcium, 2010)⁹ a KÁVA Kulturális Műhelyben végzett színház alapú kutatások és más magyarországi drámapedagógiai esettanulmányok (Novák, Szári és Katona, 2014) leírásai és narratíva-elemzései éppen előkészítik ezt az új kutatási paradigmát. Az ezredforduló hazai klasszikus színházi nevelési programjai napjainkra így leírhatók lesznek „társadalomkritikai akciószínházként” vagy társadalmi performanszként (Jeffrey, 2009; Horváth és Oblath, 2015). A performansz-tanulmányok, a dráma- és színházalapú intervenciók tehát, jórészt az angolszász gyakorlatot is figyelve és követve, egy ismeretelméleti és metodológiai újításként lépnek fel, az inter- és transzdiszciplinaritás igényével. „A performatív (dráma és színház alapú) beavatkozások sajátossága, hogy egy fiktív történet szimbolikus világát, illetve a szerepbe lépés és a szerepben való cselekvés eszközeit használva, olyan kritikai nyilvánosságot (fórumot) teremtenek, amelyben a résztvevők kisebb vagy nagyobb közösségének tagjai meg tudják fogalmazni az őket körülvevő világról szóló értelmezéseiket, meg tudják jeleníteni saját tapasztalataikat, ki tudják próbálni az alternatív valóságlehetőségekkel kapcsolatos elképzeléseiket, ezen keresztül pedig újszerű egyéni és közösségi cselekvési lehetőségeket ismerhetnek föl” (KÁVA Kulturális Műhely: Az emlékezés drámái, programleírás).

A 21. Színház a Nevelésért Egyesület 2013-ban *Defekt?* címmel bemutatott színházi nevelési foglalkozása¹⁰ a másság, különbözőség, fogyatékoság fogalmainak körüljárását vállalta, miközben a színház és dráma eszközeit a civil társadalmi szerepvállalás és a közösségépítés szolgálatába állította. Színész-drámatanárokból, gyógypedagógusokból és tapasztalati szakemberekből álló kutatócsoportunk a drámát és színházat mint művészetalapú beavatkozást Magyarországon elsőként alkalmazta a fogyatékoság és a nevelés kontextusában (Novák, Szári és Katona, 2014).

A Defekt-projektben az érzékenyítést központi célként megjelölve, az alkalmazott drámán és színházon keresztül vizsgáltunk társadalmi, erkölcsi problémákat. A program lehetséges további kisugárzásaként a tanulók pozitív hatásként írták le, hogy elképzelhetőnek tartják a segítő attitűdnek a beépülését a mindennapok cselekvéseibe. Szerintük van esély a fogyatékos-sággal kapcsolatos sztereotípiák átkeretezésére olyan osztálytársak esetében is, akikre ez az attitűd korábban épp, hogy nem volt jellemző. Kiemelendő a tanulóknak a dráma és színház pedagógiai szerepére tett reflexiói, a nevelési kérdésekkel kapcsolatos érzékenységük. Figyelemre

⁹ A DICE-kutatásról recenziót olvashatunk: Zölei Kocsis Blanka: A DICE kutatás margójára. *Neveléstudomány*, 2013. 2., 139-141. <http://neveléstudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-dice-kutatas-margojara/> (Letöltés: 2016. 11. 16.)

¹⁰ A projekt 2013 szeptemberétől 2014 januárjáig valósult meg kelet-magyarországi középiskolákban és szakiskolákban, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft. támogatásával.

méltó annak kifejeződése az interjúkban, hogy szerintük a gyerekek és fiatalok nevelésében a művészetpedagógiának, a színháznak, drámának minél korábbi életszakaszban elkezdve, az oktatási folyamatba fokozatosan bevezetve lenne igazán értelme, hiszen így az egész személyiség fejlődését, pozitív formálódását segítené elő (Novák és mtsai, 2015).

Dráma és színház mint szakma vs. dráma és színház mint diszciplína

A Drámapedagógiai Magazin elmúlt 25 évének, főként Szauder Erik, Trencsényi László, Gabnai Katalin, Kaposi László, Bethlenfalvy Ádám, Takács Gábor és mások munkáinak, újabban Horváth Kata és Oblath Márton színházalapú publikációinak, a színházi nevelési társulatok projektbeszámolóinak és az elkészült doktori kutatásoknak is köszönhetően körvonalazódik az elméleti háttérismeretek rendszerezése és a szakmai konszenzussal rögzített egységesebb fogalmi keret (Zalay, 2008; Novák, 2010). A közoktatás, az iskola világa jogosan várja el a művészetpedagógiai projektektől, hogy fejlesztéseik oktatási környezetben, a tanulás színterein is hatékonyak és sikeresek legyenek. Doktori dolgozatomban arra tettem kísérletet, hogy bemutassam a dráma hatását a tizenévesek értékorientációját illetően (Novák, 2010). Ez a kutatás egy színházi nevelési program osztálytermi működéséről szól. Eredményként megállapítható, hogy a drámaalapú kutatás számára kidolgozott kevert metodikai alkalmazások elvégzése alapján, a kutatási periódusban, a projekt hatására a vizsgált csoportok értékorientációs mutatói fejlődtek, és szignifikáns változásokat mutattak önmagukhoz, illetve a kontrollcsoportokhoz képest.

Lannert István, Előd Nóra, Eck Júlia¹¹ és Vatai Éva alkalmazott drámapedagógiai munkáikban érvelnek a nyelv- és irodalomcentrikus témák, irodalomtanítás és drámajáték, multikulturális tartalmak megjelenítése mellett, a dráma tantárgypedagógiai szerepét is hangsúlyozva. Zalay Szabolcs, Takács Gábor¹² és Romankovics Edit¹³ bevezetik a hazai diskurzusba a *konstruktív dráma* és a *résztevő színháza* fogalmait. Kaposi László *Mi dráma és mi nem az? Dráma és színház* című írásában (Kaposi, 2008) tisztázza a tanítási drámához kapcsolódó alapfogalmakat. A Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám kutatásából készült könyvben a szerzőpáros dráma- és színházpedagógiai terminológiai pontosításokon túl a lehető legszélesebb mértékben tárgyalja a színházi nevelés magyarországi gyakorlatát (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013). Műfajelméleti, terminológiai kérdésekben legfrissebben Bethlenfalvy Ádám *Alkalmazott színház* című tanulmánya ad korrekt eligazítást (Bethlenfalvy, 2015). A drámapedagógia aktuális kérdéseiről, dráma és pedagógia találkozási pontjait fókuszálva a *Neveléstudomány* hasábjain írtam (Novák, 2016).

Kimutathatóan erős reflexiók térben indult meg az elmúlt évtizedben professzionális műhelymunka, tapasztalatcsere, tudásmegosztás színházi nevelési programokról (mint a MU Színházban hagyományt teremtő fórum-sorozat a KÁVA szervezésében, a kaposvári bienálék, vagy a klasszikus Színház-Dráma-Nevelés hétvégék a Marczibányi téren). A kritikai beszédmód változóban, a szakmai diskurzus olyan, korábban kevésbé jellemző szempontokat is érint, mint például a „felkínált résztvevői pozíció” vagy a használt színházi tér aspektusai.¹⁴

¹¹ Ld. Eck, 2015.

¹² Vö: Takács, 2009.

¹³ Ld. Romankovics, 2010.

¹⁴ Ld. ehhez például Takács Ágnes remek írását a fórum15-ről a revizoronline-ban: <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/5551/forum15-kava-kulturalis-muhely-mu-szinhaz/>

A KÁVA Kulturális Műhelyben végzett színház alapú kutatások leírásában és narratíva-elemzéseiben jelenleg Horváth Kata és Oblath Márton végeznek úttörő munkát. Az ezredforduló hazai klasszikus színházi nevelési programjai napjainkra már leírhatóak lesznek esztanulmányokként, „társadalomkritikai akciószínházként” vagy társadalmi performanszként (Deme, 2009; Horváth, 2009; Horváth, 2010; Horváth és Oblath, 2015).

Ez a mi dolgunk?

Egyetemi szakirányoknak, továbbképzéseknek, szakcsoportoknak, civil szervezeti kereteknek, rendezvényeknek, hálózatoknak is köszönhetően kutatható lett a drámapedagógia módszertana és prezentálható honi iskolakultúránkban betöltött szerepe. Van mégis tennivaló bőven. Egyrészt a releváns nemzetközi szakirodalom feldolgozatlansága továbbra is komoly kihívás és a szakfordítások száma sem látszik kielégítően gyarapodni. Másrészt a folyamatosan megújuló szakmai diskurzusok narratíváit, a releváns alkotóműhelyek projekteredményeinek megosztását, az elméleti jellegű tudományos munkákat, például a *kutatással követett dráma és színházalapú beavatkozások* rögzítését, vagy új területek, trendek és eljárások bemutatását kellene tudnunk hangsúlyosabbá tenni. Az interdiszciplináris törekvések fényében ugyanakkor jól látható, hogy a nemzetközi mezőnyben is világszínvonalúnak tartott magyar dráma- és színházpedagógia bizonyított az elmúlt 25 évben, úgy is, mint a reformpedagógiák nyomvonalán az iskolai tantervekbe beépülő és a tanárképzésekben is számon tartott tantárgy, módszer, és úgy is, mint kutatás, akció, kísérlet, projekt, művészeti intervenció és társadalomkritikai attitűddel rendelkező fórum. Ez a *multifunkcionalitás*, érvel Trencsényi is, a hazai drámapedagógia egyik erőssége (Trencsényi, 2013).

A jövő mediatisztált ifjúságának nemzedékei fogják eldönteni, vajon a kortársak színház- és drámapedagógiai útjelzői valóban a részvétel korát, a részvétel terét rajzolják-e ki?

IRODALOM

- Bethlenfalvy Ádám (2011): „Az a dolgom, hogy segítsen őket tanulni.” Interjú Dorothy Heathcote-tal/2. rész. *Drámapedagógiai Magazin*, 42. (2011/2. sz.)
- Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása In: (szerk.: Bodnár G. és Szentgyörgyi R.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE 2015 (Online kiadás), 79-95.
- Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.
- Deme János (szerk., 2009): Drámapedagógiai esettanulmányok I., *Színház és pedagógia sorozat* 3., Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület, Budapest.
- Di Blasio Barbara (2014): *Egy performansz-alapú kutatás tudományos és gyakorlati haszna*. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Debrecen. 79-88.
- DICE Konzorcium (szerk., 2010): *Változások világa (DICE tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak)*. DICE Konzorcium, Budapest.
- Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. <http://www.dramanetwork.eu/hungarian.html> (Letöltés: 2016. 05. 03.)
- Eck Júlia (2015): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Protea Kulturális Egyesület, Budapest, 204.
- Gabnai Katalin (1994): A találkozás tanítása, avagy színház és dráma a nevelésben. *Drámapedagógiai Magazin* 17. (1994/1. sz.).
- Gabnai Katalin (2002): *A drámapedagógia hazai legitimációja*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA, Osiris, Budapest.
- Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene, (110-119). *Iskolakultúra*, 2005/4.

- Horváth K. (2009): Utószó. A színházi nevelés, mint társadalmi performansz. 70-76. In: Deme J. és Horváth K. (szerk.). *Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz*. Budapest: anBlok – Káva.
- Horváth Kata (2010): Kitérés a társadalmi elszigeteltségből. Dráma-alapú beavatkozás bevándorlókkal Magyarországon. In: (szerk.: Szabó V.): *Az adaptáció művészete. Kézikönyv a bevándorlók beilleszkedését segítő művészeti módszerekről*. https://issuu.com/artemisszio/docs/ariadne_hun_felt_lt_sre_final 74-86. (Letöltés: 2016. 10. 30.)
- Horváth Kata és Oblath Márton (2015): *A performatív módszer. Dráma- és színház-alapú beavatkozások és kutatások a Kávában (öt részvételi színházi kísérlet)*. Káva – AnBlok – Parforum, Budapest.
- Jeffrey, C. A. (2009): A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között, 26-70. In: Deme J. és Horváth K. (szerk.). *Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz*. AnBlok – Káva, Budapest.
- Kaposi László (2008): A drámapedagógia magyarországi történetéről (9-12). In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Leavy, P. (2015): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. Guilford, New York – London.
- Novák Géza Máté (2010): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. Doktori disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Novák Géza Máté (2012): Szauder Erik negyvenöt éves lenne. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. 2012/4. http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2012/11/szauder-erik-negyvenot-eves-lenne/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=szauder-erik-negyvenot-eves-lenne (Letöltés: 2016. 07. 15.)
- Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. 2016/2. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseiről/> (Letöltés: 2016. 07. 15.)
- Novák Géza Máté, Szári Laura és Katona Vanda (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékosügyéért*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.
- Novák Géza Máté, Trencsényi László, Katona Vanda és Horváth Zsuzsanna (2015): Művészetalapú kutatás és gyakorlat fogyatékosügyi, színházpedagógiai és testtudati terápiás kontextusokban. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Debrecen. 266-278.
- Romankovics Edit (2010): *A Résztvevő Színháza*, Káva Kulturális Műhely, Budapest.
- Szauder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – Drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. suli-NOVA Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 58
- Takács Gábor (2002): Színház a határon. A TIE tíz éve Magyarországon. In: *Drámapedagógiai Magazin*, 2002/különszám, 5-9.
- Takács Gábor (2009): „Konstruktív” dráma. In: Deme János (szerk., 2009): *„Konstruktív” dráma*. Színház és pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 1., Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület. 26-46.
- Takács Gábor (2012): *A részvétel kora. A színházi nevelés útjai, lehetőségei Magyarországon*. <http://www.muut.hu/korabillapszamok/035/takacs.html> (Letöltés: 2016. 10. 30.)
- Trencsényi László (2012): *Gyerekek színpadon – nézőtér*. Fapadoskonyv.hu, Budapest.
- Trencsényi László (2013): Drámapedagógia-történet. In: uő. *Művészeti neveléstől a gyermekkulturáig 1965–2013*. Szekszárd – Budapest, PTE 2013. 79-82.
- Trencsényi László (szerk., 1993): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Trencsényi László (szerk., 2008): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Új Helikon, Budapest.
- Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém.
- Zölei Kocsis Blanka (2013): A DICE kutatás margójára. In: *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. (Szerk.: Vámos Ágnes), 2013/2. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-dice-kutatas-margojara/> (Letöltés: 2016. 10. 30.)

Színházpedagógia, beavató színházi tapasztalatok – egy előadás elemzése¹

Színházpedagógia, drámapedagógia, beavató színház

2016-ban már széles körben ismerős szakkifejezés a színházpedagógia, de a tartalmi összetevőin azért még nem mindenki ugyanazt érti. Szerencsére egyre több elméleti munka jelenik meg és a gyakorlatban létrejövő programok is folyamatosan bővülnek. Ebben a munkában nem szeretném a színházpedagógia értelmezési tartományait részletesen elemezni, de jelenleg ezt a kifejezést találok az egyik legátfogóbbnak, és úgy tartom, az elmúlt évek különböző módszerei leírhatók, mint ennek a kifejezésnek az alrendszerei. A teljesség igénye nélkül idetartozónak gondolom a drámapedagógiát, a résztvevő színházat, a beavató színházat, a fórumszínházat, a színházi-nevelési előadásokat, a tantermi színjátszást, és még sorolhatnám. Azonban az ebben a halmazban lévő módszerek egymáshoz való viszonya még mindig vita tárgya a szakmabeliek között. Ebben a vitában nem szeretnék most állást foglalni, de úgy látom, a műfaji sokszínűség sokkal többet ér, mintha mesterségesen létrehoznánk pontosnak vélt definíciókat.

A színházpedagógia nálam akkor kezdődik, ha a színházi előadás létrejöttében – akár csak minimális mértékben is – felfedezhető pedagógiai szándék, és addig tart, ameddig a pedagógia, bármilyen kicsi szinten is, de színházi elemet tartalmaz. Drámapedagógusként és színészként ezért is fontos számomra a beavató színház. Magam ebben a formában tudtam talán a legjobban egyesíteni az előbb említett két foglalkozásomat.

Sokféle beavató színház létezik, de ezek közül most egy olyat szeretnék részletesebben bemutatni, amely egyszerre kíván megfelelni a színházi előadás kritériumainak és a drámapedagógia definíciójának. Egyben az előadás leírásán keresztül igyekszem ötleteket adni mindazoknak, akik hasonló munkába fognának.

Beavató a színházban

Ennél a formánál a Nyíregyházi Móricz Zsigmond Színház rendjéhez kellett alkalmazkodnunk, ezzel együtt úgy alakítottuk ki az előadást, hogy tájolni is lehessen vele. Ugyan nem volt rá példa, de akár egy osztályteremben is el lehetett volna játszani. A továbbiakban az előadás ismertetésekor jelen idejű fogalmazásra térek át, néhol szinte élőbeszédyszerűsége törekedve igyekszem bemutatni ezt a beavatószínházi előadást. Az én szerepem a rendező-moderátor-drámapedagógus szerepkörrel írható körül.

¹ A Nyíregyházi Móricz Zsigmond Színház 2003–2004-es évad *Antigoné* című előadásának elemzése.

Amikor lemegy a fény, három gongütés hallatszik, majd a felderengő reflektorok két tógába² öltözött, maszkos embert világítanak meg. Mozdulatlanul állva elkezdik mondani a dráma kezdő sorait. A két férfi szavai – merthogy férfiakról van szó – jóformán érzelemtelenül, erős artikulációval hangzanak fel. Volt már olyan, hogy a nézőtérről figyeltem ezt a részt és jól érzékelhetők voltak – függetlenül attól, kik ültek épp benn –, először a kíváncsiság, majd a csüggedés, végül az unalom jelei. „*Meg kell, hogy ezt is értsd: mi gyöngé nők vagyunk. A férfiakkal nem tudunk megküzdeni, Erősebbek, s ha már felettünk ők urak, Szót kell fogadni, bármiként is fáj e szó.*” – itt van az első alkalom, amikor megszakirom az előadást és elmondom, mi most nem fogjuk előadni az Antigonét, hanem a darab jeleneteit felhasználva megpróbáljuk bemutatni, hogyan működik a színház. Ezek után arra keressük a választ, hogyan lehetne ezt a formájában és megközelítési módjában is régies darabot közelebb hozni a ma nézőihez.

Folyamatosan kérdéseket teszünk fel, valójában úgy, hogy a számba jöhető, lehetséges válaszokra előre felkészülünk, de ha számunkra nem értelmezhető, azaz továbblépésre nem alkalmas válasz érkezik, akkor vagy azt elemezzük, miért nem helyes itt az adott válasz, vagy megkérjük a nézőket, fantáziájukkal egészítsék ki mindazt, amit mi valamiért nem tudunk megvalósítani. Erre legjobb példa a díszlet-kérdés körüljárása. A produkcióhoz csupán egy gurulós „zsiráf” áll rendelkezésünkre, olyan, amit a világosítók szoktak lámpaállításra használni. Amikor a nézők azt javasolják, legyen mai díszlet, kénytelenek vagyunk azt mondani, az igény jogos, de most a képzeletükre kell hagyatkozniuk. Ilyenkor képzeletben teremtünk díszletet és megbeszéljük, hogy az milyen legyen.

Először áttekintjük a görög színházról való legfontosabb eltéréseket a mai szcenáriók esetében. Az első jelentősebb változtatás a női szereplők behozatala, a másik a szereplők mozgása, aztán rátérünk arra is, hogy megindokoljuk a mozgásoknak a szereplők viszonyának kialakításában betöltött szerepét. EEzután már lehet elemezni, a görögöknél miért nem voltak női szereplők, miért nem volt mozgás a színpadon. Nagyon sokan voltak a színházban, nem volt hangosítás, ha mozogtak volna, elvész a hangjuk, patriarchális társadalomban éltek³ stb.

Aztán előkerül a kérdés: hogy lehetne még közelebb hozni a mához ezt a történetet, ezt az előadást? Igen, meg kell változtatni a szövegeket. Ekkor két színésznő improvizált szöveggel adja elő az első kettős jelenetet.⁴

Ezek után megszavaztatjuk a közönséget, szabad-e ilyen módon átírni a szövegeket. Jelen-tős számban vannak azok, akik azt mondják, nem szabad. Számomra ez mindig furcsa, mert igazából egy érvet sem tudok a változatlanul hagyás mellett felhozni. De tudomásul kell vennem, van valami ragaszkodás az emberekben, aminek pontos okait sajnos nem tudom, de azt hiszem, valahogy a biztonság iránti igénnyel lehet összefüggésben.⁵ A budapesti Katona József Színház *Médeia* előadását a színlap szerint Euripidész írta, de a szöveget Rakovszky Zsuzsa kiváló magyarázásában lehet hallani. Akkor ez most az eredeti, vagy fordítás, vagy valami egészen más? A világon legjobban talán az angol középiskolások utálhatják Shakespeare-t, hisz

² Egy lepedő ügyes tekeréssel tógának tűnhet, ha van rá fogadókészség, ezt is bemutatjuk a közönségnek.

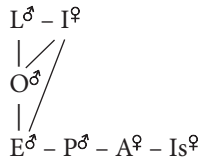
³ Tényleg, a matriarchális társadalmakban csak nők játszhatnak?

⁴ Előfordult, hogy az Antigonét játszó hölgy egy zafos káromkodás keretében szidta Kreónt (Ki a f* -t érdekel Kreón?), amire a közönség hangos felröhögése volt a válasz. Milyen érdekes! Sokan naponta használják ezt a kifejezést, mégis, a színpadról hallva, olyan hatása volt, hogy kénytelenek voltunk „fenére” változtatni, mert a jelenet érthetősége került veszélybe.

⁵ Mert hogy magyarázható például a következő? 2002-ben Horváth Lajos Ottó kollegámmal „maiasítottuk” Gogol: *Egy őrült naplója* című művét. A szöveg teljesen a ma beszélt nyelvet követte, az utalások és minden helyszín a minket körülvevő világot idézte. A díszlet egy IKEA-fotel volt. Aki nem ismerte az eredeti művet, minden gond nélkül elfogadta, míg voltak olyanok, akik ugyan nem tudták megmondani, mi zavarta őket, de mégis hiányolták a Darvas Iván által használt szöveget, ami pedig szintén már nem az eredeti Gogol volt. Akinek van jó válasza, kérem, ossza meg velem. Előre is köszönöm.

nekik aztán végképp nincs, aki lefordítsa a lassan 500 éves műveket. De az is igaz, magam is láttam olyan előadást, ahol nem ragaszkodtak az eredeti szöveghez, és rossz volt, míg olyat is, melyben Trencsényi-Waldapfel Imre fordítását játszották és jó volt. A kérdést nem akarjuk eldönteni, ezért megelégszünk a szavazással, és azzal az illúzióval(?), hogy mindenki elgondolkodik a válaszokon.

A következő jelenet előtt egy kis görög mitológiai háttér bemutatására kerül sor, hiszen az ókori nézők ismerték a darab történetét, de ma már nem közismert a Labdakidák mondája. A díszletünkhöz tartozó táblára tehát az alábbi rajz került:



Azaz: L – Laiosz, I – Iokaszté, O – Oidipusz, E – Eteoklész, P – Polüneikész, A – Antigoné, Is – Iszméné.

Ekkor említem először, hogy a tábla mellett található egy pár szórólap, melyekre mindenféle hasznos dolgokat írtunk fel a görög színházzal kapcsolatban. Ezekből az előadás végén bárki vihet magával.⁶

Ezek után következik a Kar első fellépésének bevezetése. A „zsiráfon” állva, tógában bejönnek és elmondják az első kardalt. Hát ember legyen a talpán, aki azt elsőre megérti! Több görög isten neve is elhangzik benne, melyeket általában nem ismernek a nézők. Amikor megkérdezem, miről is beszéltek, eléggé össze-vissza válaszok érkeznek. Valahogy nehezen, de összehozzuk a történetet. Jó – de hogyan mondták el? Szándékunk szerint egy felszabadult, boldog csoport bizakodva és büszkén meséli el a csata történetét. De valamit nem jól csinálunk, mert eddig még elég kevés alkalommal érkeztek a szándékaink szerinti válaszok. Egy másik változatot is bemutatunk, melyben, mintha pincéből épp most bújnának ki a lakók, fáradt, elgyötört emberek adnak hálát az isteneknek, hogy egyáltalán élnek. De minek egyáltalán a kardal? Milyen szerepe van a drámában? Itt a moderátornak kell elmondani a válaszokat, hisz ez nem megfejthető logikus gondolkodással. A karnak kettős funkciója van. Egyrészt ismerteti a színdarab előzményeit, másrészt, és ez a fontosabb, érzelmileg belehelyezi a nézőket az eseményekbe. Itt szoktuk azt is elmondani, hogy az operában és a musicalekben látható kórusok a görög kar mai megfelelői.

A ma színházában már sokféle eszköz rendelkezésünkre áll. Hogyan lehetne a kardalt kiváltani? Igen, igen, mozgással. Ekkor a hat színész egy stilizált csatát mutat be, melynek végén a két vezér egymás kezétől hal meg. De mi van akkor, ha egy koreográfus kezébe kerül az irányítás, aki nem elégszik meg egy egyszerű stilizációval és a szimbólumokat hívja segítségül? Cirkuszi zene szólal meg, és két cilinderes ember egy tojás-számot mutat be.⁷ Az egyik ügyesebben bánik vele, míg a másik el is ejti. De egy ideig hol az egyik, hol a másik fitogtatja a tehetségét. Aztán az ügyesebb megelégteli a másik szerencsétlenkedését és elveszi tőle a tojást. Harc kezdődik, és megfojtják egymást. A színpadra lép egy ismeretlen, és elkezd enni a tojást.

⁶ Ez a szórólap többször is szóba kerül, de csak azért, hogy a végén vigyenek belőle. Ezért az előadás leírásának többi részénél ezt nem jelzem külön.

⁷ Sajnos az ötlet nem az enyém, hanem Ferencz Kriszta koreográfusé, aki a mozgásokat tanította be. Külön köszönet érte e helyről is.

De vajon ki ő? Hát persze hogy Kreón, az új király. Ekkor a táblára felkerül az ő neve is, Iokaszté mellé, hisz az ő testvéréről van szó. Miért ő örökölte a trónt? Ő volt a legidősebb férfi rokon.

Tehát érkezik egy új szereplő, akiről igazából semmit sem tudunk. Hogyan mutassuk be, ki is ő, még mielőtt megszólalna? A hat színész azt a feladatot kapja, oldják meg Kreón bejöveteletét, de úgy, hogy a nézők tisztában legyenek vele, nem akar ki érkezett meg. Ennek a kibontása kicsit tovább tart, de a közönség bevonásával történik, így élvezetes, tanulságos számukra. Néha megkérem a kollégát, minden segítség nélkül jöjjön be, mint „nagy” ember. Aztán próbálja meg ugyanezt, mint „kis” ember. Igen, van különbség, de nem az igazi. Általában a következő módon szokott a félig kötött improvizáció lezajlani. A Kreónt játszó kolléga bejön, a jobb oldali takarás felé fordulva elkezd a monológot, mire a másik oldalon levő többiek megkérdeik, kinek beszél. Ezután átmennek a másik oldalra és most már nekik szól a beszéd. Igen, de így meg olyan suta lett. Jó, akkor legyenek szolgák, akik bekísérik. Egy hölgy marad, a többiek szolgaként vonulnak a király mögött. De a szöveg úgy kezdődik: „Jó férfiak”... Ez sem jó. Akkor mindenki beáll egy sorba és mikor a király belép, meghajol. Ez már jobb, de még mindig nem eléggé emelkedik ki Kreón. Öltöztessük jelmezbe! Kap egy palástot meg egy babérkoszorút. Na igen, de most meg úgy néz ki, mint egy mesejáték főhőse. Akkor kapjon öltönyt. A tömeg feláll – azaz mind az öt ember –, Kreón belép egy narancssárga felsőben. Állj! Nem fogunk direkt politizálni, még a végén a színház igazgatójának lesz kellemetlensége. Jó, akkor keresünk egy másikat. Na, ez meg piros. Hát mit csináljunk, ha a pártok lefoglalták a színeket? Tessék keresni egy semleges színt. A szürke jó lesz? Nézzük meg! A szürke zakóban lévő Kreón belép, a tömeg földig hajol. Ha mai ruhában van, nem jó a meghajlás. Legyen kézfogás és taps. És kap még egy embert a háta mögé, biztonsági kísérőként. Most már majdnem jó! Érezhetően mirólunk szól a jelenet, kiderül, hogy fontos ember jön be, de akkor meg miért nem a nézőtérre lévőkhöz beszél? Tényleg, használjuk a zsiráfot – másszon rá –, aztán világítsuk meg egy jó kis szembe-fénnyel, szóljon valami zene, és már mondhatja is a beköszönő beszédét.

Miután elmondta a szöveget, megkérdézzük a közönséget, milyen embernek mutatta kollégánk Kreónt. Zsarnok, erőszakos, önző. Ezek a leggyakoribb válaszok, és ez jó hír számunkra, mert e jelzők kimondása volt a célunk. Ekkor egy színházi kísérlet következik. Nem szokványos, hogy egy előadáson belül ugyanaz a színész, ugyanazt a szöveget kétféleképpen mondja el, de most ez következik. Lehetőségünk van megmutatni, mennyire függ az inerpertációtól a hatás. A szöveget most egy kedves, közvetlen, szerethető Kreón adja elő, és a halott eltemetésének tiltását is úgy interpretálja, mintha ez a közösség saját akarata volna. Mit csinált másképp? Mivel érte el a hatást? Másképp mozgott? Alig. Másképp hangsúlyozott? Kicsit. Más hangerővel szólt? Igen. Csak ennyi? Csak ezen múlik? Nem. Ezzel a jelenettel bemutathatjuk, illusztrálhatjuk, hogy a színészi szakmát valamennyire el lehet sajátítani (meg lehet tanulni mozogni, beszélni, koncentrálni), de ami a lélekben történik, amitől a nézők elhiszik, amit mondunk – azt nem lehet megtanulni.

Beavató óránk következő része kicsit kilép az Antigoné történetéből. A nézők két beszédet hallanak, és az a kérdés, mi a hasonlóság az elhangzó kettő és Kreón beszéde között.

Részlet Orbán Viktor beszédéből a Terror Háza megnyitásakor:

„Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Két diktatúrát zártunk össze e ház falai között. Más tőről fakadnak ugyan, de láthatjuk, jól megférnek egymás mellett. Ez nem a véletlen műve. Nincs rá szükségünk, hogy kibújjunk a saját felelősségünk alól, de a gyermekeinknek tudniuk kell, hogy mindkét diktatúra olyan rendszer volt, amely idegen hadseregek támogatása nélkül hazánkban a hatalmat sem elnyerni, sem megtartani nem lett volna képes.”

Részlet Medgyessy Péter beszédéből:⁸

„Nagy Imrét nemcsak a vértanúsága, halála, hanem elsősorban az élete teszi méltóvá az emlékezésre. Nagy Imre baloldali ember és baloldali polgár volt. Mert a kettő kiegészíti egymást. Nagy Imre személye és tragédiája cáfolhatatlan bizonyítéka annak, hogy 1956-nak igenis van igazi baloldali hagyománya. Akkor is, ha akadnak olyanok, akik ’56 ünnepléséből kirekesztették a baloldali embereket.”⁹

Mi a hasonlóság a három beszéd között? Talán itt ütköztünk a legnagyobb nehézségbe. Ennek a kérdésnek a megválaszolása sok segítséget igényelt. Mi tettük fel rosszul a kérdést? Az oktatás-nevelés nem fordít kellő figyelmet az önálló véleményalkotásra? Talán mindkettő. Pedig ha egy előadásnak nem sikerül azt érzékeltetnie, hogy ami a színpadon történik, akár velünk is történhetne, sőt sokszor épp történik is, akkor valami hiba van.

Miről beszél mindhárom politikus? A jelenről, a jövőről vagy a múltról? Igen, a múltról. És miről akarnak meggyőzni, ha nem is mondják ki? Hát persze! Hogy mi is gondoljuk azt, amit ők. Ne azt gondoljuk, amit mi gondolunk. Ne azt érezzük, amit mi érzünk. Hanem kövessük őket, mert ők „megmondják a tutit”.

Ezután visszakanyarodunk az Antigonéhoz. Már láttuk Antigonét, a kart, Kreónt, de valami nagyon hiányzik a darabból. Valami, ami általában jelen van a színdarabokban. Egy drámai kellék. Mi lehet az? Erre a kérdésre általában gyorsan megérkezik a kívánt válasz: konfliktus.

Ezen a ponton meg kell szakítanom az előadás leírását, mert ami ilyenkor következik, annak bemutatására nem felel meg az eddigi forma. Itt egy hosszabb egységet iktatunk be, amely azzal kezdődik, hogy az Őrt pár mondat után megállítja a Kreónt játszó kolléga, újrakezdi a jelenetet, ami ismét leáll, mert Kreón sérelmezi, hogy az Őr túl vicces eszközöket alkalmaz. Kialakul egy vita arról, hogyan kell tragédiát játszani. A játsszók-lebonyolítók úgy döntenek, bírósági tárgyalást tartanak, melyben Kreón lesz a felperes, az Őr az alperes, és a közönség az esküdtek. Egy ideig be is tartják a bírósági formát, érveket hoznak igazságuk védelmére, de aztán annyira összevesznek, hogy az Őr és védője kivételével a többiek elhagyják a játékteret.¹⁰ A védő lesz Kreón. Ekkor ők ketten adják elő a jelenetet. A jelenet végén rendezni szoktam, azon szempontok alapján, melyeket a tárgyalásban használnak. (Ez a rész leginkább egy emléképróba-hoz hasonlít.) Végül megkérjük egyik kollégánkat, aki idős ember, legyen ő az Őr. Egy huszoneves Kreónhoz egy öreg Őr érkezik. Ha jól sikerül ez a jelenet, igazi színházi csend lesz a nézőtérén. Az előbbi jelenetek felszabadultsága, vidámsága egyszerre eltűnik. Egy életéért könyörgő, síró öregember vallja be: valaki eltemette a halottat.¹¹ Ezután megszavaztatjuk a közönséget, azaz megnézzük, hogyan is döntöttek az esküdtek.

Ennek a hosszabb résznek a vázlatos leírása után vegyük sorra az elemeket. Szándékaink szerint két szinten történik minden. Egy drámai és egy színházi konfliktust igyekszünk ábrá-

⁸ Amikor az előadás készült, még Medgyessy Péter volt a miniszterelnök, és az azóta eltelt időből nem találtunk olyan Gyurcsány-beszédet, mely ’56-ról is szól, és a mi céljainknak is megfelel.

⁹ A politikusok nevének elhangzásakor hangos hujjogás hallatszik. Miért van ez így? Hogy jutottunk el oda, hogy rocksztárok és közhülyék megjelenésekor használatos módon nyilvánulnak meg a fiatalok? Ha nem tévedek, a hangzavar egyáltalán nem tartalmaz elismerést, és a megnyilvánulás teljesen független a jelenlévő iskolák színvonalától. Jól érzékelem, a szakmunkástanulótól az elit gimnáziumba járókig, egységesen valami humbug felnőttesdinek érzik a politikát, amelyet kigúnyolni kell? Ennek megválaszolása nem tartozik a mi tárgykörünkbe, de a jelenség leírását nem hagyhatom ki.

¹⁰ Érdekességként megemlítem, hogy az előadásokat követő beszélgetésben a nézők rendszeresen rákérdeznek, a veszekedés is meg volt-e rendezve. Reményeim szerint ez azt is jelenti, valódi problémaként sikerült a kérdést ábrázolni.

¹¹ Ha valaha megrendezem az Antigonét, az Őr szerepét nem osztom idős kollégára. Kreón annyira antipatikussá válik, hogy ezek után majdnem lehetetlen az ő igazságát is Antigonéval egyenrangúnak kezelni.

zolni. A drámai konfliktus Kreón és az Őr között van, pontosabban ez is legalább két részre osztható, hisz az igazi probléma a halott eltemetése, de az Őrnek a saját személyét érintő döntés a legfontosabb. A másik szint a „hogyan kell tragédiát játszani” kérdése. Vagyis nemcsak tragédiát, hanem bármit. Mennyit engedhet meg magának a színész, rendező vagy az alkotó közösség. Hol van a határa az öncélú magamutogatásnak és hol kezdődik az emberábrázolás. Milyen változatai vannak a fő- és mellékszereplők viszonyának. És meg szeretnénk mutatni azt is, ezek a szempontok hogyan jelennek meg a mai színjátszásban. A tárgyalásban, ahol a színészek a kétféle álláspontot képviselik, a következő főbb érvek hangzanak el:

A felperesek, vagyis a „tragédiát” képviselők szerint:

- a tragédiában nincs helye a humornak;
- a mellékszereplő dolga háttérben maradni a főbb szereplőkhöz képest;
- ha a közönség nevet, elfeledkezik a történet fő vonaláról, és csak hosszú percek múltával lehet a figyelmét visszaszerezni;
- a szélsőséges ábrázolás nem mehet a történet rovására;
- a konkrét jelenetben a lényeg az információ átadása és nem egy betétszám előadása.

Az „alperesek”, vagyis a komédiát képviselők szerint:

- nincs csak tragédia, minden szituáció tartalmazhat komikus elemeket is;
- minden szereplőnek kötelessége egy teljes emberi sorsot ábrázolnia;
- senki sem hagyatkozhat csak információ-átadásra, akkor elég lenne egy levelet kézbesíteni;
- a legnagyobb drámaírók is tudatosan alkalmazzák az ellenpontosítást, például a tragikus-komikus jelenetek változtatásával. Shakespeare Júlia tetszhalálakor behozza a színpadra az ünneplésre váró zenészeket, akik az egyik szereplő kérésére a Hopp Sári kezdetű dalt játsszák el.

Ezután következnek a jelenetek. Mivel legalább kétszer előadjuk,¹² azaz így is, meg úgy is – a nézőknek elegendő benyomása lesz ahhoz, hogy szavazni tudjanak. Általában döntetlen körüli eredmény születik.

Folytatva az előadás menetének leírását, a konfliktus kibontása következik. De hogyan legyen tovább? Mi lehetne a következő jelenet? Hát persze, hogy Antigoné és Kreón kettősét várják. De a darab szerint nem ez következik, hanem a híres kardal, a „Sok van mi csodálatos...” kezdetű. De miért? Miért állítja meg a szerző a cselekményt, és illeszt be egy értekezést az emberről? A ma emberének már nem könnyű elképzelni a görög nézők viselkedését, elvárásait, reagálását, de ezek nélkül nem jutunk közelebb a válaszhoz. A görögök számára egyszerre volt vallási és világi ünnep a színház. Sírtak, ha meghatódtak, dobálóztak, ha unatkoztak, de alapvetően azért mentek oda, hogy az Emberről, azaz önmagukról tudjanak meg valamit, hogy emberi mivoltukról szerezzenek új élményeket. Nem véletlen tehát, hogy Szophoklész a drámának erre a pontjára helyezte el ezeket a gondolatokat.

Ezt a szöveget mindig a moderátor olvassa fel. Utána megbeszéljük, miről is szól. Általában azt tanítják, ez egy himnusz az Emberről. Ezt a himnuszt „az emberhez” énekli a kórus Szophoklész *Antigonéjában*, amikor a hősnő végzetes tettéről értesül. Antigoné a király parancsa ellen, de az emberi törvények szellemében cselekedett... A kórus ezzel a himnusszal adja tudunkra a lánnyal való egyetértését, azért dicséri őt, mert önértetes emberként maga határo-

¹² Amikor ilyenkor „belerendezek” a jelenetekbe, az egy újabb beavatási szint, mert közben a nézőkkel is tartom a kapcsolatot, és az ő visszajelzései, ötleteik is belekerülnek a megoldásokba.

zott sorsa felől.¹³ Én úgy vélem, Mezei Éva (is) téved. Az én olvasatomban a Kar egyáltalán nem foglal állást. Beszél a törvénytiszteletről, de olyan ügyesen, hogy bármerre is fordulhat a történet, bárki is lesz a „győztes”, úgy fog tűnni, ő mellette érvelt. Ez Szophoklész egyik zseniális megoldása. A másik kérdéskör a „csodálatos” szó körül forog. Magyarországon általában Trencsényi-Waldapfel Imre fordítását használják, az ő fordításában szerepel így ez a szó. De ha megnézünk más fordításokat is, kiderül, nem ennyire egyértelmű a helyzet.

1. Trencsényi-Waldapfel Imre:

„Sok van, mi csodálatos,
de az embernél nincs semmi csodálatosabb.”

2. Mészöly Dezső:

„Számítalan csoda van, de az
embernél jelesebb csoda nincs.”

3. Ratkó József:

„Sok szörnyű csodafajzat van,
s köztük az ember a legszörnyebb.”

4. Martin Heidegger alapján:

„Sok van, mi hátborzongató,
De az embernél nincs semmi hátborzongatóbban otthontalan.”

Hogyan lehetséges? Amikor a fordításokat felolvassuk, csodálkozás lesz úrrá a nézőtéren. A fordítók nincsenek könnyű helyzetben: a görög szó egyszerre jelent csodálatosat és borzalmat, ezt a kettősséget még talán senkinek sem sikerült visszaadnia magyarul. Az én megközelítesemben Szophoklésznak esze ágában sem volt himnuszt írni az emberhez. Sőt! Azt hiszem, jó előadás esetén a mindenkori zsarnok azt gondolja, neki adnak igazat, a lázadó, hogy vele értenek egyet, míg a kívülálló bölint: hát igen, sajnos ilyen a tömeg.

Ezután következik Antigoné és Kreón kettőse. A jelenet után szavazunk: kinek van igaza? Antigonénak? Kreónnak? Persze Antigoné elsőpró sikert arat, de nem állunk meg, szavazunk tovább. Egyiküknek sem? Mindkettőjüknek? Ekkor már néhányan azt kérik, hadd változtassák meg az előző voksukat. Jó. De most mondjátok meg, miért arra szavaztatok, akire! Az itteni beszélgetéseket nehéz leírni, de a lényeg: eljutunk a jog-erkölcs problematikához.

Ezután teszünk még egy kis kitérőt. Emlékszik valaki, Antigoné mit tekint létezése alapjának? Igen, a szeretetet. Számunkra honnan ismerős ez a szó? Ki az, aki ezt később egy vallás alapjává fogja tenni?

Ezután egy már ismert szereplő – Iszméné – érkezik, de előtte különböző zenék hangzanak fel, hogy közösen kiválasszuk, melyik stílusa szolgálja legjobban a jelenetet, illetve melyik zene milyen hangulatot teremt. Miután a jelenet végére érünk, arról beszélgetünk, milyen új információ hangzott el – Kreón fia, Haimón Antigoné vőlegénye – és hogy miért csak most tudjuk ezt meg. A jó drámaíró adagolja az információkat. Hiszen ezáltal nemcsak egy alattvaló-király konfliktusról van szó, hanem egy menyasszony szállt szembe leendő apósával.

Az ezután következő kardalt kihagyjuk, de ezen a ponton mondjuk el és rajzoljuk le a görög drámák szerkezeti felépítését, amelyekben a kettős vagy hármas jelenetek viszik előre a cselekményt – a kardalok szerepe pedig főként a múlta való visszautalás.

Ismét feltesszük a kérdést a közönségnek: mit vár a néző? Tudatosítjuk, ha Szophoklész „bedob” egy új információt, akkor annak következményei is vannak, ez esetben Kreón és Haimon

¹³ Mezei Éva (1979): *Játsszunk színházat!* Móra, Budapest, 23. o.

kettőse. Ez az előadás egyik legizgalmasabb jelenete, de egyben számomra az egyik legproblémásabb is. A jelenethez azt a „plusz” lehetőséget kínáljuk, hogy a nézők mondhatják meg, milyen érzelmi viszonyban legyen apa a fiával és viszont. Ehhez azonban ismerniük kéne a jelenetet. Ha előadjuk, nem jó, mert megkötheti a néző fantáziáját. Ha nem, mi alapján válaszszon? Próbálkoztunk azzal, hogy szövegösszemandó-szerűen eldarálják a jelenetet. Ez nem elég jó, mert üresjárat. Ez a felvezetés nem az igazi, ezen tovább kell dolgozni.

Amikor az apa-fia érzelmi viszonyra rákérdezünk, mindannyian izgulunk kicsit. Volt már olyan este, amikor igencsak megizzadtak a kollégák. Általában a szeret-nem szeret változatokat mutatjuk be, ezért legalább kétféle változatban előadjuk a jelenetet. Amikor már érezhető az instrukciók hatása, rendszerint leállítom az előadást. A megvalósításra, a szereplők beállítására vonatkozó javaslatok háromféle csoportba különíthetők el: külsődleges megnyilvánulások, saját magukból kiinduló jellemzés, egymással való leszámolás.

Az első csoportba tartozó esetekben általában tikkélést, beszédhibát, illetve valamilyen mozgásproblémát kérnek. Ezeket a kéréseket nem teljesítjük, mert igaz, hogy szórakoztatóak lehetnek, de nem tartalmaznak érzelmi viszonyt. A második csoport elég széles skálán mozog, a félelemtől a gyűlöletig,¹⁴ közös jellemzőjük, hogy érezhető a diákokon, a saját életük egy szelétét szeretnék kívülről megfigyelni. A harmadik hasonlít a másodikhoz, de átszínezi a vágy: valahogy megváltoztatni a valóságot. Itt többnyire azt kérik, hogy az apa vagy a fiú verekedjen, a lényeg mindig a fizikai atrocitáson van. Ezeket a kéréseket sem teljesítjük, mert nem a színészek fizikai ügyességét akarjuk középpontba állítani, hanem a különböző érzelmi alapállások következtében létrejövő értelmezések bemutatását.

A beavató-változat bemutatásakor a Kreón-Haimon kettős után a harmas egység szabályát ismertettük, de hamar rá kellett jönnünk, hogy az elméleti betétek leállítják a dráma menetét, ezért ahol lehetett – például itt is – kihagyjuk őket. Annyit azonban elmondunk, Antigóné most következő monológja a legújabb kutatások szerint nem prózában, hanem énekelve hangzott el. Az eddig általánosan elfogadott nézet szerint csak a kardalokat énekelték, de egy nemrég feltárt kódarabon megtalálták ennek a szövegnek egy részét a hozzátartozó dallammal együtt. Ahhoz kevés volt a talált lelet, hogy rekonstruálni lehessen a teljes dalt, de ahhoz elég, hogy feltételezhessük, más szövegrészek sem csak prózában hangzottak el.

Ettől a résztől kezdve megpróbáljuk az eddig bemutatott színházi eszközöket együttesen használni. A fény, a hang, a mozgás és a többi elem már külön magyarázat nélkül, mint együttes színházi hatáselem jelenik meg az előadásban.

Antigóné közvetlenül a nézőkhöz fordulva mondja el „búcsúmonológját”, majd egy szűk sávfényben elindul kifelé, s onnan visszafordulva halljuk: „... én a nap szentséges fényét már látni sem fogom soha...”. Ekkor berohan három fiú, lefogják Antigónét, mennyasszonyi ruhába öltöztetik, lökdösik, végül kiviszik a síró, sikító lányt. A fehér ruhával arra a balkáni szokásra kívántunk utalni, hogy a szűzen meghalt lányokat esküvői ruhába öltöztették.

Teiresziasz jelenete következik. Ez komoly probléma a ma színházában. A film technikai fejlettségével nem tudja felvenni a versenyt a mai színházi szcenika, márpedig itt egy olyan lényt kell bemutatni, aki emberfeletti képességekkel rendelkezik. Egy vak ember, akinek Zeus hat emberöltőnyi életet és a jövőbe látás képességét adományozta. Mit tehetünk? Mi két dologgal is kísérletezünk. Az elsőben egy fénykocka közepén áll Kreón, melynek négy sarkánál egy-egy székben háttal ülnek a szereplők. Vakszemüvegben és bottal érkezik a jós, aki nem lép be a kockába, csak a keze nyúl be időnként. A jóslat szövegét pedig a négy ember mondja egyszerre, de más-más ritmusban. Miután Kreón árulással vádolja meg Teiresziaszt, a sarkokon ülők felállnak, szembefordulnak a királlyal, aki hirtelen meglátja őket. A második változat-

¹⁴ Ezek az érzelmek egyaránt vonatkoznak az apára és a fiúra. Nem érzékeltünk szignifikáns különbséget.

ban a „zsiráfot” megfordítjuk és e mögé állnak a szereplők. Teiresziasz szövege alatt felváltva nekidőlnek a kifeszített anyagnak. Az elasztikus anyag megnyúlik, és a világitás segítségével igyekszünk a kívánt hatást elérni.

A darab ezután következő jeleneteit nem adjuk elő, csak elmondjuk. Így értesülnek a nézők Eurüdikéről, a hírnökről és a végkifejletről. Ezzel el is jutottunk az előadás végéig. Mielőtt befejezzük, megszólal egy lány zene, megfordul a „zsiráf”, és megkérem a nézőket, mondják el, kikkel ismerkedtünk meg a mai estén. Ők sorolják a szerepek neveit, és akinek elhangzik a neve, bejön egy kis táblával: Antigoné, Iszméné, Kreón, Haimon és a csak említett Eurüdiké. Akkor most ugorjunk vissza a darab elejére és nézzük meg, kire milyen sors várna a csatazaj elültével, ha Kreón nem hirdeti ki a végzetes parancsot.

- Haimon: Apja király lesz, utána várhatóan ő öröklí a trónt. Elveszi szerelmét, Antigonét. Esélye lenne a boldogságra. Tett valami rosszat? Nem. Mi lett vele? Meghalt.
- Iszméné: Átok sújtotta családjának nagy része meghalt, de most béke van. Neki is esélye van a boldogságra. A darab folyamán kétszer dönt, úgy tűnik, mindig rosszul. Tett valami rosszat? Nem. Mi lett vele? Ugyan nem hal meg, de gondoljuk el, milyen érzésekkel kell továbbélnie.
- Eurüdiké: Váratlanul királyné lett. Rá, fiára, családjára boldogság vár. Tett valami rosszat? Nem. Tett egyáltalán valamit? Nem. Mi lett vele? Meghalt.
- Antigoné: Hozzámehet a szerelméhez, később várhatóan királyné lesz. Minden lehetőség adott, hogy végre boldog lehessen. Tett valami rosszat?¹⁵ Nem. Mi lett vele? Meghalt.
- Kreón: Ölébe hullott a királyság. Jó király szeretne lenni, tehát bölcsen kíván kormányozni. Igyekszik szétválasztani a helyest a helytelentől. Tett valami rosszat? Nem igazán. Mi lett vele? Ő sem hal meg, pedig talán megváltás lenne a számára.

Az elhangzó neveket a kollégák elhelyezik a „zsiráf” tetején, és egy-egy gyertyát raknak a táblák elé. Miután Kreón is sorra került, röviden értékelni szoktam az előadást, felhívom újra mindenki figyelmét, hogy vehet a kihelyezett szórólapokból, és akinek kedve van, nyugodtan gyújts on gyertyát.¹⁶ Ha valakinek kérdése van, szívesen várjuk egy kis beszélgetésre az előcsarnokban. Megköszönöm mindenkinek a részvételt és további jó estét kívánok. Tapsrendet nem tartunk.

A szórólapokból általában mindenki vesz, gyertyát is szoktak gyújtani, de nem igazán sokat. Az előcsarnokbeli beszélgetéseken általában 5–15 néző vesz részt és 10–15 percig tartanak.

Elmélkedés

Mi a beavatás szerepe és hatása, mik a határai? Mennyire szabad „szakértővé” tenni a nézőt? Megmutatható-e egyáltalán a színészi munka? Egyáltalán, van ennek bármi értelme? Ezek a kérdések folytonosan foglalkoztatnak. Természetesen számomra fontos ez a munka, de nem akarom elhallgatni a kapott kritikákat sem.

Az egyik legnagyobb problémám az idő adta korlát. Nem tartunk szünetet, s így is minimum másfél óras hosszúságú lesz átlagosan az előadás. A darab felépítése lehetőséget adna szünet beiktatására, de ebbe eddig még nem mertünk belevágni. Az átadni kívánt információk mennyisége is folyamatosan fejtörést okoz. Nehezen vesszük tudomásul, hogy a rendelkezésünkre álló idő alatt nem lehet annyi mindent elmondani, megmutatni, mint amennyit szeret-

¹⁵ Talán így leegyszerűsítőnek tűnhet ez a kérdés, de nem az ítékezés felől közelítünk, hanem a cselekedetek mozgatórugói felől.

¹⁶ Tudom, ez nem túl nagy jelzés – mármint a gyertyák –, de valahogy szeretnénk az *Antigoné* szakralitását is érzékeltetni, és lehetőséget adni a „tevékeny” részvétellel.

nénk. A további fontos szempont az aktivitás. Ha a nézők résztvevők, tehát velünk haladnak az előadás során, akkor nincs baj, de ha bármilyen okból – akár miattunk – erre nem igazán hajlandóak, akkor nagyon nehéz dolgunk van.

A nézői homogenitás is gondot okoz. Általában több iskola tanulói vannak jelen előadásainkon, ezért a képességbeli és hozzáállásbeli különbségeket folytonosan kezelniük kell, ez is állandó kihívást jelent számunkra. A legtöbb kritika a beszélgetések-jelenetek aránya miatt ér bennünket. Sokan azt jelzik, hogy többet kéne „előadnunk” és kevesebbet „oktatnunk”.

Összefoglalás

Bevezetőmben jeleztem, hogy jelenleg a színházpedagógia kifejezés a legelterjedtebb, egyben legáltalánosabb. A beavató színházként leírt, fentebb ismertetett példa, illetve módszer is beletartozik ebbe a fogalomba. Vajon a drámapedagógia alkot-e ezzel a fogalommal bármilyen részhalmozatot, vagy leírható teljesen ezzel a fogalommal is? Manapság Kaposi László (2008) definíciójával találkozunk a legtöbben, akik drámapedagógiát kezdenek tanulni. Az ő megfogalmazásában a dráma szó jelentése a következő: „Olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkozunk, s ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert. Az ezzel a módszerrel élő ember a drámapedagógus, és az ezzel a módszerrel való pedagógiai munka a drámapedagógia. Annak ellenére azonban, hogy a dráma a színház eszköztárát alkalmazza, a drámapedagógiai tevékenység a nevelés folyamatát hangsúlyozza, amelynek nem feltétlen velejárója a résztvevők által, közönség előtt bemutatott előadás.”¹⁷

Ha részletesen végigvesszük a fenti állítás elemeit, akkor nyilvánvaló, hogy a beavató is része – legalábbis részhalmozata – a drámapedagógiának. Csoportos játéktevékenység, amelyben a fiktív világ kétféleképpen is megjelenik. A résztvevők bevonódnak a dráma cselekményébe, és aktívan változtathatnak is a jeleneteken, egyben részesei lesznek a szerző és a rendező világának is, hisz a szerző gondolkodásmódját lehet/kell megérteniük ahhoz, hogy az egymás után következő jelenetekből következtethessenek a továbbiakra. Ugyanakkor a rendező gondolkodásmódját is használják, hiszen más- és másfajta megközelítésben hoznak létre jeleneteket.

A „szereplőként” létezés a legszűkebb része a két fogalom találkozásának. Ebben a fentebb leírt változatban ritka, amikor valamelyik néző fizikailag is beáll a jelenetbe, de a beavató előadásoknak van egy olyan formája is, amikor egy adott csoport minden tagja választ magának egy szerepet, és ezeknek a szerepeknek a részvételével hozunk létre egy színdarabot.

A „valós problémák, valós tudás” kihívásnak szintén megfelel ez a módszer is. Néha erkölcsi kérdésekben kell állást foglalni, néha színházi problémákat kell megoldani. Hogy a valós tudás létrejön-e, ebben csak reménykedem, de mint sehol máshol, itt sem lehet ezt rögtön lemérni. A beavató színházról eddig még nem készült ilyen irányú kutatás.

A definíciók fontosak, és bizonyos vagyok benne, hogy ma már sokkal egységesebb a drámapedagógia fogalmi rendszere, mint akár még pár évvel ezelőtt is. Mivel – szerencsére – egy élő, folyamatosan alakuló, fejlődő dologról beszélünk, természetes, hogy a definíciós folyamat mindig is a valóság mögött kullog.

A fentiekben egyszerre szerettem volna leírni a beavató színház módszerét, és egyben elhelyezni a színházpedagógia egyre szélesedő térképén.

¹⁷ Kaposi László, Lipták Ildikó és Mészáros Beáta (é.n.): *Tanítási dráma*. Educatio, Pátdárs, Budapest: http://kih.gov.hu/documents/10179/1313714/04_Tanitasi_drama_hallgatoi.pdf (Letöltés: 2016. 12. 14.)

Határhelyzetek

Alapvetések: bábszínház, gyerekszínház – a Kolibri Gyerme- és Ifjúsági Színház létrejötte

A színházi fősodorhoz képest már a gyerekszínházi gyakorlat is határhelyzetet jelent. A bábszínházban ugyan felnőtt előadások is születnek, de színházi mindennapjainkban ezek még ma is különlegességnek számítanak. Még inkább határhelyzetekkel találkozhatunk, ha a gyerekszínház gyűjtőfogalmat korosztályokra bontva, differenciálva vesszük szemügyre, hiszen másféle színházról beszélünk, ha csecsemőknek, családoknak, vagy ha az ifjaknak játszunk. Ez utóbbi korosztályhoz kapcsolódva kőszínházi mindennapjaink egyre elfogadottabb, egyre nagyobb teret hódító színházi határhelyzete az előadásokhoz kapcsolódó színházi nevelési program. Ennek elfogadtatásában, széles körű országos elterjedésében társulatunk is komoly szerepet vállalt. Szakmai munkánk egyik eredménye, hogy a jelenleg érvényes előadóművészeti törvényben már nemcsak a gyerekelőadásokat, hanem az ifjúsági színházakat, színházi nevelési társulatokat is preferálja a törvényalkotó. Jubileumi évadunkhoz közeledve talán érdemes felidézni az utat, mely mai gyerek-, ifjúsági, illetve a kapcsolódó színházi nevelési gyakorlatunk kialakulásához vezetett.

Nem sokkal a rendszerváltás után alakult meg a 2017-ben 25. évadat ünneplő Kolibri Gyerme- és Ifjúsági Színház. Megalakulására – a színházi, bábszínházi élet margóján –, egy határhelyzet adott lehetőséget: a fővárosi közgyűlés a megalakuláskor hozott döntésében alternatív bábszínházként határozta meg az Állami Bábszínházból leváló új társulat küldetését.

Akkor már mögöttem voltak olyan népszerű gyerekelőadásaim sikerszerűi, mint a *Bors néni*, a *Maugli*, a *Farkas szempillái*, a *Mesélő kert*. Az új társulatot azokból a fiatal bábművészekből toboroztam, akik az akkori Állami Bábszínház kereteit túl szűknek érezték, és valami újat szerettek volna kipróbálni. Gyerekszínházi elképzeléseim és a társulat képviselte új törekvések már első bemutatónkban megmutatkoztak. A norvég szerző, Tor Age Bringsvaerd *Locspocs*-előadásában művészeink Székely Andrea rendezésében kiléptek a paraván elé, ami akkor még újdonság, forradalmi gesztus volt. Későbbi Pilinszky-rendezésemben, *A Nap születésé*-ben, a világ teremtésének ábrázolásakor a nézői interaktivitás is újdonságnak számított. Mái tartó siker a Bán János alakításában bemutatott *Kukacmatyi*, mely szintén sok szempontból értékelhető határátlépésként. A kis térben, a színésztől karnyújtásnyi távolságban párnákon ülő gyerekek között megszülető játék valódi alternatívát jelentett a nagyszínházakba beteretl gyereknézők tömegének megszokott viselkedésével szemben. Az előadás bizonyította, hogy a kisebb térben, a színész aurájának körébe vont nézők számára a magas színvonalú színészi alakítás megteremti azt az intim közeget, amelyben a gyerekek csitítás, fegyelmezés nélkül is elvarázsolódnak, átélik a mesét, kinyílnak a mélyebb tartalmak megértésére. A Kolibri Fészek máig tartó sikerét, nemzetközileg is elismert gazdag repertoárját ez a bemutató alapozta meg. Lassan a szülők és óvónők is elfogadták, hogy itt a legtöbb néző párnákon ül.

Megbarátkoztak ezzel, hiszen ezek az előadások a felnőttekre éppen olyan intenzíven hatottak, mint a gyerekekre. (*Tekergő, Moha és Páfrány, Bóbita, Kippkopp és Tiptopp, Kippkopp gyerekei, Pont, pont, vesszőcske, Csip-csip csóka, A medve, akit Vasárnapnak hívtak.*) A gyerekek figyelme a felnőtt néző számára reveláció, megsokszorozza a színházi élményt.

Nagyszínházunk repertoárjában a formai újdonságokat kínáló előadásokat hamar elfogadták nézőink, Molnár Piroska főszereplésével a *Bors néni* is otthonra talált nálunk. A tartalmi újdonságok elfogadtatása, megkedveltetése hosszabb ideig tartott.

A korcsoportokhoz igazodó repertoár kialakítása

Az ASSITEJ Magyar Központ elnökeként volt szerencsém nemzetközi fesztiválokon találkozni a világ gyermek- és ifjúsági színházi termésének legjavával. Nem minden előadástól voltam lenyűgözve, de gyakran mégis felsóhajtottam: De jó volna, ha ezt a magyar gyerekek is láthatnák! A gyerekek mindennapi élethelyzeteire reagáló érzelmes, tanulságos mesék lépésről lépésre teremtették meg saját közönségüket színházunkban. Eleinte ezek a mai történetek nehezen eladható előadások voltak. Aztán megéreztem, hogy „egy fecske nem csinál nyarat”. Amikor már két-három hasonló témájú előadásunk is műsoron volt, nézőink nagy szakértelemmel kérdeztek rá a pénztárban, jegyvásárláskor: Ez is svéd darab? Így sorolódtak angol, német és francia szerzők művei témájuk és újdonságuk okán a svéd gyerekdarabok közé. Nem is egészen jogtalanul, hiszen a gyerekszínház tartalmi megújulásában (úgy harminc évvel ezelőtt) a svédek úttörő szerepet játszottak. Susanne Osten *Médea gyerekei*-előadása egész Európában áttörést jelentett; színházunkban a hasonló gyerekszínházi törekvéseket képviselő *Elvis, a bajfácán* előadásunk után ez a bemutató hozta el a fordulatot. Megtanultuk: tabutémákról is lehet felelősen beszélni a gyerekeknek. Fontos, hogy ne söpörjük szőnyeg alá a problémákat, vegyük komolyan a félelmeiket, de még az előadáson belül oldjuk fel a feszültséget, bízva abban, hogy a katarzis megszabadítja őket a szorongásaiktól.

A komolyan vett gyereknézők figyelmükkel, odaadásukkal hálálták meg az egyre színvonalasabb alakításokat. Családi színházi előadásként nézik az újrafogalmazott magyar klasszikusokat (*Petőfi Sándor: János vitéz, Kodály Zoltán: Játsszunk Hány Jánost!*), a magyar könyvkiadók által megjelentetett nemzetközi és magyar gyermek- és ifjúsági sikerkönyvek új színpadi adaptációit (*Locspocs, Macska voltam Londonban, Doktor Proktor és a Holdkaméleonok, Emilia és az angyal, akit Körmöczi Györgynek hívnak, A karácsonyi rózsza legendája*).

Az első ifjúsági darabok színházunkban nemzetközi fesztiválokon általam látott előadások adaptációi voltak. A svéd-magyar Benedek Judit és az ausztrál Stefu Nantsou szerzőként, rendezőként is részt vett sikerdarabjaik Kolibri színházi bemutatóiban (*Kövek, Kirúgberúg, Boni és Klájd kerekét old*). Magyar szerzők akkor még nem szívesen vállalkoztak ifjúsági darabok írására. Legfőbb ellenvetésük a darabok erős pedagógiai üzenete és művészi egyoldalúsága vélt feltételezéséből indult ki. Úgy érezték, ezek a szempontok korlátozzák művészi szabadságukat.

Színházi nevelési programjaink

Komoly fordulatot jelentett számomra egy agykutató professzor előadása, melyben rámutatott az agy felnőtté alakulásának folyamatára. Kilencéves korban a hormonok indítják el az agy „felnőtté válását”. Először hátul, az érzelmi központ alakul át, majd lassan halad előre az agyban az átalakulás. Legutoljára, úgy huszonhárom éves korig bezárólag, a homloklebeny érik felnőtté. Ez az agyterület tartalmazza a problémafelismerés, problémamegoldás képességeit.

Kamaszkorban a problémák felismerése és megoldása jelenti a legnehezebb feladatot a fiatalok számára. Ebben segítik őket az „egy ügyre, témára” koncentrált ifjúsági darabok, és itt jelent igazi segítséget az előadásokhoz kapcsolódó színházi nevelési program.

Mikor ifjúsági bemutatóink száma meghaladta az „egy fecskényi” mennyiséget, fontossá vált, hogy az addig alkalmi pedagógiai együttműködés állandóvá váljon. Kőszínházban először színházi nevelést irányító állandó munkatársat, Végvári Viktóriát, a Kolibri Színház alkalmazott. Jelenlegi színházi nevelési tevékenységünket Gyevi-Bíró Eszter fogja össze. Példánk nyomán és az idők szavát meghallva, ma már számtalan fővárosi és vidéki társulat felismerte, milyen fontos az ifjúsággal intenzívebb kapcsolatokat kialakítani. Ki-ki a saját repertoárjához, művészi célkitűzéseikhez igazítja saját színházi nevelési programját.

Mi már a kezdetekkor nagyon szerettünk volna az akkor már virágzó színházi nevelési társulatok (Kerekasztal, Káva) szakmai színvonalához méltó színházi nevelési programot kialakítani, de nekünk az iskolai oktatáshoz kialakított metódikát a színházi előadásokhoz kapcsolódva, az előadások művészi hatásainak elsődlegességét tiszteletben tartva, azokhoz alkalmazkodva kellett újragondolni.

Első szlogenünket a III. kerületi Családsegítő szolgálat vezetőjétől, Császárbíró Évától kölcsönöztük: „Mindenről lehet beszélni”. Hamarosan az osztályaikkal hozzánk látogató pedagógusok is megéreztek, milyen ereje van az ifjúság problémáit felvállaló daraboknak és a hozzájuk kapcsolódó nevelési programoknak.

Színészeink számára is új lehetőségeket teremtettek az ifjúsági darabok. A gyerekelőadásokon megszokott kontúros, erős színekkel rajzolt játékkal szemben ezekben az előadásokban a realista, szociográfiailag is hiteles alakítások új lehetőségeket kínáltak színészi képességeik, tehetségük kibontakoztatására. Szanitter Dávid és Megyes Melinda színházi nevelést oktató továbbképzés során szakmailag is előbbre lépett. Jelenlétük a nevelési programokban közreműködő többi művész számára is példamutató, színészileg hiteles, pedagógiailag empatikus és célratörő.

Volt olyan változás, amelyet a hitelesség érdekében el kellett fogadni. Míg a kisgyerekek örömmel azonosulnak a szereplőkkel, akkor is, ha azok felnőttek, és akkor is, ha egy kis állat bábfigurája képviseli nézőpontjukat, a kamaszok minden „színészkedést” elutasítanak, csak saját magukat, saját testbeszédüket, öltözködésüket, zenéjüket fogadják el hitelesnek. Minden mástól elhatárolódnak.

Németországban, Angliában ez alapozta meg az ifjúsági színházi New Wave-mozgalmat, amelynek keretében kamasz szereplőkkel közösen mutattak be ifjúsági darabokat a színházi csoportok. Logikus volt, hogy a kamasz szereplőkkel évek óta jelentős eredményeket elérő, izgalmas előadásokat produkáló rendezőt, Vidovszky Györgyöt meghívjam a Kolibrira, hogy segítségével és fiatal művészeivel együtt építsük tovább ifjúsági színházi repertoárunkat.

Szerencsére nemzetközi együttműködésünk sikere a magyar szerzőket is megnyerte színházunknak. A 2009–2013-ig tartó Platform 11+ keretében három magyar szerző (Tasnádi István, Horváth Péter, Németh Ákos) ősbemutatóival gyarapodott repertoárunk. A pályázat második periódusában, 2014–2018 között is magyar szerzőkkel indultunk (Győri Katalin, Kiss Márton, Jeli Viktória, Oláh-Horváth Sári, Tasnádi István), a saját műsorunk továbbépítése mellett szolgálva a szerzők nemzetközi ismertségét, megalapozva további külföldi bemutatóik sikerét. Ebben az időszakban mutattuk be a Klamm háborúját, mely Scherer Péter alakításával igazi osztályterem-színházi divathullámot indított el országszerte. Hasonló áttörést jelentett a 2005-ben bemutatott csecsemőszínházi bemutatónk, a *Toda*, mely ugyancsak számos társulatot inspirált saját csecsemőszínházi előadás létrehozására. Szakmai továbblépést jelentett ezen a téren, a Platformhoz hasonló két periódusban, a Small Size nemzetközi együttműködésben való részvételünk. A pályázat keretében sok új bemutatót hoztunk létre a Kolibri Fészekben

(Tekergő, A medve, akit Vasárnapnak hívtak, Csip-csip-csóka, Kippkopp gyerekei); az együttműködés Wide Eyes kutatási programjában Tisza Bea és Ruzsina Szabolcs saját előadással vesz részt (erről a területről bővebben a színház honlapján, a nemzetközi kapcsolatoknál lehet tájékozódni).

Küldetésünk

Gyerekszínházi szakemberként azért küzdünk, hogy Magyarországon minden gyerek az iskola éve alatt legalább egyszer élő színházi előadást lásson. Sok lépést megtettünk már célunk érdekében, de nem vitás, van még mit tenni ezen a téren. Azt már csak halkán merem hozzátenni, hogy az igazi eredményt az jelentené, ha ezen alkalmakkor, a színházlátogatásokon a gyerekek olyan előadásokkal találkozoznának, amelyek nemcsak szórakoztatni és elvarázsolni akarnak, hanem építik is őket.

A gyerekek szeretnének felnőni, a színházban is vágynak az igazság megismerésére, az őszinte, emberi szóra. A jó gyerekelőadások, ifjúsági színházi produkciók, korosztályos háttérhelyzetekhez kapcsolódó színházi nevelési programok az egész emberré válásban segítik nézőinket!

Színházi nevelés a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színházban¹

Nem vagy egyedül!

Még a legolajozottabban működtetett iskolai és osztályközösségekben is óriási energia színházlátogatást szervezni: kiválasztani a megfelelő előadást, pénzt beszélni, megbeszélni a látottakat. Itt kezdődik egy színházi nevelési műhely munkája: segíteni a választásban és a pedagógiai feldolgozásban a tanár-kollégáknak, hogy érezzék, nincsenek egyedül.

A Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház Magyarországon a kőszínházak közül elsőként, 2002-ben indított el olyan programsorozatot, amelynek legfontosabb célja az volt, hogy a néző és a színházi alkotó az előadást követően közvetlenül is találkozzon és beszélgessen egymással. Előadásaink fiatal nézőink korosztályi problémáit érintik, amelyek további feldolgozásához színházi nevelési foglalkozások biztosításával igyekszünk a kisgyerekeknek, a fiataloknak, a szülőknek és a tanároknak hatékony segítséget nyújtani. Foglalkozásaink fókuszában olyan problémák, kérdések, aktuális témák állnak, amelyek a részt vevő gyerekek és fiatalok számára fontosak lehetnek és a visszajelzések alapján azok is.

Színházi nevelési sorozataink az előadások előtt és/vagy után együttesen, közösségekben és felnőtt partnerek segítségével beszélgetve és játszva dolgozzák fel a színházi élményt. A dráma és a színház eszközeit kínáljuk véleményük, problémáik megfogalmazására, remélve, hogy a játék valódi közösségi élménnyé teszi a színházlátogatást. Az előadásokhoz kapcsolódó foglalkozásokat a színház művészeinek bevonásával képzett drámatanárok tervezik és vezetik. Célunk, hogy minden szülő, pedagógus megtalálja tantárgyi és pedagógiai célkitűzéseinek, az osztályközösség érdeklődésének, kulturális igényének leginkább megfelelő témát és előadást, hogy a színházlátogatás igazán tartalmas élménnyé válhasson.

Kulcsszavaink: kíváncsiság, felfedezés, kísérlet, őszinte párbeszéd.

Személyes elkötelezettség

2005 szeptemberében kezdtem el a szakterülettel foglalkozni. Hiszem, hogy a magas szakmai színvonalon megvalósított gyermek- és ifjúsági előadások a színház és a ma fiataljai közötti párbeszéd, kapcsolatteremtés alapját teremthetik meg. Nemcsak a színházi élményt feldolgozó, alkotó emberként tartom ezt fontosnak, hanem mint egy kisfiú édesanyja, tehát mint szülő is átélem azt a felelősséget, amelyet a Kolibriiban végzett munkám révén a mai gyermek- és ifjúsági színház életének alakítása jelent.

¹ A veszprémi Pannon Egyetemre készült tanulmány kötetünk számára szerkesztett változata

Alapfogalmak meghatározása

Beavató: Kortárs művészeti beavatás, beavató program – a téma megközelítéséhez mindennek előtt általános fogalmakra és meghatározásokra van szükség, hogy aztán fokozatosan eljuthassunk a konkrétumokig, a kortárs előadóművészet, színház, tánc és pedagógia metszéspontjában végzett tevékenységek definícióihoz.

A *beavatás* fogalmát a Magyar Enciklopédia (Apáczai, 1653/1959) elsősorban a vallástörténetben és a vallásnélelméletben használt fogalomként határozza meg, az egyénnek vagy közösségnek egy adott vallási kultúra, tanítás és vallásgyakorlat világába való bevezetésében. Beavatásra a közösség hitével való megismerkedés után, ünnepélyes, szertartásos körülmények között, a hívő közösség részvételével kerül sor. A beavatás eredményeképpen a beavatandó – legyen serdülő ifjú vagy megtérő idegen – a szakrális közösség teljes jogú tagjává, egy vallási valóság részesévé válik.

A beavatás legtágabb – szakrális és köznapi – meghatározásai szerint a beavatási folyamat közben és eredményeképpen a beavatott egy ott és akkor kiteljesedett közösség részévé válik. A beavatást minden esetben egyfajta felkészítés előzi meg és valamilyen szellemi vezető irányításával zajlik. Az, hogy ennek a vezetőnek mekkora „hatalma” van, illetve mennyire kezeli partnereként a beavatottat, már más kérdés, ám mindenképpen szükséges a folyamat elindításához egy beavató, azaz valaki, aki a beavatást végzi.

A modern – nem szakrális jellegű – beavatás célja pedig egy bizonyos ismeretkörben való jártasság megszerzése, amely nem jegyzi magát egyetlenként és abszolút tudásként, de mindenképpen megadja a tudás önállóan történő megszerzésének jóleső örömét.

A *színházpedagógia* vagy *színházi nevelés* fogalma – meghatározásom szerint –, minden olyan próbálkozást magában foglal, amely a dramatikus tevékenységnek legalább egyes elemeit alkalmazza iskolai vagy azon kívüli környezetben, gyerekek, fiatalok vagy éppen felnőttek körében avégett, hogy a színházat mint művészeti területet a befogadó számára közelebb hozza. A színházi nevelés gyakorlata nagyon sok, formailag különböző tevékenységet foglal magába, módszertana pedig leginkább a drámapedagógia módszertanát követi.

A *drámapedagógia* Gabnai Katalin definíciója szerint (Gabnai, 2011) olyan pedagógiai módszer, amely a dráma és a színház eszközeit sajátos módon használja a nevelésben. Gyakorlatokkal és játékokkal segíti a valóság átélését, az emlékek megőrzését, a figyelem fejlesztését, az alkotás szabadságával való megismerkedést, s ezen keresztül a csoport és az egyén fejlődését. A megismerés örömétől a kifejezés, az élménymegosztás öröméig juttatja el a határozott célt szolgáló gyakorlatokban és a drámajátékokban résztvevőket. Tiszta kommunikációt, empátiát, viselkedési és játékbátorságot fejleszt; az elfogulatlan, tabuk nélküli vizsgálódás gyakorlatát igényli. A drámatanár által demokratikusan vezetett órák, próbák, szakköri foglalkozások és drámanapok során újabb és újabb, a drámajáték-vezető által tudatosan kialakított helyzetekbe kerülvén, fejlett helyzetfelismerési és döntési készség alakul ki a játékokban. Az általános készségfejlesztő gyakorlatok és játékok mellett hangsúlyozottak a kommunikációt fejlesztő eljárások és a kreatív drámát előkészítő utánzó játékok, szerepjátékok (szimbolikus játék). A mindig csoportban történő, de személyre szóló készségfejlesztő munka különös jelentőségű kisgyermek- és kamaszkorban, ugyanakkor a korosztályokkal folytatott drámapedagógiai tevékenységnek speciális célja és szakmai háttere van. A drámapedagógia mint módszer szinte minden tantárgy tanításában felhasználható, hiszen rendkívül hatékony személyiségfejlesztő eljárás, mely során a cselekvő résztvevő képességei, ismeretei a társaival végzett, tanára által vezetett közös dramatikus játékok során fejlődik.

A drámajáték során tehát a személyiségfejlesztés csoportos formában megy végbe. Ahhoz, hogy a módszer hatásosan működhessen, elengedhetetlen szerep jut a foglalkozás vezetőjének,

a drámapedagógusnak. Egyszerre kell irányítania a történeket, és hagyni, hogy a gyerekek maguk alakítsák a játék menetét, gyakran bátorításra és kezdeményezésre kell bírnia őket. (Tolnai, 1995)

A *színházi nevelés* a drámapedagógiai tevékenység azon ága, melyben más dramatikus tevékenységformáktól eltérően, nagyobb teret kap a színházi formanyelv alkalmazása. A szerteágazó formák mögött talán csak egyetlen közös pont van: a hagyományos színházi élménytől eltérő, az elemző-alkotó folyamat megismeréséhez közelebb vivő találkozási lehetőség megteremtésének szándéka.” A színházi produktum Püspöki Péter szerint egyenrangú az oktatási projekttel, nem szolgálja, hanem megsegíti azt. A helyszín változó, lehetőség szerint a színházban történik előadások előtt és/vagy után, megteremtve ezzel a kapcsolat kialakításának terét és hangulatát is. (Püspöki, 2004)

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy vajon mennyiben vonatkoznak az eddigi állítások például egy táncelőadásra vagy a műfaji szempontból kevert, határátlépő produkciókra. A válasz természetesen az: nagyon is. Fontos leszögezni, hogy ez esetben csak megengedő módon, tágabb értelemben használjuk a színház fogalmát, és a kifejezés itt mindarra az előadóművészeti produktumra vonatkozik, ami a színpadon történik, formanyelvtől függetlenül. „A szöveg eltűnik a színházban. Hanggá, gesztussá, mozdulattá, ritmussá alakul (...) a színház szempontjából a szöveg pusztá alapanyag, egy a sok lehetséges közül.” – mondja Hans-Thies Lehmann az úgynevezett posztdramatikus színházról (Lehmann, 2007), és ez az állítás számos kísérletező produkcióra tökéletesen igaz.

Peter Brook szerint „valaki keresztülmegy egy üres téren, valaki más pedig figyel; mindössze ennyi kell ahhoz, hogy színház keletkezzék” (Brook, 1973) és ez a fajta szabad, élmény alapú, a színházról komplex és sokszínű formaként, tág kategóriaként gondolkodó definíció felhatalmazás számunkra, hogy ebben a fejezetben színházként hivatkozzunk minden olyan – akár tánc-, illetve tánctínházi – előadásra is, ahol nem-hagyományos színházi formák, új formanyelvek jelennek meg. Ennek mentén pedig színházi nevelési foglalkozásról beszélünk akkor is, ha a beavató tevékenység fókuszában álló mű történetesen egy tánckoreográfia vagy épp egy új-cirkuszi előadás. (Bethlenfalvy és Ciboly, 2013)

A nézői szerepkör a színházi nevelésben

Neelands a *Dráma a tanulás szolgálatában* című könyvében a következőképpen fogalmaz: „A dráma (a tanítási összefüggérendszerben) elsősorban nem a színházi mesterségekhez kötődő készségek átadására, hanem a képzeletbeli közegben létrejövő tapasztalat befolyásolására koncentrál. A képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalatot (melynek a színház és a szabályjátékok konvenciói szabnak keretet) olyan közegnek véljük, mely a gyerekek számára különösen alkalmas arra, hogy különböző ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket és nyelvi megformálási lehetőségeket cselekvésben (azaz olyan helyzetben, ahogy az a valóságban is megjelenne) kipróbáljanak. A dráma tehát sokkal inkább a tapasztalatot szerző, semmint az előadói szerepben lévő gyermekre figyel.” (Neelands, 1994:6.)

A színházi – itt ismét tágabb értelemben használva a színház fogalmát – nevelés során tehát a drámás akció meglétének biztosítása nem kizárólag a gyermeki úgynevezett „mintha”-játékhoz kapcsolódik, illetve a közvetlen szerepfelvételhez kötött, hanem a színházi élményt megéltő, átélő és arról artikuláló személy szerepét kínáljuk fel a résztvevők számára. Végső soron a nézői attitűd is egyfajta szerep, melyet ismerni és gyakorolni kell. A közvetlen szerepbe lépés így általában nem a művészi produktum alapját képező anyag (dráma, témakör, motívum) feldolgozása során történik, hanem az előadáshoz mint egy drámai vagy tematikai alapanyag

egyfajta feldolgozásához kapcsolódunk véleményünkkel, egy adott rendező konkrét értelmezését dolgozzuk fel.

A folyamat során három terület megtapasztalását kínáljuk fel a programban részt vevő gyerek számára: 1. kisebb feladatok révén, különböző pedagógiai részciókat megfogalmazva spontán, közvetlen játék élmény- és készségfejlesztő hatását élvezheti; 2. megismerkedik magával a mű alapjául szolgáló drámai művel vagy gondolattal, de ha ez nem áll rendelkezésünkre, mert nem egy irodalmi anyag feldolgozására kerül sor, akkor a drámai háttér életre hívásával és megszerkesztésével; 3. megélve a már említett nézői attitűdöt, tervezett feladatok és spontán történések során fejleszti nézői szerepét.

Természetesen a feldolgozási folyamatban, a művésszel, a rendezővel/koreográfussal való találkozás soha nem programozható például olyan precizitással, mint egy jól megírt feldolgozó foglalkozás. A feltett kérdésekre adott válaszok, majd az azokból adódó újabb kérdések áramlása mindig magában hordozza a beszélgetés elején megfogalmazott céloktól való eltérést és ki nem számítható konklúziók megjelenését, melyet a beszélgetést moderáló drámajáték-vezető már nem korrigálhat, hiszen az a rendező művészi látásmódjának részét képezi és mint ilyen, a szabad akarat része. A jövőbeni színházi nevelési szakember nyugalmának meg nem zavarása érdekében azonban soha nem szabad elfelejteni, hogy egy jófajta színházi nevelési program soha nem a rendező vagy alkotógárda művészeti elképzelésének tolmácsolásáról, hanem az adott elképzelésről megfogalmazott ezerszínű vélemény kifejtésének a lehetőségéről szól.

Neelands alap gondolatként fogalmazza meg, hogy a gyermeki játékhoz hasonlóan a dráma a képzeletbeli, „mintha” jellegű tevékenységben zajlik, mely során a gyermek úgy cselekszik, „mintha” valaki más lenne, úgy cselekszik, „mintha” ebben a helyzetben lenne és úgy tesz, „mintha” ez a tárgy valami más lenne. A drámás foglalkozásokban a „mintha” gyakran mindhárom fenti formában megjelenik, így a megajánlott szerep egyértelműen képzeletbeli marad, ezzel őrizve a résztvevők pszichés biztonságát. Ez a szereptávolság a folyamat során egyértelműen adott, így a fent említett nézői szerep biztonságos védelméből megfogalmazhatók egészen progresszív gondolatok is egy-egy élmény kapcsán.

Gavin Bolton ugyanakkor úgy véli, hogy a közvetlen megtapasztalással járó *mintha*-játéktevékenységnek két oldala van: egy belső, mentális tevékenység, a játék mögöttes tartalma (belső akció), és az ezt megjelenítő cselekvéssor (külső akció). A megjelenítés során a játszó gyerek felidézi a hiányzó tárgyakat és cselekvéseket, tehát *jelentésadó képességgel* rendelkezik. A játékbeli cselekvésnek és viselkedésnek különböző jelentései lehetnek. Ezek a jelentéstípusok a külső és belső akció kölcsönhatásából jönnek létre. (Bolton, 1993)

Bolton objektív jelentéstípusnak nevezi a szociális, interperszonális és tudományos tartalmakat, mint például amikor egy főzőcskét játszó gyerek felszínre hozza az ismereteit, amelyek egy munkáját végző szakácsra vonatkoznak, vagy amikor egy testvérpár „testvérsdit” játszik, hogy a játék segítségével felfedezzék a testvérlét szabályait. A szubjektív jelentésszintet pedig azok az érzelmek, érzelmi viszonyulások hozzák létre, amelyeket a játszó gyerek érez a megidézett szituációkkal kapcsolatban, és amelyeket a gyerek a „mintha”-játék formájában fejez ki. A színházi nevelés során ez utóbbit, tehát a szubjektív jelentés szintjét boncolgatjuk, miközben az objektív szintet maga az előadás biztosítja számunkra. Az előadás során megmutatott konkrét történések nagy része más kontextusban, már megélt tapasztalásként jelenik meg a gyermek számára. A történet motivációs háttere, illetve megoldási, feldolgozási módszere azonban a legtöbb esetben eltér a mindennapok tapasztalásától, ez adja meg a színházi élmény egy részét és ennek a feldolgozása részben a feladatunk.

Bolton szerint a dramatikus élmény tartalma az egyedi, konkrét cselekvés és egy általános érvényű, de személyes tartalmú jelentés kapcsolatában születik meg. A tevékenység és az ahhoz kötődő tartalmak közti megfelelést a színházi nevelési folyamatot vezető személynek kell

biztosítania. Ahhoz, hogy a megfelelés létrejöjjön, és a játékosok rátaláljanak ezekre a mögöttes tartalmakra, a drámapedagógusnak ki kell jelölnie a játékon belüli közös nézőpontot, az akciót és az akcióhoz köthető, mindenki számára átélhető értékeket. Ez a lebontó folyamat teszi lehetővé, hogy az egyes jelentéstartalmak pontosan körvonalazódjanak a játékosok számára. Ezt a folyamatot Bolton „partikularizációs folyamatnak” hívja. (Bolton, 1995)

A folyamat során a partikularizációs folyamat ugyanúgy zajlik, mint egyéb drámás akciók során. A tevékenység – ez esetben a színházi akció – és az ahhoz kötődő tartalmak közti megfelelés a foglalkozást vezető részéről mutatott megengedő attitűd alapján azonban jóval szélesebb skálán mozoghat, mint a hagyományos drámás folyamatok során. A különböző művészi és a gyakran egymásnak ellentmondó nézői vélemények, konklúziók elfogadása részét képezi a tanulási folyamatnak, amelynek végcélja a másik véleményének elfogadása is.

A játékon belüli közös nézőpont megfogalmazása tehát együtt történik. A jó ízléssel és megfelelő tudással rendelkező drámapedagógus sugalmazhat nézőpontot, de a művészi szabadságot vitatni nem érdemes, az arra adott érzelmi és értelmi reakciók sokszínűsége pedig előny ebben az esetben – és nem a káoszhoz vezető hátrányos következmény. Mi szabhat akkor mégis morális gátat? Nem vezet-e az értékrend káoszához ez a túlzott elfogadás?

Nagy felelősség ez számunkra, színházi nevelési programot irányító drámapedagógusok számára. Milyen előadásokat vonunk be a folyamatba? Milyen pedagógiai célokat jelölünk meg a folyamat során, és a foglalkozásokat milyen tartalommal töltjük meg? Mindezekről még szó esik a Kolibri Színház konkrét programja kapcsán, egy azonban bizonyos: az előadások kiválasztásánál gyakran sort kell keríteni katarzist nyújtó, érzelmileg intenzívebb darabok feldolgozására is, hiszen a mélyebb érzelmi bevonódás és a spontánabb verbális reakciók meglétét biztosíthatjuk ezzel. A túlzott távolságtartás jobbára csak felszínes, okoskodó didaktikus vélemények visszatükröződését adja, nem mutat a gyerek valódi érzelmi és értelmi létezéséből semmit.

Az *akció-tapasztalás-konklúzió* hármas egysége egy kibővített tudás elérését jelenti a gyermek számára. Minél több előadás megtekintését és feldolgozását biztosítjuk részére, minél több művésszel kerül sor közvetlen találkozásra, annál szélesebb és szélesebb ez a tudáshalmaz.

A színházi nevelési programok által elérhető kompetencia-fejlesztés

A színházi nevelés, a kortárs művészeti beavatás korszerű és nagyszerű eszköze az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez. Az IQ és a lexikális tudás fejlesztése magányosan is számtalan, mára már agyondefiniált módszerrel elérhető, de az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez közösség kell és közösséggel együtt megélt érzelmi történések, hiszen az érzelmi intelligencia fejlettségét éppen az ember szociális történései mutatják. Az ilyen jellegű programok eredményei pedig több szinten is vizsgálhatók, mérhetők.

A jól működő színházi nevelési programokkal elérhető eredmények:

- *direkt pedagógiai eredmény* az adott előadás kapcsán: a kitűzött pedagógiai cél elérése, a foglalkozások elején megfogalmazott kérdések közös megválaszolása, összefoglalása
- *érzés-érzet-hangulat*: az összetartás, együttes véleményformálás, a felfedezés öröme, közvetlen találkozás színésszel, táncossal, rendezővel;
- *független tudás, tapasztalat*: saját emberi kapcsolatrendszer átgondolása, mások véleményének megismerése és elfogadása;
- *indirekt eredmények*: csoportépítés, óvatosabb ítélkezés és véleményformálás, a feldolgozott alkotáshoz – műfajában, témájában – hasonló további művekre való nyitottság.

A sikeres program eredményeképp állandó általános céljaink irányába is teszünk lépéseket:

1. Értő színházi közönség nevelése – „színházi szocializáció.”
2. A fiatal nézők és a színházak kapcsolatának, kommunikációjának fejlesztése, kommunikációs csatornák kiépítése és hatékony működtetése (iskolák és színházak párbeszédre épülő kapcsolata, hogyan jelenhet meg a színház az ifjúság életének tereiben, színházi akciók a fiatalok számára, hogyan építhető be egy színházi előadás a pedagógus munkájába).
3. Az előadásban tárgyalt probléma, téma, kérdéskör alaposabb körüljárása.
4. A színházművészet eszközeivel a fiatalok mindennapi konfliktushelyzeteinek vizsgálata (akár klasszikus előadásokon keresztül is).
5. Szociális kompetenciák fejlesztése (empátia, érzelmi intelligencia, konfliktuskezelés).
6. Képességfejlesztés (kommunikáció, koncentráció, transzformáció).

A Z generáció és a színházi nevelés, a dotcom nemzedék és a kortárs művészet... Lájtk?

Az elmúlt közel 10 évben programunk középpontjában az úgynevezett Z generáció állt. Velük dolgozunk együtt, őket, azaz az elmúlt évtized kamaszait, a 2000-es évek serdülőit vezetjük be a kortárs művészet különböző műfajiba évadról-évadra – ez a tény pedig alapjaiban határozza meg a program arculatát, működését, eszköztárát.

Izgalmas kérdés, hogy mennyiben különbözik a Z generáció a korábbi generációktól; hogyan reagál, mit szeret és mit nem, mi a viszonya a művészetekhez, a kortárs kultúrához. Egyáltalán milyen jellegű figyelmet és kommunikációs megoldásokat igényelnek ezek a kamaszok, és még fókuszáltabban: mire kíváncsiak, miről és hogyan hajlandók beszélni a 21. század legelejének tinédzserei?

A kutatások szerint a legújabb, Z-nek – más források szerint D-nek (digitális), M-nek (multitasking), esetenként C-nek (connected) – nevezett generáció tagjai nagymértékben különböznek az elmúlt négy száz év generációitól. 1990 után születtek, ez a nemzedék a legkisebb létszámú, ennek a generációnak a tagjai kapták a legtöbb formális képzést, oktatást, viszonylag kisméretű, néhány fős családokba születettek és nőnek fel, átlagéletkorukat tekintve idősebb édesanyák nevelik őket, ugyanakkor ezek a fiatalok rendelkeznek a leghosszabb várható élet-tartammal és mondanunk sem kell: egészen „másmilyen” kamaszok, mint a szüleik, pláne a nagyszüleik voltak idején. Ugyanakkor vannak bizonyos mintázatok, amelyek nem változnak: a kamaszkorban a gyermekkor egyensúlya véget ér, és egészen a felnőttkor eléréséig folyik egy újfajta nyugalmi állapot keresése. E tekintetben ezt a kort – és általában a serdülési folyamatot – egyfajta krízisnek is nevezhetjük. A serdülés igen tág időbeli periódusát az elméletalkotók különböző szakaszokra bontják, általános azonban az a nézet, mely szerint a pubertáson inkább a biológiai, amíg az adolescencián, vagyis a serdülőkoron, a későbbi, felnőtté váláshoz kapcsolódó változásokat értik. Nem könnyű őket sem elkápráztatni, sem szóra bírni.

A Z generáció mindezen felül abban is nagymértékben különbözik a korábbiaktól, hogy ez egy digitális generáció, ők az úgynevezett „dotcom” gyerekek, akik beleszülettek a digitalizált világba, így minden digitális eszközt természetesnek vesznek, ráadásul mindennapjaik szerves részeként kezelik azokat. Új szleng és stílus alakult ki, a rövidítések és az olykor infantilis, vagyis gyermeki érzelmeket tükröző jelölők használatát látjuk. Ez egyrészt a kortárs csoport kohéziós erejét jelzi, másrészt azt is, hogy nyelvi távolságot kell tartani. (Tari, 2010) A Z generáció leginkább kommunikációs stratégiájában különbözik a korábbi nemzedékektől – a fent említett intenzív, párhuzamosan online és offline egyaránt zajló kommunikáció egyfajta „állandó bekapcsolt” állapotot, azaz „always on” állapotot és attitűdöt feltételez, ez pedig egy

egészen más kommunikációs dinamikát jelent, ráadásul tökéletesen tisztában vannak a különböző technológiák által biztosított önkifejezési, szórakozási lehetőségekkel és bátran használják is azokat.

Ez a fajta online jelenlét egy új kommunikációs csatornát nyit meg – a művészetek esetében is. A Z generáció tagjai értik és használják a social media kínálta lehetőségeket, azaz az adott kortárs műalkotáshoz kapcsolódó online tartalmak a befogadás előtt és után is közvetlenül eljuttathatók hozzájuk egyéni és csoportos szinten is. Ilyen módon a feldolgozási folyamat is kitágul térben és időben; *tagelik* magukat a beavató program fotóin, *lájkolják* a látott kiállításon készült videót, *becsekkolnak* az intézménybe *foursquare-en*, csatlakoznak a *program page-hez*, *share-elik* a megismert művész facebook-oldalát. Azaz reprezentálnak: a tény, hogy (kortárs) művészetet fogyasztanak, beépül az online identitásukba, „*megjelenik a wall-jukon*” – ennek pedig jelentése és jelentősége van. Az őket megcélzó, velük dialógust folytató beavató programnak tehát feladata, hogy aktívan használja és értse ezt a fajta kommunikációs síkot, pontosan azért, hogy az élmény előkészítése és utánkötése minden felületen megtörténjen.

Ugyanakkor nem létezik „online színházi nevelés” – rendkívül meghatározó a folyamatban a személyiség és a személyesség, illetve a közvetlen találkozás egyrészt a műalkotással, másrészt a mediátorral, aki kapcsolatot teremt néző és nézett között. A Z generáció életében a reprezentáció, az önmenedzsment, a minél szélesebb körű network kialakítása, a személyes hatékonyság, a jó kommunikáció és a felvállalt érzelmek szerepe felértékelődik, hiszen nehézségen kell majd boldogulniuk. A Z generáció egyre tudatosabban építi saját, személyes brandjét az ún. 4P modell mentén: tudatában van, hogy ő maga és mindaz, amit visel, vesz, felvállal, az egyfajta termék (Product), tudja az árát (Price), tudja, mit akar mutatni és kinek (Placement), és azt is, hogy ezt miként kommunikálja (Promotion).

A Z generációs fiatalokat egészen kicsi koruk óta intenzíven bombázzák reklámokkal, kulcsfontosságú fogyasztók, azaz hihetetlen mennyiségű cég marketingtevékenységének fókuszában állnak – ez azonban fokozatosan immunissá teszi ezt a generációt minden olyan próbálkozással szemben, amely egyirányúan, választ nem várva, közhelyek mentén és érdek-alapokon kísérli meg megközelíteni. A drámapedagógia módszerei ezért is lehetnek határozottan működőképesek a Z generáció esetében; anélkül beszélhetünk velük fontos problémákról, kérdésekről, műfajokról, hogy úgy éreznék, rájuk erőltetjük álláspontunkat, viszont egyénként, önállóan megfogalmazhatják véleményüket egy-egy őket érintő kérdésben. Vitára, érvelésre, véleményalkotásra, együttgondolkodásra készíthetjük őket – nem útmutatással, tanáccsal, nem szigorúan megfogalmazott instrukciókkal, hanem kérdésekkel segíthetünk nekik válaszokat találni saját kérdéseikre. (Tari, 2010)

Hogyan kommunikálnak magával a műalkotással és hogyan verbalizálják az élményeiket egy-egy művészeti alkotás kapcsán? Az Y és a Z generáció tagjai már döntően egy vizuális korszak szülöttei: a kulturális tartalmak sokszínűsége és az ebben való szabad bejárás gyors egymásutánban formálja az ízlésüket, azaz a kortárs előadóművészeti szcénát jellemző kevert műfajúság és komplexitás színpadi műként talán igen, ám élményként egyáltalán nem újszerű vagy idegen számukra, sőt. Mozgó térinstalláció és színház, interaktív videotechnológia és kortárs tánc, stand-up karakterű humor, speciális tér és absztrakció – ezek a kombinációk a Z generáció gyermekeit csak addig döbbsentik meg, míg mindezt a hagyományos színházi/múzeumi klisék felől próbálják értelmezni.

Ha a beavatási folyamatban rávilágítunk arra, hogy ezek a műfaji hibridek ugyanolyan switch-over figyelmet, rugalmasságot és asszociációs szabadságot követelnek meg, mint amit a hétköznapokban is gyakorolnak egy-egy videoklip, film vagy számítógépes játék kapcsán, akkor az újfajta formanyelven megfogalmazott előadások befogadása is kimondottan komfortos lehet számukra. Még a prepubertás korban elutasított és a gyermekkorra emlékeztető új cir-

kuszi előadásokat is lelkesen fogadják, hiszen ezek az előadások érezhetően felnőtt közönség számára készülnek, még ha eszköztárunkban akrobatikus mutatóványok, nehezen megfejthető trükkök is szerepelnek. Kiszolgálják tehát a gyermekkor és felnőttkor közé „ékelődő” fiatal múltjához (gyermekkor) és jövőjéhez (felnőtt-lét) kapcsolódó igényeit is – úgy, hogy a befogadási folyamatban ő maga döntheti el, hogy melyik rétegét éli meg inkább az élménynek.

Pubertáskorban a hormonháztartás megváltozása súlyos terhet ró mind a vegetatív-, mind a központi idegrendszerre, a testi fejlődés megelőzi a pszichését, miközben a szexualitás egyre korábban és egyre nagyobb hangsúlyt kap a tinédzserek életében. A kortárs előadások erőteljes fizikalitása ezért is különösen inspiráló és érdekes ennek a korosztálynak, hiszen a színpadon megjelenő testek szabadon szemlélhetők, megfigyelhetők. A narratív figyelem mellett a nézés-befogadás zsigeri folyamata válik igazán fontossá, a látvány, a hatás, a mozduló testek közelsége és távolsága, szépsége vagy épp torzulása. Megjelenik a színpadon a meztelenség, ám nem úgy, mint valamilyen pornográf, tiltott vagy épp provokatívan kitett, kötelezően harsány, erős szexualitást tükröző elem – hanem mint a műalkotás szerves része.

A kortárs színházi nevelési programok előadásainak műfaji sokszínűsége tehát testhezálló a Z generációs tinédzserek számára – nem csupán a folytonos változás és dinamikus sokféleség, de a színpadon / kiállítóterben használt eszköztár, illetve a tartalom okán is. Szeretik az embereket és társadalmat bíráló provokatív előadásokat, amelyek teret adnak saját, identitáskereső folyamataikban fontos szerepet játszó kritikus, olykor cinikus és kételkedő attitűdjük megélésére.

A Z generáció számára a műalkotás és annak értéke állandó változásban lévő viszony-fogalom, ezer árnyalat van a celeb és a művész, a home-made, lo-fi zene és a vonósnegyesre írt kamarakompozíció, az instagram-képek és a múlt századi fotóművészeti alkotás között – a kortárs művészet és a kortárs művészeti beavatás pedig ideális esetben pontosan ezzel a képlékeny és formálható értékrenddel, a kategóriákat szabadon kezelő nyitottsággal dolgozik.

Egy ausztrál kutatás publikációja szerint a legújabb, Z-nek nevezett generáció tagjai nagymértékben különböznek az elmúlt négy száz év generációitól, hiszen ők a világ első globális nemzedéke, a globális falu első gyermekei, akik ugyanazon a zenén, ételen, mozifilmen és divatirányzaton nőnek föl. Mindezen tudások birtokában, valamint tapasztalatainkat összegezve, a körükben az alábbi típusú színházi előadások iránt tapasztalható érdeklődés:

- A kortárs színházi és a táncelőadások: szabadabban feltárt testek, mai nyelven megfogalmazott, élő mondatok, a figurák és helyzetek szabadon vizsgálhatók, megfigyelhetők. Elemzés helyett a foglalkozások véleménynyilvánítás jellegűek.
- Embereket és társadalmat bíráló provokatív előadások.
- A szerelem és a szerelmi kapcsolatok témaköre, mindenféle feldolgozásban.
- Ki vagyok én?-kérdéseket feszegető előadások. Vigyázni kell az arányokra: a túl sok kérdés gyakran szentimentális vergődésnek hat és nevetség tárgya lesz.
- Mindenfajta modern színháztechnika alkalmazása, amennyiben az magas szinten valósul meg. Még a prepubertás korban elutasított és a gyermekkorra emlékeztető úgynevezett „újcirkuszi” és „újbab”-előadások is ilyenek, amennyiben hitelesek, színvonalasak.
- Obszcenitás és a pornográfia egy bizonyos szintig, az abszurd és a fekete humor viszont szívesen fogadott.
- Komoly társadalmi kérdések, ha egy adott előadás hitelesen tálalja a témát.
- Esztétikus, divatos és stílusos, trendi elemek használata, még akkor is, ha a megoldás felnőtt ízlésnek egy picit felszínessé sikeredettnek tűnik az adott programban.

A színházi nevelési program tervezése, alapfogalmai²

Nemcsak azért kiemelt jelentőségű a tervezés, akár csoportban, akár egyénileg, hogy átgondolva a foglalkozás tervezését-tisztában legyünk azzal, mit szeretnénk csinálni és miért, hanem azért is, hogy még a tervezésnél kiderüljön, ha valamelyik ötletünk zsákutca, de esetleg magáról a foglalkozásról is kiderülhet, hogy „működésképtelen”.

Elemeznünk kell a színházi, sőt, már az irodalmi alanyanyagot, ismernünk kell a szövegek könyvet, amennyiben nem ütközik akadályba, már a legelső, szövegolvasó próbán érdemes jelen lenni, hogy az egésznek a hangulata hathasson ránk. Ehhez természetesen a színház vezetésének azonosulnia kell azzal a szemlélettel, amely szerint a színházi nevelés része a színház életének.

Egy jó színházi nevelési szakember kezében sok előadás válhat eszközzé, de a tudatos szakembernek azt kell képviselnie, hogy csak a legmagasabb művészeti színvonalon megvalósított színházi előadások kerüljenek be a programba. Rossz előadást nem mentett még meg egyetlen foglalkozás sem.

Természetesen a tervezettől, az előre elképzelt programtól a megvalósítás során az esetek 20–30%-ban eltérünk, hiszen a képletet nem csak mi töltjük ki. Ha a gyerekeket nem érdekli az előadás, a megvitatni szándékozott témát másképpen közelítik meg, ha aznap fáradtak, vagy személyesen túlságosan érintettek: a legjobban felépített foglalkozás vázlata is a kukában landolhat (képletesen), és bizony improvizálnunk kell.

A drámaóra tervezéshez hasonlóan érdemes strukturáltan végigelemezni a csoport korát és összetételét, a színházi nevelési foglalkozás témáját, fókuszát, kontextusát, keretét.

A csoport: Összetétele alapvetően meghatározza a foglalkozást. Ha túl nagy kihívás elé állítjuk vendégeinket, nem fognak boldogulni a feladattal, és kedvüket veszítik a további játékot illetően. A következő szempontokat kell figyelembe vennünk, hogy a foglalkozás az adott csoport számára működni tudjon, kihívást és játékörömet egyaránt jelentsen: életkor, gondolkodási szint, képességek szintje, kiscsoportos munkára való képesség, csoportösszetétel, drámabeli jártasság szintje. Időnként sejthető, milyen összetételű csoporttal történik majd a találkozás, de a színházi nevelési szakemberek várakozásait tekintve csak a pozitív preconcepció megléte elfogadható! Kutatások igazolják, hogy az ilyen programokon részt vevő csoportok sokkal érzékenyebben, szofisztikáltabban gondolkodnak és fogalmaznak, mint az ilyen programra nem járó kortársaik, a munkánknak tehát nemcsak célja, hanem eredménye is van!

A téma: A témát az előadás adja, ihleti, diktálja mindenképp előtt. Más helyzetben valamilyen tanórához kötődő ismeretet szeretnénk közvetíteni (irodalom, történelem, természetismeret stb.) vagy egy erkölcsi (árulás, lopás, hazaszeretet stb.), szociális, esetleg társadalmi (szegénység, munkanélküliség) problémával kívánunk foglalkozni. Egyetlen színházi nevelési foglalkozástól túlzás lenne azonnali gyökeres változást remélni, de a probléma felvetése és az arról való közös gondolkodás is elkönnyvelhető sikernek.

Számolnunk kell azzal is, hogy a csoport tagjai nem egyformán érzékenyek a felvetett témát illetően, és valószínűleg nem is ugyanaz a kiinduló attitűd. Ebből adódóan a bekövetkezett változás is különböző megértési szinteken valósul meg. Ha megtaláltuk a megfelelő témát, valószínűleg rengeteg momentuma kínálja magát, hogy vegyük nagyító alá. A választott témát tovább kell szűkítenünk, hiszen minden aspektusát lehetetlen körüljárni a rendelkezésre álló időben.

Fókusz: A kellően leszűkített téma is rengeteg lehetőséget kínál: ha nem redukáljuk a nézőpontokat kiválasztva a számunkra is legfontosabbra, olyan szerteágazó foglalkozások pattan-

² http://kih.gov.hu/documents/10179/1313714/04_Tanitasi_drama_hallgatoi.pdf

nak ki tervezetünkben, amelyek már nem, vagy csak részben szolgálják céljaink elérését és a lehető legmesszebb visznek magától a színházi előadástól, végül „sokat markol, keveset fog” helyzetbe kerülünk, hiszen semmit sem sikerül kimerítően megvizsgálni. A felületes szemlélődésből következően a megcélzott attitűdváltás sem következhet be. Az előadáshoz kapcsolható fókuszok szélesebb körének feltárása segítheti a szakembert a számára és a vendégcsoport számára egyaránt megfelelő központi kérdés megtalálásában.

A contextus: A színházi nevelési foglalkozás sajátossága, hogy előadásban és/vagy történetben gondolkodik, hiszen egy történet szereplőiként szembesülünk az események kínálta kihívással; a contextus megteremtésében segítségünkre van a mű. A contextus kijelöli a játék körülményeit. Általában az előadás megtekintése után, ha nem is közvetlen kérdés formájában, de érdemes tisztázni:

- **Idő:** múlt, jelen, jövő – Mibe helyeztek minket?
- **Helyszín:** Hol játszódik a dráma?
- **Személyek:** Kikkel találkozhattunk? Kik alkotják még a környezet részét?
- **Viszonyok:** A drámai műben fennálló viszonyok: egyetértés vagy viszály, családi kötelék vagy másféle csoporthoz tartozás.
- **Problémák:** Milyen problémával szembesülünk, mi teremt meg a feszültséget?

Azt a helyzetet vizsgáljuk, amelyben éppen vagyunk: azt keressük a játékainkban, hogy az általunk megismert szereplő hogyan viselkedik, érez, gondolkodik az adott helyzetben, mit vált ez ki a környezetéből, mi mit gondolunk, érzünk általa stb. A foglalkozás akkor lesz hiteles, ha a résztvevők számára „valósnak” tűnik. Ha a történet továbbírásában a résztvevőknek kínált szerepek és nézőpontok biztonságban és hitelesen tállaltak, a gyerek szárnyal, ha azonban erőltetetten átlépi a „valószerű” határát, nehezen irányíthatóvá válhat...

Keret: A keret meghatározása a foglalkozás egyik legérzékenyebb pontja. A drámai contextus megtervezése után ez az a pont, amikor a tevékenységet elkezdjük és esetleg szerepbe lépünk, vagyis ez a csoport contextusba lépésének formája. A játékban mind a szakember, mind a gyerekek a legtöbbször szerepben dolgoznak. Az előadáshoz kapcsolódón meg kell keresni azokat a gyerekek számára felkínálható szerepeket, amelyek szemszögéből a felkínált téma megfelelő távolságból és védelemből vizsgálható, mégis izgalmat és kihívást jelent a számukra. A tevékenységnek motiváló erejűnek kell lennie és kellő feszültséget kell hordoznia, hogy játékba segítse a csoportot.

Hogy mekkora kerettávolságot tartunk a csoport és a vizsgált probléma között, azt nagyon körültekintően kell megválasztani. Bizonyos témákat a csoport pszichés védelme érdekében nagy kerettávolsággal kell vizsgálnunk (pl. halál, öngyilkosság, családon belüli erőszak, nemi erőszak stb.). A gondosan megválasztott keret egyaránt szolgálni fogja céljaink elérését és a kijelölt fókusz alapos vizsgálatát is. A rosszul megválasztott keret azt eredményezheti, hogy a játék fájdalmassá, tapintatlanná vagy hiteltelenné válik.

Szerepek (tanári, gyerek) átgondolása: A gyerekek számára felkínált szerepek legyenek kelően vonzóak, ezzel együtt jelentsenek kihívást számukra! Ha korosztályi vagy felkészültségi szempontból alul- vagy fölültervezük a szerepeket, akkor érdektelenné válik a tanulók számára a szerep, és a játék elsikkad vagy bohóckodássá válik. Szerepbe lépéskor a gyerekek meglévő tapasztalataikból építik fel a játszott figurát, még akkor is, amikor a szerep látszólag ezen a tapasztalati körön kívül esik. A szerepben végzett munka során ezek a tapasztalatok tovább gazdagodnak. A színházi nevelési szakember csak ritkán lép szerepbe a játék során. Ez több célból is történhet: a továbbgondolt történet contextusának megteremtése érdekében, az új információk bevitelén keresztül a nyelvi, viselkedésbeli minta nyújtásáig tucatnyi oka/célja lehet annak, hogy a drámatanár szerepből dolgozik. A tanári szerep státusza is többféle lehet,

attól függően, hogy a játék és a csoport reakciója mit kíván. A drámatanár nem kell, hogy színészileg tökéletes alakítást nyújtson (nem ez a cél), hanem az, hogy meggyőzően képviselje az általa játszott figura attitűdjét és ezzel segítse a játék menetét. A foglalkozás tervezésekor, amennyiben a drámatanár számíthat színész jelenlétére, neki kínálhatja fel ezeket a szerepeket, így a gyermek legnagyobb öröme személyessé teheti az újbóli találkozást a színésszel, és a tervezett célok elérését is kiválóan szolgálhatja egy együttműködésre kész színész kolléga.

Alkalmazott munkaformák: A tervezés során elgondolkodunk azon, hogy milyen munkaformák szolgálnák leginkább a foglalkozás helyzetének elmélyítését. Figyelembe kell vennünk csoportunk életkori sajátosságait, azt, hogy mi az a munkaforma, amiben a legszívesebben dolgoznának és a legtöbb hozadéka lenne. Érdemes értékelnünk a különböző módok sajátosságait is: milyen fokú színészi vagy drámatanári irányítás mellett működtethető, mik az előnyei, illetve hátrányai stb. Természetesen azt is figyelembe kell vennünk, hogy jöhet olyan csoport, aki már többszörre tisztel meg minket látogatásával, variábilisnak és mindig egyedinek kell lennie a foglalkozás tervezetének.

A rendelkezésünkre álló idő: Fontos előre tudnunk, hogy a játékra mennyi idő áll a rendelkezésünkre. Az iskolai kihelyezett óránál például kizárólag negyvenöt perces tanítási órákban gondolkodhatunk, így vagy rövidebb játékot (súlyos témák esetén ez nagyon nehéz!), vagy órasorozatot (ez a valószínűbb) tervezünk. Az órasorozat esetén meg kell határoznunk játékunkban azt a helyet, ahol az megszakítható, ahol nem sérül a történet, ahonnan némi felidézéssel a dráma folytatható lesz a legközelebbi alkalommal.

Foglalkozástípusok, tevékenységi formák a Kolibri Színházban

Színházolvasó program: Hogyan válik egy irodalmi mű színházi előadássá? Milyen alkotók vesznek részt abban a közös játékban, amit színháznak nevezünk? Minek van jelentése egy előadásban? Milyen titkokat rejt a színház világa? Ezekről a kérdésekről beszélgetünk a kislátogatásokkal a színházolvasó foglalkozásokon.

Iskolai feldolgozó órák: az iskolák igénye szerint lehetőség nyílik arra is, hogy a színházi előadás előkészítése és/vagy feldolgozása az iskolákban, iskolai tanóra keretében történjen. Az órákon egy-egy osztály vesz részt, 45 perces feldolgozást tartunk drámás eszközökkel a repertoárunkon lévő 6-8 előadásunkhoz kapcsolódóan.

Színházi előadásokat kísérő drámafoglalkozások: színházi nevelési programunk központi eleme az előadásokat kísérő foglalkozás. A drámafoglalkozások idejét, szerkezetét, fókuszát az adott előadás határozza meg, közös elemük, hogy a nézők létszámához igazítva egy vagy két drámatanár munkáját minden esetben színészek részvétele is segíti, erősíti; illetve hogy minden előadáshoz kapcsolódik foglalkozás.

Osztályterem-színházi előadások: a színházi nevelési program külön műfaját jelentik az osztályterem-színházi előadások, ahol az előadás és az azt követő beszélgetés/foglalkozás szerves egységként jelenik meg. Az előadások különlegessége, hogy osztálytermi megvalósításra készültek, tehát az előadások nagy része iskolákban, a fiatalok saját közegében jelenik meg.

Osztályterem-színházi előadások a 2016/2017-es évadban : 99, *Klamm háborúja, Helló, náci!, Bűn és bűnhődés* című előadásaink.

Színházi nevelési programok, továbbképzések pedagógusoknak

- *Nyílt próbák:* Új bemutatóinkhoz nyílt próbákat szervezünk, ahol a friss előadás megismerésén kívül lehetőség nyílik az alkotókkal való találkozásra, és a készülő pedagógiai programba való betekintésre is.
- *Tanárműhely: 12 órás pedagógustovábbképzési program Nem vagy egyedül! címmel*
Kurzusunkat olyan kreatív, színházi-nevelési és drámapedagógiai tapasztalattal rendelkező vagy e téma iránt érdeklődő általános és középiskolai tanároknak hirdettük, akiknek kedvük, tehetségük és szándékuk van a bajba jutott gyerekek hatékonyabb megsegítésére, új pedagógiai módszerek kipróbálására és a program eredményességének vizsgálatára. A nem akkreditált szakmai továbbképzés a már meglévő színházi-nevelési és drámapedagógiai tapasztalatokra építve segíti felismerni és kezelni a tanulók életvezetési problémáit. Színházi előadásokra épülő drámajátékok alkalmazásával eredményesen fejleszthetik majd a tanulók önismeretét, kommunikációs, konfliktuskezelő és szociális képességeit. A képzés főbb részei voltak: előadás-elemzés, színházi ismeretek; módszertani továbbképzés; műhelymunka.
- *Pedagógiai segédanyagok:* Előadásaink iskolai feldolgozásához folyamatosan készítünk segédanyagokat. A *Cyber Cyrano*, a *Klamm háborúja* és a *Webáruház* című előadásainkhoz külön Kalauz is készült, éves programfüzetünk minden egyes programunkhoz pontos leírással és egyéb információkkal szolgál.
- *Hospitálás a Kolibriben:* 2014/2015 óta hospitálási programunk részeként a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola gyakorlatos színész képzésének végzős diákjai havonta 4-5 előadásunkat és a hozzá tartozó drámafoglalkozásokat tekinthetik meg. A fiatal felnőtteknek szóló szakmai programunkat módszertani összesítő tréninggel zárjuk.
- *Kolibri: Együttműködés egyetemistákkal – hogyan működik a módszer a Kolibriben?* A tanulmány írásának idején különböző kapcsolódások során az ELTE, az SzFE és a Pannon Egyetem hallgatóival ismertetjük meg módszertanunkat.

IRODALOM

- Betlenfalvy Ádám és Cziboly Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.
- Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Bolton, G. (1995): *Dráma és érzelem – utak és tévutak*. *Drámapedagógiai Magazin*, 10. szám
- Brook, P. (1973): *Az üres tér*. Európa, Budapest.
- Gabnai Katalin (2011): *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- Kulcsár Éva (2004): *A serdülőkorú fejlődés pszichológiai jellemzői*. *Iskolapszichológia*, 29. ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ, Budapest.
- Lehmann, H. T. (2007): *Poszt-dramatikusság színház és a tragédia hagyománya*. Nyilvános előadás, elhangzott Post-dramatic Theatre and the Tradition of Tragedy címmel 2007. nov. 25-én a 6. Kortárs Drámafesztivál Budapest keretében az Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézetben.
- Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Színházi füzetek 6. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Püspöki Péter (2004): *Thália titkai – A színházi beavatás formái és lehetőségei*. *Új Holnap*, 49. évf.) 1. sz. 131-136. old.
- Tari Annamária (2010): *Y generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa, Budapest.
- Tolnai Mária (1995): *Dráma és nevelés*. Korona, Budapest.

Színházi nevelés, drámapedagógia a Krétakör gyakorlatában¹

A Krétakör missziójához szorosan hozzátartozik a fiatalok érzékenyítése és mobilizálása művészetpedagógiai eszközökkel. A TIE (Theatre In Education) módszertanához a Káva Kulturális Műhellyel közös projektek segítettek közelebb minket. A Krétakör a klasszikus színházi tapasztalatokból kiindulva a színházpedagógiai kutatáson át jutott el a szabadiskola-koncepcióig.

hamlet.ws

2007-ben mutattuk be a 3 színésszel készült, iskolai környezetbe szánt Hamlet-adaptációt. Az előadás a két évvel korábbi, a bécsi Burgtheaterben szintén három színésszel bemutatott *Hamlet3* koncepcióját fejlesztette tovább. A középiskolás korosztály számára az osztályteremben játszott produkciót minden alkalommal beszélgetés követi. Az előadás áttörést hozott a hazai előadóművészek hasonló törekvéseiben, számos iskolában bemutatott előadás jött létre ezt követően, és egy, a Krétakör produkciójára hivatkozó fesztivál, az ilyen jellegű produkciókat támogató Tantermi Színházi Szemle is elindult. Eleinte díszletekben játszottuk az előadásainkat. Aztán olyan helyszíneket kerestünk, amelyek atmoszférája illeszkedik a darabhoz. 2007-ben már sem a díszlet, sem a speciális helyszín nem játszott szerepet az alkotási folyamatban. A színház, amennyiben világosan fogalmaz, bármilyen teret képes átalakítani a maga képére. S ebben partnerként kezeli nézőit is, akiket játszótársának tekint...

Akadályverseny

Az *Akadályverseny* a Káva Kulturális Műhely és a Krétakör együttműködéséből létrejött színházi nevelési program volt. 2008-ban döntöttünk úgy, hogy a két szervezet kísérletet hajt végre, melyben egyesítjük a konstruktivista pedagógia és a kortárs színház eszközeit.

A KÁVA elsősorban TIE- és DIE- (Drama In Education) foglalkozásokat épít fel és vezet le különböző korcsoportok számára. A foglalkozások középpontjában az adott csoport számára releváns probléma(felvetés) áll, amelynek körülménye, feldolgozása a színész-drámatanárok és a résztvevők közös ügye. (Szerep)játékok, megírt és improvizatív jelenetek, beszélgetések sora vezet a foglalkozás végéig, amikor a résztvevők nem egy kész választ, hanem rengeteg kérdést

¹ Ez az írás az ELTE-n Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf szerkesztésében 2015-ben kiadott *Szakpedagógiai Körkép III. Művészetpedagógiai Tanulmányok* című, a TÁMOP támogatta kötetben megjelent *Tanulj! Alkoss! Gondolkozz – A Krétakör edukációs programjairól* címen megjelent dolgozat szerkesztett, rövidített változata.

és a többiek véleményét „vihetik haza”, hogy később esetleg a foglalkozás keretein kívül is foglalkozzanak a felvetett problémával. Hogy a foglalkozás kellően inspiráló és hasznos legyen, az a résztvevők közös felelőssége.

A programban olyan programot fejlesztettünk ki, amely konfliktusos modellhelyzetek elé állítja a diákokat, felkínálva számukra a cselekvő részvétel lehetőségét. A foglalkozás során azt állítottuk, hogy az emberi csapdahelyzet magában hordozza a szabadulás lehetőségét.

2009-ben azt a kérdést tettük fel, hogy lehet-e ma az iskola közös ügy, válhat-e a diákok számára is fontossá a működtetése. A foglalkozás sok tekintetben eltért egy hagyományos színházi nevelési foglalkozástól. A színházi és drámapedagógiai részek közös dramaturgia mentén haladva, a diákok saját közegében, az iskola tereiben valósultak meg. A közel kétórás fiktív történet díszlete maga az iskola volt, amelynek osztálytermeiben, folyosóin, sőt igazgatói irodájában is zajlottak jelenetek. A diákoknak elsősorban magukat kellett képviselniük, de bizonyos dramaturgiai pontokon tanári és szülői szerepbe léphettek, így tapasztalva meg a különböző szempontok érvényességét.

A fiatalokat (az *Akadályverseny* célcsoportja a 16–18 évesek) önálló tapasztalatokkal rendelkező, autonóm személyiségeknek tekintettük, akik számára lehetőséget kell teremtenünk, hogy biztonságos környezetben tegyék próbára és alakítsák értékrendjüket, hogy egészséges, szociálisan gondolkodó emberek legyenek.

A program fókuszában a szabadság mint az egyeztetések és kompromisszumok komplex rendszere állt. Mint általában a színházi nevelési programok, a miénk sem fogalmazott meg egy végső állítást, hiszen a módszertan a bizonytalanság folyamatos fenntartására, az állandó kérdésre és együttműködésre épül.

A foglalkozás menete a következő: az előkészítési szakaszban a színész-drámatanárok megismerik az osztályt, a közvetlenül szerzett tapasztalat beépül a foglalkozásba, ami ez által mindig más, helyspecifikus. A játék használja és átlényegíti az iskola tereit, a fiatalok végig aktív formálói a történetnek, s az iskola tanárai is lehetőséget kapnak a szerepbe lépésre. A folyamat közös reflexiós szakasszal zárul, s mivel eredményeit tudományos kutatás és dokumentumfilm rögzíti, az utánkövetés és a hatásvizsgálat is biztosított.

Új néző (közösségfejlesztő program)

2010 nyarán a Káva Kulturális Műhely, az anBlok Egyesület és a Krétakör együttműködésével létrejött program célja volt, hogy két északkelet-magyarországi település (Ároktő és Szomolya) roma és nem roma származású, vagyis kisebbségi és többségi lakosainak párbeszédéhez szolgáltatson fórumot a színházi nevelés, a fórumszínház és a kortárs művészetek eszközeinek segítségével.

Olyan dramatizált szituációk kialakítására törekedtünk, amelyeket a közösség tagjai szabadon véleményezhettek, sőt formálhattak, és amelyekben keresztül nyilvánossá teheték mindennapi tapasztalataikat. Megfigyeléseink szerint ezekben a falvakban a lappangó vagy éppen felvállalt feszültségek ellenére igény mutatkozik egyeztetésre, amelyhez egy kortárs művészeti projekt hatékonyabb keretet biztosíthat egy politikai rendezvénynél. A projekt minden résztvevő számára átélhetővé tette a közös kulturális tapasztalat és a konstruktív együttműködés közösségmegtartó és -fejlesztő erejét.

Az első faluban eljátszott történetünk szerint egy fiatal házaspár költözött Ároktőre, akik a falura jellemző, életszerű problémákkal találták szembe magukat. A játszók minden este mint színészek és moderátorok léptek a nézők elé. Az adott estéken feldobott témák kapcsán (pl.

Házat kell venni, vagy kocsit? Mit kezdünk a feltornyosult hiteleinkkel?) a nézők saját maguk adhattak tanácsot az ifjú párnak, és érveléseiket a játsszók beépítették a színházi jelenetekbe.

A falu fiataljai külön munka keretében kidolgozták, milyennek képzelik a jövő Ároktőjét. A fiatalok 12 pontban foglalták össze, mit kívánnak az ároktői fiatalok.

Mit kívánnak az ároktői ifjak?

1. Legyen összetartás, segítő kezek, amelyek a lelkeinket ápolják, és bizalom!
2. Egyeztessünk véleményeinkről! Becsüljük magunkat jobban!
3. Aktívabb ifjúsági részvétel a falu életében!
4. Egymás elfogadása nemzetiségtől és hovatarozástól függetlenül, a békés együttélésért!
5. Több megértést az egyéni nézőpontoknak!
6. Közös elköteleződést az aktívabb közösségi-kulturális élet irányába!
7. Több bizalmat az álmainknak!
8. Hagyományörző kezdeményezéseket!
9. Nagyobb nyitottságot a külvilág felé, több mobilitást!
10. Gyarapítsuk tovább sportéletünk eredményeit!
11. Változatos és egyedi szórakozási lehetőségeket!
12. Ne csak a lelkünket, de a kezeinket is mozgassuk meg a fenti célok elérésének érdekében!

Szomolyán négy helyi fiatalall kisjátékfilmet forgattunk, melynek történetét maguk írták, a szerepeket maguk játszották. A filmben egy olyan szomolyai, nem cigány fiú kálváriáját ismerhették meg a nézők, aki csak nagy keservek árán jut el odáig, hogy végül felvállalja cigány szerelmét.

A felnőtteknek szánt programban Szomolyán bátrabban építettünk a fórumszínházi technikára. Egyszerűbb helyzeteket állítottunk a színpadra, amelybe könnyebben tudott belépni az „amatőr szereplő”, vagyis a néző. Az eseménysorozat csúcspontja az volt, amikor egy utcai találkozás szituációjából (a fehér lakos nem köszön a barna bőrűnek) kétórás vita alakult ki, a nézők közül többen is beálltak a jelenetbe, hogy érveiket a konkrét helyzeten keresztül igazolják. A szomolyai munkánk lezárásaképpen, akárcsak Ároktőn, levetítettünk egy összevágott anyagot a színházi esték reakcióiból.

Mobil

Az *Akadályversennyel* elindított iskolai térben játszódó színházi-nevelési játékok következő állomása a *Mobil* volt, immáron a Krétakör saját fejlesztésében. Egyfajta reality game volt ez is, amely lehetőséget adott arra, hogy a részt vevő középiskolás diákok saját valóságukkal alakítsanak ki reflektív viszonyt. A játék egy képzeletbeli iskolában játszódott: egy diák telefonjával titokban felvételt készít a tanárnőjéről, amit annak tudta és hozzájárulása nélkül feltesz egy közösségi videomegosztó oldalra. A játék a tett következményeit vizsgálta: mit jelent mindez a tettes, az áldozat, az osztálytársak, a tanárok, valamint az iskola számára.

Mivel a *Mobil* egy interaktív színházi játék volt, a program során a színészek és a résztvevők együtt játszották el a történetet, amely előre kitalált, pontosan körülhatárolható helyzetekből állt, melyeket a színészek indítottak el: szerepbe léptek, és az adott szereplőnek, valamint helyzetnek megfelelően beszéltek és cselekedtek. A diákoknak a színészek játékából kellett rájönniük arra, hogy az adott helyzet milyen szerepet kínál nekik a bekapcsolódásra. A *Mobil* esetében szinte minden játéknál azt tapasztaltuk, hogy a kezdeti bizalmatlanság és visszahúzóadás a játék folyamán valamennyi csoport esetében feloldódik, mivel a játék minden közönségnek megadja a lehetőséget, hogy saját tempója és ritmusa szerint kapcsolódjon be a történésekbe.

Az elképzelt világ védelmet nyújt a diákok és a tanárok számára is, így a Mobil résztvevői jóval szabadabban mertek gondolkodni, nyíltabban fogalmazni a mindennapi dilemmáikról a fikció oltalma alatt. A Mobil megnyitotta a teret, és adott egy kis időt, hogy a nehezen kimondható, vagy idő hiányában elhallgatott problémákról is szó essen: melyek a tanár-diák viszony határai, szabad-e az iskolában mobilt használni, hogyan fejezhetik ki a diákok egy tanárral szembeni ellenérzésüket?

A játékban hártyravékony lepel választja el a valóságot és a fikciót (iskolában vagyunk, padokban ülünk, előttünk a tábla, kicsöngetnek, becsöngetnek), mégis éppen ez az átlátszó anyag segít abban, hogy leleplezzük, hogyan működik ma az iskola és benne az ember...

A papnő

Szintén színházi nevelési gyakorlatra alapozva született *A papnő* című előadás is, amit a Krízis Trilógia utolsó részeként mutattunk be a Trafóban 2011-ben. Résztvevői erdélyi, Sepsiszentgyörgy környékén élő fiatalok voltak, akiket a sepsiszentgyörgyi Osonó Színház műhely bevonásával választottunk ki. A gyerekeket a város és a környező városok középiskoláiból, a Dévai Szent Ferenc Alapítvány tusnádi házából, illetve a település határán lévő, örkői romatelepen működő Caritas program mentoráltjai közül választottuk. A tábort az Osonó tagjai és a Krétakör munkatársai együtt vezették, de jelen volt az előadás két hivatásos szereplője is, Sárosdi Lilla és Terhes Sándor, akik a tábor során kiválasztott húsz gyerekkel játszottak együtt az előadásban.

A trilógia harmadik részének története: Gát Lilla, az egykoron ünnepezt fővárosi színésznő jelenleg egy Budapesttől távoli magyar falu elkötelezett drámapedagógusaként dolgozik. Környezete idegenkedve figyeli sajátos pedagógiai módszereit. Vállalkozása kudarcba fullad: előbb tanártársai, később a falu lakói, majd diákjai, végül saját fia fordul ellene, így el kell hagynia a falut, vissza kell utaznia a fővárosba. ...

TAG (edukációs program)

Tanulj, Alkoss, Gondolkozz! A 2012/2013-as tanévben több ferencvárosi középiskolával együttműködve egy tanár-diák közös játékot hoztunk létre Juhász Bálint vezetésével.

A program egyben egy diákoknak szóló, az iskolai tanmenethez kapcsolódó kommunikációs fejlesztő műhely volt, a részt vevő pedagógusok számára pedig egy olyan kurzus, amelyben a gyakorlatukban előforduló pedagógiai problémákat vizsgálták a színházpedagógia eszköztárának segítségével.

A közös munka eredményeként *Autonómia* címmel egy olyan színházi-nevelési játékot hoztunk létre, amelyet később a részt vevő tanárok és diákok vezettek más tanárok és diákok számára. A játék egy iskolai történeten keresztül egy közösség önrendelkezési igényével járó kihívásokra hívta fel a figyelmet.

Szabadiskola

A Szabadiskola a Krétakör saját fejlesztésű művészeti és közéleti programja a középiskolás (14–18 éves) korosztály számára. A Szabadiskola programja a közösségi életben való részvételre, a tájékozódásra, a véleményformálásra, a mondanivaló innovatív kifejtésére ösztönöz. A program során a diákoknak egy közéleti kérdéseket felvető akciót is létre kell hozniuk.

Az első szabadiskolás csoport 2013 őszén indult Juhász Bálint koordinálásával. A résztvevők több hónapon keresztül, tanórán kívüli hétfői foglalkozásokon egy-egy konkrét társadalmi problémáról (pl. Snowden-ügy, az előítéletek, a nemzeti értékek helye) érvelhettek, vitakozhattak, gondolkodhattak úgy, hogy a témák szakértőivel is találkozhattak, beszélhettek. Az évfolyam a Krétakör *A párt* című előadásának részesévé is vált.

A Szabadiskola második évfolyama a Goethe Intézet támogatásával indulhatott el. Ebben a már nemzetközi programban közel 50 budapesti, miskolci és berlini diák vett részt.

Mindhárom csoport különböző témákkal foglalkozott. A pesti csoportban olyan diákok vettek részt, akiknek volt már némi tapasztalatuk a közügyekkel, illetve az érdekképviselettel kapcsolatban, például diákkönkormányzatok vagy valamilyen aktivista csoport tagjai. A budapesti csoport Tóth Ridovics Máté szakmai vezetésével a lakhatási szegénységgel foglalkozott, melynek keretében plakátkampányt készítettek Budapest utcáin.

Miskolcon olyan fiatalok voltak a Mészáros György által vezetett csoport tagjai, akiknél fel sem merül annak a lehetősége, hogy beleszóljanak az őket érintő kérdésekbe. Itt a cél az volt, hogy ennek az igényét és tudatosságát megteremtjük bennük. A körükben vizsgált kérdések: milyen kirekesztő helyzetek vannak a társadalomban, vagy a különböző hatalmi státuszokhoz milyen gyakorlatok társulnak, illetve mindezt ők hogyan tapasztalják a mindennapokban. A mindennapi élet kirekesztésétől kezdve az iskolán belüli szegregáción át több témát vetettek föl a tanulók. De szó volt a miskolci településfelmérési programról, melynek keretében beszélgettünk ott élő családokkal, szociológusokkal és az ügyvel foglalkozó aktivistákkal is. A falvak elnéptelenedése témakör kapcsán ellátogattunk az érintett helyszínekre, és az ott élőkkel, illetve szakemberekkel készítették a diákok interjúkat.

A német csoport programját a Goethe Intézettel közösen kiválasztott Tehater an der Parkaue ifjúsági színház, valamint az Interrobang nevű társulat két tagja vezette, azt vizsgálva, hogy a német diákok hogyan vélekednek a mostani német politikai pártokról. Ők egy közéleti performanszt hoztak létre, amelyben abszurd pártokat vonultattak fel, és azzal foglalkoztak, hogy egy mai fiatal hogyan találja meg a helyét a demokráciában, ahol pártokra kell szavazni.

A három hónapon keresztül tartó projekt zárásaként 2014 decemberében rendeztük meg a *Fiatalok. Társadalom. Részvétel* című interaktív konferenciát, amelyen az érintett diákok mellett pedagógusok, színházi nevelési szakemberek, civil szervezetek képviselői, újságírók is részt vettek. A diákcsoportok különböző módon mutatták be a projekteket. A kétnapos rendezvényt vitaszínházi előadás zárta, amely a jelenlegi magyar köznevelési rendszer kapcsán vetett fel éles kérdéseket.

IRODALOM

- Csáki Judit (2007): „Mintha egy sör mellett” – Krétakör – hamlet.ws. (színház) *Magyar Narancs* 35. http://magyar-narancs.hu/zene2/mintha_egy_sor_mellett_-_kretakor_-_hamletws_szinhaz-67572 (Letöltés: 2015. 03. 20.)
- Csáki Judit (2012): Az élet is derűs iskola lesz. Krétakör: Mobil. *Magyar Narancs* 32. <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/az-élet-is-derus-iskola-lesz-81227> (Letöltés: 2015. 03. 20.)
- Jászay Tamás (2011): Családi (Kréta)kör. Revizor. <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/3742/krizis-trilogia-kretakor-trafo> (Letöltés: 2015. 03. 20.)
- Jászay Tamás (2013): *Körülrások. (Fejezetek a krétakör színház történetéből: 1995–2011)* PhD értekezés, kézirat. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1924/1/jaszay_phd.pdf (Letöltés: 2015. 03. 20.)
- Jászay Tamás (2015): Egy másik Magyarország. Krétakörrel, politikáról, szabadiskoláról. *Színház*, 2015. március. http://szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=37283:egy-masik-magyarorszag&catid=104:2015-marcus&Itemid=7 (Letöltés: 2015. 04. 30.)
- Nyulassy Attila, Ugrai István és Zsedényi Balázs (2010): Színház használatra. Az Új Néző Társulat színházi projektjéről. *Színház*, 2010. november. http://szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=35866:szinhaz-hasznalatra&catid=48:2010-november&Itemid=7 (Letöltés: 2015. 03. 20.)

Schilling Árpád (2002): *A Krétakör története*. Kézirat.

Vágó Róbert (2005): „Színházat!” *A Krétakör Színház története 1995–2005*. http://www.theater.hu/d_win.php?type=csatolmany&42 (Letöltés: 2015. 03. 20.)

Honlapok:

<http://kretakor.eu/>

https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%F%2Fkretakor.eu%2Fwp-content%2Fuploads%2Freport%2Fkretakor_strat_0810_130531.doc

<https://www.facebook.com/szabadiskola?fref=nf>

https://www.facebook.com/hashtag/budapesticsoport?source=feed_text&story_id=739595812783595

...ÉS MÉG NÉHÁNY
TÁRSTERÜLET

Papundekli, polisztírol, puplin – pedagógiai eszközként?¹

Alapelvek

Kihálóban van az a gárda, amelynek tagjai ismerik, értik és művelni is tudják a pedagógiai céllal alkalmazott bábjátékot. A pedagógusképzés mulasztásai miatt viszont már alig lesz valaki, aki érdeklődjön eme értékörző és értékteremtő tevékenység, e módszer iránt. Ez a rövid írás kettős tartalmú – *mit és miért* kellene tennünk, teszi fel a kérdést, de arra is igyekszik választ adni: ha teszünk, akkor hogyan kellene *hatékonyan* tenni. Elszomorító, – hogy lassan nem lesz, aki feltegye a kérdéseket. Az okok számosak:

- a művészeti nevelés e területe – változatlanul – hátrányt szenved az oktatásban;
- a pedagógusok motiválása alacsony;
- sem a pedagógusnak, sem a gyermeknek „nem éri meg” ezt az eszközigenyes” műfajt művelni, ha a kész produkcióval nincs hol bemutatkozni, a befektetett energiák értékét visszaigazolni;
- hiányzik a bábjátéknak a pedagógia területén való értő alkalmazására felkészítő, átfogó megegyezésen alapuló *képzés*.

Ezenközben manapság mindenféle népiünnepélyre, böllérfesztiválra a régi hívószavak helyén – zene/tánc/büfé – az ugrálóvár, a bábjáték (!) és az arcfestés verbuvál a plakátokon.

Nevelés kézzel-bábbal

Felmerülhet a kérdés, egyáltalán miért van a bábozásra szükség?

Egyszerű lenne az igazat mondani: mert emberellenes a hiánya!

Mivel ez így nagyon erősen zeng, szolgáljunk pár magyarázattal.

Az egyik válasz az agy szerkezetében, működésében keresendő, amely végül is az emberi élet menedzsere. Még a legegyszerűsített magyarázattal is sok mindent lehetne szóbahozni az emberi agyról. Például a tömege méretéről, ami igen nagy az általa kiszolgált ember testéhez viszonyítva, bár ekkor sem a sejtek mennyisége, hanem a közöttük lévő kapcsolatok száma a lenyűgöző. Az agy elképesztő működését a napi 60-70000 gondolat kezelése jellemzi a legjobban. Így nem is csoda, hogy életünk során 1 quadrillió információdarabkával bánunk el. Ezen a hatalmas kincsen, az agy működésén alapul felfoghatatlanul szerteágazó emberalkotta vilá-

¹ A Nemzeti Tankönyvkiadónál 2005-ben megjelent *Nevelés kézzel, bábbal* című könyv bevezetőjének szerkesztett változata

gunk, ahol az emberi ötletek nyomán kidolgozott gondolatokból felhőkarcolók emelkednek, vallások erednek, ételkülönlegességek, eposzok, szimfóniák születnek, amiket egyáltalán nem lehet a kívüllagra adott egyszerű válaszreakcióként elkönnyvelni.

A fejlődő diagnosztika segít megtudni, hogy „mi folyik az agyban”. De azt, hogy ami benne van – értsd: ötlet, gondolat –, miként jött létre – azt valójában csak sejtjük. Az holtbiztos, hogy bármit gondol, tesz, hoz létre az ember, az az idegsejthálózat, az agyszerkezet műve. A jó pedagógia (ami csak akkor jó, ha helyesen alkalmazott lélektanként működik) ezek után csak azt tűzheti maga elé, hogy biztosítsa, könnyítse a tudáshoz vezető utat. S még egy különösen fontos törvényszerűség le ne maradjon: csak az érzelmekkel megtámogatott dolgok rögzülnek jól. Ezért mozgósítható könnyen a pozitív érzésekkel szerzett tudás. Az információs társadalom iskolája ezt az intelligens táblákkal s „főkéával”, a táblagépekkel (tablet) közölt virtuális adattömpinggel gyöngíti. Az érzelmi intelligencia fejlődése (mutatója az EQ) feltételezi, hogy a „vevő”, a tanuló a száraz adatok mögötteseivel is foglalkozzon. Az érzelmek az érzékszerveken keresztül szerzett tapasztalatokon nyugszanak. Ezért kifejezetten fontos lenne

- a tanulók keze ügyében lévő, háromdimenziós, átalakításra kész, reális anyag,
- a vele való alkotó, átalakító foglalkozás,
- s az erkölccsel, érzelemmel átítatott minőségi idő.

Ennek megértése kardinális kérdés! Ez kell, hogy visszavezessen bennünket a nézőhöz, aki úgy értelmez bábszínházi látványt, történet, hogy annak gyökerei vannak az asszociációs bázisában – vagy sem.

Jobb és bal

A beszéd – amelynek százezer évre visszatekintően vitathatatlan szerepe van a kommunikációban – felerősíti az emberi agy asszimetriáját. Az emberi agy ugyanis – eltérően az összes gerincesétől – nem tükörszimmetrikus. Az egyik fele javarészt az érzelmekért, vele együtt annak vivőközegéért, a művészetért felelős. A „néma” jobb agyfélteke muzikálisabb, mint beszélő párja, a látás egyes elemeiben is (a tér- és színlátásban, az arcok, a mintázatok felismerésében) ugyancsak többet tud. S most nem beszélünk a humorról, a szabadságról, a kreativitásról, a fantáziáról... Ezeket mind mesterfokon űzi az egyébiránt igen játékos jobb agyfélteke. Az alábbi ábra jobban eligazít.

BAL

Beszéd
Írás
Olvasás
Számolás
Logika
Elemzés
Viszonyok
Sorozatok
Részletek

Analitikus
Szekvenciális
Verbális
Egymásutáni



Globális
Szimultán
Téri, vizuális
Egyidejű

JOBBA

Vizualitás
Téri képességek
Képzelt
Muzikalitás
Érzelmek
Mozgás
Szabadság
Humor
Égészek

A művészet kiemelt szerepe

Az emberi érzelmek – mint az életben minden más is – kifejlesztendők! S már helyben is vagyunk: miként ér össze a bábjáték és a gyermekkultúra. A posztmodern korban a családok sajátságos életet élnek. Ez a simogatós telefonok, az IKT-technológia csábító világa. A kütyük – mint a mobiltelefon is – jellemzően a katonai szektorból kerülnek át a polgári szférába, no meg az úrkutatásból, aminek egyetlen felfogható konklúziója csupán annyi, hogy az emberiség nem költöztethető át a leharcolt Földről egy másik bolygóra. Az IKT-technológia természetesen nagy üzlet, szépen megélnék belőle azok:

- akik a kényelmet kínálják, meg azok, akik
- a szennyet ajánlják a sok csatornás műholdvevőkkel, s azok is, akik
- a Facebook-kal szédítik a tömegeket, akik úgy és olyan platformon kötődnek össze egymással, hogy közben szétesik közelükben a család („*well connected people*”...).

Egyre fiatalabb kölykök *notebook*-jukon rendelik meg a repülőjegyet Londonba. Mondhatnám *király*, ám hamarabb kötnek ki egy *pub*-ban, mint a National Gallery-ben – aztán: irány mosogatni!

A bábozás, bábszínház kiemelkedő jelentőségéről

A fogyasztói társadalom úgy működik, hogy a vásárlók agyát elébb a médiával, s egyebekkel kiürítik, mert a gondolkodó, érző ember alkalmatlan arra, hogy az orránál fogva vezessék. Ő miérteket vizsgál meg, elemez és következtetéseket von le, s az esetek java részében ellenáll.

Mi az, ami érezni és gondolkodni tanít? Az egyik biztosan jó válasz: *a művészet*. Ezek között is kiugróan hatékony az erkölcsöt az „*itt és most*”-ba csomagoló dráma, a színház – és a fiatalokat élő ember, a gyermek nagy barátja: *a bábszínház*. A legkisebb gyermek az, aki beszélni tud, de olvasni még nem, így tehát leginkább azzal foglalkozik, amit lát és tapasztal. Ezért is fontos a bábjátékban rejlő komplexitás fel- és elismerése.

A Nemzeti Alaptanterv, a kerettanterv, az *Óvodai nevelési program* ekként sorolja fel a dráma, a színház, a bábszínház hasznait:

- Kimutatható, hogy kreatív, alkotó, fizikai értelemben is maradandó munkálkodás folyik alatta/közben; visszaigazolja a rajz-, az ének-, a technikaórákon fejlesztett képességek, a magyar irodalomból és történelemből szerzett ismeretek értelmét, hasznát.
- A pályaválasztást is megkönnyíti, mivel felszínre hoz sajátos adottságokat, készségeket, tehetséget.
- Hasznos a nyelv- és olvasástanításban, a szövegértelmezés terén – a darabelemzés időszakában.
- A feldolgozott témákkal muníciót nyújt az erkölcsstanhoz, ami a személyiségformálás explicit terepe.

Mondhatnánk, mindezt a drámajáték is tudja, pedig dehogy: *a fizikai értelemben vett maradandó alkotást nem!* Benne a saját arccal (esetleg maszk), a saját testalkattal (esetleg jelmez) és az emberi végletekkel „dolgozunk”. Szó sem lehet a korlátok feszegetéséről, vagy a valóságos megsemmisülésről, amit a bábu játssi könnyedséggel visel el!

A gyerekek az eléjük tárt két (vagy több) bejárt út eredményei alapján nem inkább megértik, hanem megérzik, hogy melyik a helyes, a követendő választás. Mintakövető lényként így fogják fel legkorábban az erkölcsi szabályokat, törvényeket. A bábok ilyenkor léptékekkel jobban teljesítenek, mint azt gondolnánk!

A bábu nem ember, hanem élettelen anyagokból született, képzelet alkotta, képzőművészeti alkotás. A bábu az ember jelképe, sűrített valóság. A bábos önnön gyermeki játékkihítet, képzeleterejét, az ősi varázslat-mágia (kollektív tudat) emlékeit mozgósítja, hogy létrejöhessen a báb életre keltésének csodája. Emellett természetesen itt is jelen van a szerep megformálásának a feladata, csak hát e feladat lényege és fizikai ténye alapvetően különbözik a drámai színész munkájától. A feladat: embertípust, képzelet alkotta figurát ábrázolni hanggal, mozgással úgy, hogy a (jó esetben műtárgy értékű) báb az ember hangján, elhithető módon szólaljon meg, de úgy, hogy stilizált, táncszerű mozgása kifejezze a darabbeli alak jellegét és jellemét. Sűríteni, lényegíteni, stilizálni kell hangban, interpretálásban, mozgásban egyaránt. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül eme alkotási folyamat fizikai vetületeit: a bábu és az ember közötti „távolságot”, amelyet a bábosnak le kell győznie, hogy összeforrjon a bábuval. (Obrazcov szerint: a bábu szíve az ember tenyerében dobog).

Nevelés kézzel-bábbal – konkrétan miképp?

Mit fog a bábbal játszani a gyerek? A gyerekek aktivitása közismert. Az őket körülvevő világba úgy csöppennek, hogy ott már minden kész, mindennek oka, feladata van. Kielégíthetetlen kíváncsisággal igyekeznek mindent felfedezni, közelebről megismerni, birtokba venni. A felnőtteknek az a feladata, hogy minden külsőség, minden felület mögött felmutassák a belül rejtetöt, az okot, a póre tartalmat. Az ember szellemi kiteljesedésének e korai fokán kevés kapaszkodóra támaszkodhat. A gyermek a Jó és a Rossz között elhelyezkedő ezernyi árnyalat megkülönböztetéséhez nem rendelkezik elég élettapasztalattal, még előtte áll a szabályszerűségek felismerésének, a törvények megértésének. A gyermek inkább emocionális racionális lény.

A báb éppen ezért ekkor, a gyermekévek alatt tesz legtöbbet a sikeres építkezés érdekében. Napsárga kiskacsák, sunyi, rőt Rókák, szürke/vicsori Farkas Komák, majd aztán Holle Anyó, Kukorica Jancsi, Hófehérke vezet el Abigélíg, Nemecek Ernőig. A gyorsan múló (!) évek alatt fokozatosan osztódik fel a hősök tere – eleinte mindenki vagy a jó, vagy a gonosz pólus környékén tanyáz. A bontakozó személyiség a főhősök útjának állomásaiból – bukásokból, megküzdött veszedelmekből, sikerekből (a nézőtérrel figyelve) – sejtje meg, hogy működik a „jó viselkedés”, ki mellé kell állni, ha a cél az erőfeszítéseket követő megnyugvás, a kiérdemelt boldogság. Ez annyira igaz, hogy a Star Wars legendárium végtelenségig lecsupasztított dramaturgiai üzenete is ugyanaz, mint bármelyik népmeséé: nem kifizetődő a sötét oldal mellé szegődni.

A bábok a megismerő tevékenység bázisát jelentő percepciók területekre hatnak – jó esetben patikamérlegesen kimért színeik, szándékosan kialakított formáik vannak. Tömegük – a tartalomhoz kötötten – az óvnivalóan kicsiny és a rémületesen robusztus között gondosan felkutatott ponton helyezkedik el – ami egyedüli adottság a bábjátékban. És ekkor lép elő a kérdés, mit fog kezdeni a gyermek a figurákkal? Az emberiség emlékezetét nem szabad alábecsülni! Hinni kell az édesanyák milliárdjai ajkáról ezerszámra elhangzó történetek bölcsességében. Az ókorban, a színház hatását fel- és elismerő királyok hetvenezres amfiteátrumokat is megépítettek, csak hogy alattvalóikat a törvényessel, az erkölcsösselel megismertessék. (Stadion is volt, bár csak huszonötvezres.) Különös lény az ember – szeret tanulni, de utálja, ha kioktatják! Alkalmat kell adni arra, hogy szemérmesen kileshesse a jó utat, s aztán majd azt járja. De parancsra? No ne má'. És nyomban jön az intelem! A csoportszobák, a tantermek eldugott sarkába, üveges szekrénybe száműzött bábokat elő kell hozni és játszani kell velük. Az ember mintakövető lény. Az a gyerekközösség, amelyik nem látott bábút feléledni tanítója, óvónője kezében, csak verekedni, üresen gonoszkodni fog a figurákkal. Vagy még azt sem.

Mikor és milyen bábbal fog játszani a gyerek?

Bábu mindenből készülhet. Minden átlényegülhet bábuvá. Így lesz seperc alatt a félcipőből kisautó, a gyolcskendőbe bugyolált kukoricacsutka-darabból Rozi Baba. A realitás és az irrealitás határán ekkor még nem fontak vasfüggönnyt a múlt évek: a képzelet mindent átjárhatóvá tesz. Arról a képzeletről van szó, amelyet ha nem tápláltak időben és elég hosszan – sosem lesz a felserdült ember segítségére. A tárgyjáték jól iskolázza, könnyedén fejleszti a bontakozó képzelőerőt – minden alkotás ősföldjét. Így lesz a gyermekkor egyik titka a „mindenből minden lehet” mágikus törvénye, a „mondjuk azt, hogy ez egy...” gondolatba rejtett eljövendő lehetősége.

Milyen bábbal játsszon a gyermek? A válasz fölöttébb egyszerű: olyannal, amit maga is el tud készíteni. Az óvoda és az iskola kezdő szakasza a tárgyalkotó tevékenységek világa. Bármely mozgató nagymértékben fokozza a kezek ügyesedését és tudatos koordinációját. Ugyanúgy, mint a kézírásnál, a folytonos visszacsatolás kedvezően hat a központi idegrendszer finom-koordinációs központjaira is.

A gyerekek egyébként is szívesen alkotnak. Gyúrjunk egy só-lisztgyurma fejet! Élvezik a kezeik között lezajló átalakulást. Hamar elkészül a bábu legfontosabb része, amelyen a szemek (tekintet) és a száj (mosoly, grimasz, fintor) van. Elég egy L alakú huzaldarabot vagy egy pálcát beleépíteni, egy darab rongyot ráakasztani, s már kész is a párbeszédre a rögtönzött báb.

Tömerdek figurát csinálnak a gyerekek, amik aztán csak mókás gyermekkéz alkotta szobrokként enyésznek bele a jövőbe – anélkül, hogy egyiket is valaki szóra bírta, megsétáltatta volna egy számára teremtett világban. Nem kellene drága anyagok – tudatosítsuk: a hulladék nem szemét! Ma már „csak úgy”, doboz nélkül, semmit sem kapni. Akarjuk, nem akarjuk, rendelkezésre áll a göngyölegek tömege. Ezek szétnyithatók, megfesthetők. Külső és belső teretek hozhatók létre belőlük. A szereplő akár rendes „báb” is lehetne, csak ne egyből az internetről rendeltessék meg. Ott félművelt bloggerek hada kínálja a giccsek seregét. S mint az a net természetéből következik – ahol a kattintások száma állítja fel a sorrendet – elsőre csakis silánysággal találkozhatunk.

Legyen talán papírkivágás? A gyerekrajzok – ismerve Levente Péter és Döbrentey Ildikó TV-műsorait (Égből pottyant mesék) – a leghétköznapibb gyermekmunkák síkbáb-előadások főszereplői lehetnek.

Legyen talán árnyjáték? Rajta! Csak egy kis kontraszt kell. Az ablak közvetlen közelében kifeszített vásznon bármi megelevenedhet. Nincs szükség költséges felszerelésre, elég egy kifeszített lepedő, és a megfelelően felszerelt sziluettek megteszik a magukét. Az áttört papírkivágás már maga a gazdagság. Lyukasztókat, késeket, sőt a horgolások, tortadíszek sokféleségét használva bármit a mesei magasságába lendíthetünk. Ugyanez színes celluloidlapokkal „megfestett” változatban még „egy emelettel” emelkedik meg.

És itt a közismert fakanálbáb. Szinte nem is kell egy szót sem ejteni róla, mindenki ismeri. Inkább az ismételt intelem: semmit se az internet kritikátlan használata nélkül.

Végezetül néhány szót az ember – a mozgató – és a bábu viszonyáról. Korábban (szerintem helyesen) „titkolták” a bábost. Paraván mögül játszott. Korlátlanul érvényesült a csoda, a varázs. Mára talán csak a groteszk maradt... Hol a humor? Hova tűnt a fennkölt? Pedig csak a stilizált tartalom működhet jól. Az előre törő, nyílt játékokban sokszor az emberi arc, az élő tekintet győz – és veszít a báb, ami pedig mindig többet jelent önmagánál, többet jelent „Kovács Pistánál”.

Az emberiséget jelenti, annak sorsáról üzen.

IRODALOM

- Bod László (1949): *A bábjáték könyve*. MND Sz Országos Központja, Budapest.
- Híves László (szerk., é. n.): *Bábjátékos kiskönyvtár 80* Kunkori és a kandúrvarázsló.; *Bábjátékos kiskönyvtár 83* Káragöz az árnyszínpadon. /55-71.p./ Múzsák, Budapest.
- Lellei Pál (2014): *Bábkészítés*. ESZME, Budapest.
- Szentirmai László (2005): *Nevelés kézzel-bábbal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szentirmai László (2015): *Báb 1 x 1*. Szerzői kiadás, Sárospatak.
- Szentirmai László (2008): *b-ÁBéCé I*. FABULA Humán Szolgáltató Bt., Budapest.
- Szentirmai László (2008): *b-ÁBéCé II*. Pest Megyei Közművelődési Intézet, Budapest
- Népművelési Propaganda Iroda gondozásában
- Art Limes Művészeti Folyóirat: www.artlimes.hu

Interaktív zenés színház óvodásokkal

A koncertpedagógia fogalma

A 20. század elején megszülető reformpedagógiai mozgalmak a gyermeki személyiséget és a rá jellemző sajátos világlátást helyezték a középpontba, és ennek figyelembevételével dolgozták ki az új pedagógiai módszereket. A zenei nevelés területén a Kodály-koncepció is erre az elvre épül, hiszen a gyermek komplex érzékelésmódjának megfelelően a zenei ismereteket is komplex módon kívánja közvetíteni – természetesen mindig az adott életkor fizikai és lelki sajátosságainak figyelembevételével –, kiemelten az élményszerzésre, a kreativitásra, nem pedig a tudatosításra téve a hangsúlyt.

Az iskolai ének-zene-oktatás mai gyakorlatában azonban ez a komplexitás és élményszerűség gyakran háttérbe szorul, túlzottan elméleti és frontális az oktatás, és ez okozza – többek között – ennek a művészeti területnek a népszerűtlenségét a gyermekek körében. Pedig a zene-tanulás, az aktív zenélés komoly pozitív hatással van a gyermek gondolkodásának és személyiségének fejlődésére – minél fiatalabb korban van erre lehetőség, annál inkább.

Ezért is tekinti a koncertpedagógia (a múzeum- és színházpedagógiához hasonlóan) nagyon fontos területnek a kisgyermekeknek szóló programok létrehozását. A zene-mozgás-látvány együttese, a kreatív zenei feladatok, a kísérletező jelleg, az elvárás nélküli, felszabadító hatású közös zenei játékelmény pozitív hatású. A mi feladatunk, hogy megtaláljuk azokat az eszközöket, melyek a gyermek figyelmét a kívánt anyagra irányítják.

Nagyon fontos, hogy a kisgyerekek minél többet találkozzanak értékes és nekik való zenével, minél hamarabb válják életük részévé a ritmus, a hangok csodás világa, hiszen a gondolkodás, a mozgás fejlődésében is sokat segít a zenével való kapcsolat. Az életkori sajátosságokhoz viszont mindenképpen igazodni kell, ezért ezek a rendezvények szinte száz százalékban interaktívak, a közös éneklés, tapsolás, mozgás és zene összekapcsolása nélkül nem is lehetne elképzelni egy ilyen alkalmat. Bár az ovisok ma már az interneten nézik a meséket és magától értetődő természetességgel használják a mobiltelefont, mégsem tapasztalható akkora változás az élmények befogadásában, mint az idősebb korosztályok esetében, hiszen ugyanúgy meg tudnak ijedni egy zoknikigyótól, mint azelőtt.

Gyakorlati példák, megvalósult programok

Az elmúlt években egyre több zenekar, zenei intézmény tartotta fontosnak, hogy a koncertpedagógia eszközeivel szólítsa meg a gyermekeket és szüleiket. Néhány példa a teljesség igénye nélkül:

A Pannon Filharmonikusok (Pécs) *Babzsák*, illetve *Csigaház* című, 8 év alatti gyermekeknek szóló sorozata, ahol a legkisebbek szüleikkel közösen vesznek részt az előadásokon, és ez nem utolsósorban a szülő/nagyszülő és gyermek kapcsolatát is egyedi pillanatokkal gazdagítja.¹

A MÜPA számos programot kínál nullától 18 éves korig, igazodva az egyes korosztályok képességeihez, érdeklődéséhez: *Babakonzert*, *Ringató*, *Tesz-vesz óvoda*, *Cifra Palota*, *Zenebona – Ne csak hallgasd!*, *Hangulat Junior* stb. A drámapedagógiához legközelebb álló produkció *A királynő álma* című interaktív mesejáték, melyet a HOPPart Társulat mutat be. A történet az orgona titkaival ismerteti meg a nézőket, kihasználva a társulat egyéni adottságait, hiszen a közreműködők nemcsak színészek, hanem egyben énekesek és zenészek is.²

A Magyar Állami Operaház gyermekoperákat (pl. *Ránki György: Pomádé király új ruhája*, *Tallér – Szilágyi – Szöllösi: Leánder és Lenszirom*) és felnőtt operák gyermekeknek szóló átdolgozásait (pl. *W. A. Mozart: Parázsfulólcicka*, *W. A. Mozart – Novák János: Szökdelés a szerájból*) is műsorra tűz. Emellett hangszerbemutató programokat is kínál az érdeklődőknek: *Ringató*, *Hangszervarázs*, *Csengő-bongó délután*.³

Hasonló kezdeményezés a Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és AMI keretei között működő Zenede Bábszínház óvodásoknak szóló hangszerbemutató sorozata, ahol a gyermekek a Zeneiskolába/Zenepalotába látogatva szerethető figurák és izgalmas kalandjaik segítségével ismerkednek meg a hangszervilággal, együtt énekelhetnek a bábokkal, a mese végeztével pedig megismerhetik és kipróbálhatják a hangszereket.⁴ Ez a sorozat nemcsak a gyerekek számára hasznos, a társulat 6 éves működése alatt szoros szakmai együttműködés alakult ki az iskola és a programban részt vevő óvodák között.

Szintén Székesfehérváron valósult meg egy érdekes kísérleti program a Vörösmarty Színház és a helyi Ars Musica Zenebarátok Egyesülete együttműködésében. A színház vezetősége az óvodásoknak szóló bérleti sorozatban kifejezetten zenepedagógiai célzatú darabot szeretett volna színre vinni. A *Kalandok Zenebóniában* és a *Versengő Zenebónia* című előadások két évadon keresztül (2013–2015 között) voltak műsoron, műfajuk: „interaktív zenés mese óvodásoknak”.⁵ A darabok célja az volt, hogy az előadás során a gyermekek új ismereteket szerezzenek a zenéről, hangszerekről, tehát valamilyen szintű tanulási folyamat menjen végbe a darab tartama alatt. Az előadásnak alapvetően az interaktivitás, a cselekmény továbbvitelére, megoldásaiba elsősorban énekszóval, ritmusjátékokkal meghatározóan „beszóló” gyerekközönség aktivitása a lényege. A zene itt azonos a játékkal és a jó varázslattal. (A gonosz varázslót alakító színész mindig szigorúan prózában szólal meg.) A cél az, hogy a gyerekek minél inkább belevarázsolódjanak a mesébe, és a zenei eszközöket szabadon használják a feladatok, problémák megoldására.

A darab különlegessége, hogy a szereplők zenészek, így sok és sokféle zene szólal meg a klasszikus részletektől a népdalfeldolgozásokig, és mindez a gyerekek számára jól megfigyelhetően, élet-közelben. A szereplők beszédes (hangzó) neve árulkodik: Klimpala – zongora, Vonyiga – hegedű, Pikula – furulya. A *Kalandok Zenebóniában* története: Klimpala, Vonyiga és Pikula együtt játszanak a tisztáson, amikor felhangzik Fülesemmi, a gonosz varázsló hangja. Az átok elsodorja egymástól a szereplőket, az összhangot felváltja a káosz. A feladat, hogy a szereplők a mese végére a gyerekek segítségével újra megtalálják és összeállítsák a hangsze-

¹ Pannon Filharmonikusok honlapja: <http://www.pfz.hu/rendezvenyeink/osszes-hangverseny#!korosztalyok:2>

² A MÜPA honlapja: <https://www.mupa.hu/programok/csaladi-es-ifjusagi-programok/aktualis-programok>

³ A Magyar Állami Operaház honlapja: <http://www.opera.hu/ifjusagi-programok>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=8CGrILw3Qxo>

⁵ http://nyolcezer.hu/uploaded/pdf/HelyiErtek_2_2.pdf

reket, és újra együtt tudjanak játszani. Ehhez több próbát kell kiállniuk, amelyben a gyerekek segítik őket dalok éneklésével, mondókákkal, tapsolással.

A történet közben a gyerekek megismerik a hangszerek részeit és megszólaltatásuk módját (fúvóka/vonó/kalapács/húrok), használják a magas-mély, gyors-lassú, halk-hangos alapjelenségeket is.

A mesevilág után a második évad, a *Versengő Zenebónia* története a jelenben zajlik: a gyerekek egy stúdiólátogatáson vesznek részt, ahol váratlanul egy lemezfelvétel közepébe cseppennek – a szereplők, Klimpala, Vonyiga és Pikula csak az ő segítségükkel készíthetik el egy ismert barokk zenemű (J. Pachelbel: *Kánon*) új verzióját. A történet során megismerkednek a hangrögzítés technikáival, zenei effektusokkal és a barokk korszak jellegzetességeivel. Az előadást a közösen elkészített felvétel megtekintése zárja.⁶

Összegzés

A zenés színházi produkciók remek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a gyermek olyan meghatározó élményben részesüljön, mely hosszú időre, akár egy életre eldönti viszonyulását a zenéhez.

„Egészen kisgyermekkoromtól kezdve vannak emlékeim arról, hogy a szüleim színházba visznek. Mindenfélét láttam: gyerekelőadást, musicalt, balettet, komoly darabokat, operát egyaránt. Egy különleges élmény azonban kiemelkedik a többi közül. Egyszer elmentünk egy interaktív színházi előadásra, ahol a színészek és a közönség közös utazáson vettek részt – a szó szoros és átvitt értelmében egyaránt. (...) Teljes, aktív részese voltam az előadásnak – együtt éltük át az utazás veszélyeit, sodortak magukkal az események, melyeknek mi is résztvevői voltunk. A történet magával ragadott, együtt éltem vele. Amit így, hat évesen is megértettem, hogy a színház valódi átforgató, mely közösségi élmény, ahol közösen formálunk jelentést.”⁷ (Yvett Hardy, az ASSITEJ elnöke)

„A huszadik század „hangközvetítő gépeinek” igájával és áldásával megáldott emberiség lassan már nem ismeri, hogy milyen a közvetlen zenei élmény... a kész műsorok áradatában elfelejt különbséget tenni: válogatni, értékelni... Az élő előadás, az emberi hang és hangszerjáték közvetlen zenei élménye mély nyomot hagy a gyermekben. Ha sok ilyen emléke lesz, talán felnőtt korban jobban tud majd maga is különbséget tenni és a művészi értéket megbecsülni, tisztelni.”⁸ (Forrai Katalin)

IRODALOM

- Gyermekszínházak Bécsben*: <http://www.wien.info/de/wien-fuer/familien/kindertheater>
Barkóczi Ilona (2002): Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. In: *Hang és lélek – Új utak a zene és társadalom kapcsolatában*. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 109-114.)
Fleck Erika (szerk., 2002): *Szép Kelet, Szép Nap – Zenepedagógiai Szimpózium*. S. n., Pécs.
Kodály Zoltán (1964): Ki az igazi zeneértő? In: Kodály Zoltán: *Visszatekintés I., Zeneműkiadó*, Budapest. 299-301.)
Körmeny Zsolt: A koncertpedagógia elméletének multidiszciplináris alapjai (In: *Sokszínű pedagógiai kultúra*, 233-238.)
Körmeny Zsolt (2010): A közönségnevelés tudománya. *Iskolakultúra* 2010/9. 3-13.
Trencsényi László: Művészeti neveléstől a gyermekkulturáig – Koncerttermi szocializáció. *Parlando*, <http://www.parlando.hu/2013/2013-4/2013-4-11-Trencsenyi.htm> (Letöltés: 2016. 10. 25.)

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=bqLEfkEK0ao>

⁷ A Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház honlapja: <http://kolibriszinhaz.hu/a-gyerek-almodjon-itt-a-gyermek-szinhazi-vilagnapi-uzenet/>

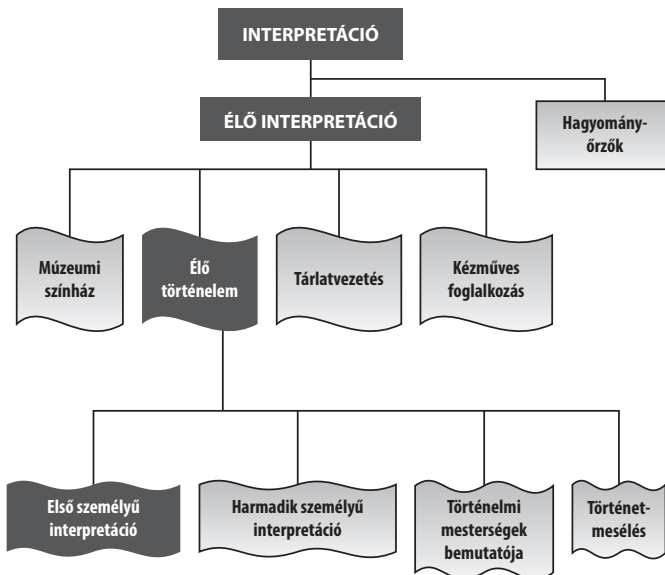
⁸ Ádám Erzsébet (2009): A zenei nevelés helye és szerepe a pedagógusi munkában. In: *Acta Beregsasiensis* 2009/2., 137-144.

Megelevenedő korszakok a Szépművészeti Múzeumban

„Élő interpretáció” a múzeumban

Az angol live interpretation terminus fordításaként megjelenő *élő interpretáció* magyarul kissé nyakatekerten hangzik, egyelőre azonban – tudomásom szerint –, jobb megfelelője vagy fordítása nem honosodott meg. A személyes gyakorlatomban éppen ezért a látogatóknak szánt propagandaanyagokban nem szoktam használni, hanem körülírom, miről is van szó.

Az élő interpretációs módszerek Nyugat-Európában, főként angolszász területen régi hagyománya van és jól működik. Az International Museum Theatre Alliance (IMTAL) egy olyan egyesület, amely kulturális intézményekben igyekszik előremozdítani a különböző dramatisztikus technikákra alapuló műsorokat mint interpretációs módszert. Honlapjuk¹ definíciókat tartalmaz a különböző interpretációs technikákról, amely alapján a következő rendszer állítható fel:



¹ <http://www.imtal-europe.org/>

Az IMTAL felfogása szerint mindenféle múzeumi kommunikáció interpretáció. Ezen belül élő interpretáció az, amikor a múzeumi személyzet és a látogató között bármiféle interakció történik, a tárlatvezetéstől a múzeumi színházon keresztül az élő történelem típusú tevékenységig. Ebben a rendszerben az élő történelem típusú tevékenységen belül jelenik meg az első és harmadik személyű interpretáció.

A Szépművészeti Múzeumban első személyű interpretációval foglalkozunk, és amikor az „élő interpretáció” kifejezést használom, valójában ezt szoktam érteni rajta. Azonban az IMTAL honlapja sem teljességgel következetes, ugyanis található olyan megfogalmazás is, amely arra utal, hogy az élő interpretáció az élő történelem típusú tevékenységgel helyezkedik el egy szinten, ami viszont nem áll távol a fenti, általunk használt értelmezéstől.

A hagyományörzők meglehetősen a perifériára szorultak az IMTAL honlapja alapján feltérképezett rendszerben, bár a honlap nem egyértelműen helyezi el ezt a fajta tevékenységet a fent említett kategóriák valamelyikén belül. Mivel feltételezem, hogy ez is a múzeumi kommunikáció egy fajtájának tekinthető, az interpretáció kategóriáján belül mindenképpen elhelyezhető. Ennek a bizonytalan pozíciónak egy lehetséges oka, hogy a szakma a hagyományörző csoportok működését fenntartással kezeli, és inkább lelkes amatőrök hobbijellegű elfoglaltságának tekinti, amelynek szakmai színvonala megkérdőjelezhető (ezt a jelenséget más források is említik, pl. Tony Gallucci egy cikkében, ld. az irodalomjegyzékben).

Hogy közelebb kerüljünk az első személyű interpretáció ismérveihez, állítsuk szembe a harmadik személyűvel. Ez utóbbi esetben az interpretátor felölti egy korhű karakter ruháját, miközben azonban tudatában van a karakter korának, élete eseményeinek és életmódjának, XXI. századi személy marad, és a mai kort is ismeri. A karakterről egyes szám harmadik személyben beszél.

Az első személyű interpretáció esetében az interpretátor, aki felöltötte a korhű karakter ruháját, teljes mértékben kidolgozott háttérrel rendelkezik a karakter élete, kora, viszonyai, emberi kapcsolatai, attitűdjei terén, és belebújik a szerepébe. A szerepből kezdeményez beszélgetést a látogatókkal, és miközben egyes szám első személyben mesél az életéről, bemutatja a tárgyakat, és átadja azokat az ismereteket, amelyeket a műsor tanulási tartalmaiként előre meghatározunk. Az első személyű interpretáció soha nem egyoldalú előadás: az interpretátorok bevonják a közönséget, akik ezáltal érzelmi viszonyt alakítanak ki a figurával szemben, ezáltal a megszerzett ismeretek jobban rögzülnek. A műfaj improvizatív, a legtöbb esetben nincs leírt forgatókönyve, csak az említett háttér és a tanulási tartalmak vannak megszabva, így minden előadás más és más lehet az aktuális közönség reakcióinak függvényében.

A minőségi interpretáció elengedhetetlen kritériuma a megfelelő, igényesen elkészített korhű ruházat és eszközök, mert ez sokban hozzájárul az illúzió megteremtéséhez. Az interpretátorral szemben támasztott elvárás, hogy legyen valamennyi előadóművészi képessége (nem feltétlenül színészi végzettséget értünk ezen), hajlandó és képes legyen történelmi, művészet-történeti ismereteket megtanulni, és megfelelően tudjon bánni a látogatókkal.

A fent ismertetett módszertani alapelveket a PastPleasures Ltd. gyakorlata alapján alkalmazzuk. A PastPleasures Ltd. a legrégebbi történelmi interpretációval foglalkozó cég Nagy-Britanniában, amelynek munkásságát egy szakmai tanulmányút során alkalmam nyílt tanulmányozni. Az Egyesült Királyságban a sok csodálatos, jó állapotban fennmaradt kastély tökéletes kulisszaként szolgál egy-egy ilyen játékhoz, és valóban úgy érezhetjük, hogy pl. VIII. Henrik jön szembe velünk a folyosókon. Nekünk ezt a módszert kellett adaptálni a múzeumi környezethez, ahol a tárgyak vitrinekben vannak elhelyezve, tehát korántsem autentikus körülmények között.

A Szépművészeti Múzeum gyakorlata

A Szépművészeti Múzeumban 2008-ban kezdődtek az élő interpretációs műsorok, amikor az Antik Gyűjtemény 100 éves születésnapja alkalmából megrendezett programsorozat részeként négy ókori görög karaktert építettünk fel: egy klasszikus kori athéni vázafestőmestert, egy athéni rabszolgányt, egy athéni színészt és Pallas Athéné istennőt (ez utóbbit főleg a gyerekekre gondolva).

A későbbiek során iskolai csoportok számára lehetővé tettük, hogy előzetes jelentkezés és időpont-egyeztetés után részt vegyenek élő interpretációs osztályfoglalkozásokon. Amikor pedig pályázati források engedték, bővítettük a karakterek körét, például egy ókori római szobrászmesterrel.

2012–13 folyamán a *Határtalan antikvítás* című projekt kapcsán, amely a Magyarország–Szlovákia Határon Átnyúló Együttműködés 2007–2013 program keretében valósult meg, kétszereplős játékot építettünk fel: egy római szenátor találkozott egy pannóniai kézműves feleségével. A projekt jellegéből fakadóan ezt a műsort vidéki, illetve határmenti településeken is bemutattuk (például Sopron, Győr, Komárom, Gödöllő).

2014. október 19-én a Múzeumok Őszi Fesztiválja keretében *Megelevenedő korszakok* címen rendeztünk egy múzeumi sétát, ahol immár az ókori világból kilépve, a látogatók négy különböző korszak képviselőivel találkozhattak: egy egyiptomi sírépítő munkással, a korábban már megismert athéni rabszolgánnyal, egy reneszánsz kori firenzei céhmesterrel, valamint egy XVII. századi holland polgárasszonnyal.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy ez a fajta műsor minden korosztálynak kedvére való: a 10–11 éves gyerekek sokszor annyira belefeledkeznek, hogy nem tudják eldönteni, vajon valóban az ókorból érkezett-e, akivel találkoznak; a kamaszokat a humorral lehet leginkább bevonni; a felnőttek részéről a legutóbbi műsor folyamán olyan visszajelzéseket kaptunk, hogy szívesen hallgatták volna még tovább is a négy karaktert. Emiatt úgy gondolom, hogy a módszer mindenképpen alkalmas arra, hogy szerethetővé, egyben élővé tegye a múzeumot.

IRODALOM

- Gallucci, T., The show must go on!: The diverse goals of re-enactment events. In: *Medieval History Magazine* 2:15 (2004) 20–31.
- Huth, A., Az élő interpretáció módszere az Egyesült Királyságban. In: Bereczky I. és Sági I. (szerk.), Tudás és gyakorlat: múzeumpedagógiai módszerek — európai példák és hazai alkalmazások. *Múzeumi iránytű* 5. Szentendre 2010, 151–169. (Taní-tani 2015. 05. 10.)

Mi a Meseház?

(A gyakorlat módszertani megközelítése)

A fogalom meghatározása

A Meseház foglalkozás az élőlészavas mesemondás és a drámajáték kombinációja. Az óvodás és kisiskolás korosztály igényei szerint kialakított programban minden alkalommal egy-egy magyar népmesével játszunk. A dramatikus szó jelzi, hogy a játékban részt vevő gyerekek és pedagógusok együtt találják ki, játsszák el és beszélnek a különböző mesei helyzeteket. A játék kezdetén a mesei világba a foglalkozásvezető-mesemondó vezeti be hallgatóságát. A továbbiakban a mese bizonyos részeit a mesemondó mondja el (narrálás, mesemondás), más részeit a gyerekekkel közösen teremtjük meg (drámajáték).

Ez a foglalkozás nem színházi keretek között zajlik, de számtalan olyan eszközt is alkalmaz, mint a színházak, a résztvevők számára pedig részben a színházihoz hasonló élményt nyújt. A Meseház viszonylag kis létszámra tervezett foglalkozás: egy óvodai csoportra – egy iskolai osztályra szabott a létszám tekintetében (20–30 fő), a csoport lehet vegyes életkorú is.

A foglalkozás részeit úgy állítottuk össze, hogy a játékban részt vevő minden gyerek tevékenyen vegyen részt a játékban, a gyereklórlór különböző területei, az ének, mondóka, tánc, mozgás, eszközhasználat segítségével.

A mesék, népi játékok, énekek, találós kérdések, a drámajátékok, utánpótlójátékok, világteremtő játékok, közös zenélés és tánc alkalmazása egyszerre teszi lehetővé, hogy a részt vevő gyerekeket az életkoruknak és érdeklődésüknek megfelelően bevonjuk a játékba, különböző művészeti területek összekapcsolásával, alkalmazásával éljük át a mesét. Ezzel egy időben a világ egy fontos részletét járjuk körbe. Lehet ez a búza útja a termőföldtől a kemencéig, a gyümölcs élete a magtól a termésig, a madarak repülési tudománya vagy a piac mozgalmas élete.

A meséről és a meseválasztás szempontjairól

Foglalkozásaink kiindulópontja minden esetben egy magyar népmese. A gyermeki személyiség fejlődésében a mese semmivel nem pótolható szerepet játszik. Az a csodás világ, a vágyak birodalma, amelyet a mese megteremt, kiemeli a mese hallgatóját a hétköznapi valóságból. A mesék valamilyen hiányból, valamiféle negatív állapotból indulnak ki. A hős különböző küzdelmek, próbatételek során állítja helyre a világ rendjét. A mesehallgató gyermek, aki saját kicsiségének, fizikai-szellemi korlátainak tudatában van, azonosul a mese világjobbító hőseivel. A gyerekek a mesét kettős tudattal hallgatják: tudják, hol húzódik a valódi világ és a csodás mesei világ határa, de képzeletük ezt a határt átjárhatóvá teszi. A mesehőssel való azonosulás révén képzeletben testi korlátait is meghaladja a gyermek.

Minden esetben megkeressük az eredeti magyar népmesei szövegeket, amelyeket paraszt mesélőktől jegyeztek le, nem az írók által átírt változatokból merítünk. Ennek legszembeötlőbb példája a *Dolgos és a rest leány* című mese (Kriza, 1961). Amikor elkezdjük mesélni, a gyerekek hamarosan bekiabálják: Ezt ismerem, ez a Holle anyó! Néhány perc múlva azonban ámulva hallgatják, amint a rest leány az almafa segítségkérését így utasítja el: „*En bizony a cse-csebecse kezecskémet, a vacsavacsa lábacskámat...*” – és minden magyarázat nélkül megértik, ez a mese nem a Holle anyó, hanem annak közeli rokona, egy olyan változat, amely a magyar mesemondók ajkán élt valaha.

Arra bátorítunk mindenkit, forgassa ezeket a gyűjteményeket, tanuljon meg belőlük „mesél”, és a szájhagyományozó mesemondás ízes fordulatait, stílusát adja tovább hallgatóságának.

Népmese és a mai „mesék”

A mai gyerekek többsége mind kevesebbet találkozik a valódi mesével: találkoznak a gyermekirodalom alkotásaival könyvekben, irodalmi szöveggént vagy filmekben feldolgozva – ezek azonban nem mesék. A ritka kivételektől eltekintve a gyermekirodalom, a gyerekek számára írt modern, szépirodalmi történetek nem néznek szembe azokkal az alapvető problémákkal, amelyekkel a felnövekvő gyermek szembesül, ugyanis nem a hiány – küzdelem és próbatételek – a jó elnyeri méltó jutalmát – e mai történetek struktúrája. Pedig a mesének épp ez a tulajdonsága az, amely a mesét a mindenkori gyerekek számára oly kívánatosá teszi.

A valódi mesében a rossz, a gonosz, a csúf éppúgy jelen van, mint a jó és a szép. Egyik oldal sincs elkendőzve, épp ellenkezőleg, a mese hiperbolizál – azaz a valóságoson túli mértékben fölnagyít. Így kap nevet a szorongás, testet ölt, így könnyebb vele megbirkózni. A mese által teremthet meg „A szorongás vállalása és legyőzése felett érzett óriási öröm” (Bettelheim, 1969).

A mese az az irodalmi műfaj, amely „komolyan veszi az egzisztenciális félelmeket és dilemmákat, és néven nevezi őket, nyíltan kimondja, hogy az ember igényli a szeretetet, és fél attól, hogy semmibe veszik, szereti az életet, és fél a haláltól. Azonkívül megoldásokat is javasol olyan szinten, amit a gyermek is megért.” – írja Bruno Bettelheim (Bettelheim, 1985: 18).

A népmese más elemeinek szerepe a foglalkozáson

A népmese, a népi játékok, népdalok, néptánc, találós kérdések, szólások és közmondások részei a nemzeti kulturális örökségnek. Különösen fontos, hogy a legkisebbek – az őket hihetetlen erővel érő egyéb kulturális hatások ellensúlyozásaként – a nemzeti műveltségnek azt a szeletét kapják az óvodában, az iskolás évek első időszakában, amely életkori szempontból hozzájuk kötődik. Az anyanyelvi nevelést és identitásuk megfelelő alakulását egyaránt elősegíti a Meseház foglalkozások tevékenykedtető jellege és élményközpontúsága.

A parasztyerekek „iskolája” a népi játék és a mese volt: bár írni-olvasni nem tanultak meg, mégsem voltak tanulatlanok, tudatlanok. Mást és másképpen tanultak, mint a modern kor embere, hiszen másféle tudásra, készségekre, ismeretekre volt szükségük. Ezt a tudást közvetítette számukra a mese és a játék. Nemcsak a „tananyag” különbözött, hanem a „tanítás”, az elsajátítás módja is: ez a hagyományozódáson és a belenevelődésen, a szocializáción alapult.

Ezért társítottuk a meséhez a népi játékokat. A gyerekfolklór – bár nem művészet – felölel mindenfajta művészeti területet (mozgás, zene, szó, ábrázolás), méghozzá cselekedtető módon. A játszó gyermek egyben alkotó is, a ma elsősorban megjelenő passzív-befogadói szerep helyett az alkotó részvétel lehetőségét kínálja föl. A népi játékok életkori szempontból is meg-

felelő kiegészítői a mesének. A korszerű pedagógiai törekvések között mind gyakrabban megjelenik a játékba integrált tanulás és a művészeti eszközökkel történő oktatás és nevelés – mi ennek lehetőségét látjuk a népmese és a népi játék ötvözésében.

Igyekszünk kiaknázni a népi játékok komplexitását és nevelő erejét is: ezekben az ismeretközvetítés esztétikailag értékes formákban jelenik meg, az együttjátszás pedig a közös tevékenység (közös játék!) élményét nyújtja.

A Meseház program drámapedagógiai eszközeiről és elemeiről

A drámapedagógia hazánkban szinte minden oktatási területen egyre nagyobb teret nyer; az 1998-ban bevezetett Nemzeti Alaptantervben jelent meg először kötelező tantárgyként a dráma, majd a 2000 óta érvényben lévő Kerettantervben is helyet kapott, így jövője biztosítottnak látszik. Ma már nagyon sok tanfolyam, képzés ad lehetőséget a pedagógusoknak arra, hogy megismerkedjenek a drámapedagógiával, s oktató-nevelő munkájukat változatosabbá és színesebbé tegyék ennek alkalmazásával.

A drámapedagógia eszközeivel azonban nem csak az iskolába lépéskor kell találkozniuk a gyerekeknek. Az óvodai oktató-nevelő munkában még a hagyományos módszerek között is fellelhetők a drámapedagógia sajátosságai, ráadásul az óvodás gyerek életkori sajátosságaira, saját játékaira is jobban lehet építeni egy-egy foglalkozás megtervezésekor. Az utánzójátékok még a hétköznapi játékaik közé tartoznak, ha ezekbe a játékokba be tud lépni a pedagógus, akkor szinte észrevehetetlen az átmenet, hogy mikor lép át a játék tanulásba. A világ egy-egy fontos részének körbejárása egyszerre lehet játék és tanulás, hiszen a gyerekek akkor tanulnak a legtöbbet, ha biztonságban érzik magukat és teljes figyelmükkel a jelenre tudnak koncentrálni, s ennek a legnagyszerűbb terepe a játék. (Kaposi, 2001)

Szerep-játék

A mese feldolgozásakor természetesen szerepbe lépünk és szerepeket ajánlunk a gyerekeknek is. A csoportos szerepvállalás megkönnyíti a munkát, hiszen a továbbiakban nem csak a történetben meghatározó két-három szerepért (királyfi, királyné) folyik a csoporton belül a küzdelem. Meghatározó szerepeket egyébként nem tartunk egy résztvevőnél, ahol lehet, felajánljuk a szerepcsere, a váltás lehetőségét. Az *Aranytulipán* című foglalkozásban például egy kiszámolós játékkal választanak a lányok királynét, ám a folytatásban a többi udvarhölgygel együtt folyik a „hunyas” és a királyfi megkeresése. Így kitüntetett szerepben érzi magát a kiválasztott, de egyenrangú résztvevője a játéknak a többi lány is. A fiúknak más szerep jut, ők bújtatják el a királyfit – szintén közös szerepben. Ha a királyné éppen félnélkebb lenne, akkor még mindig ott van néhány udvarhölgy, aki segíteni tud. Olyan is előfordul, hogy egy-egy játékrészben valaki nem választ szerepet. Ettől még nem áll meg a játék, inkább igyekszünk a játék egy következő fordulópontján bekapcsolódási lehetőséget adni neki. (Kaposi, 1995.)

Tanári szerep

A játék során mi, a foglalkozásvezetők is szerepbe lépünk, ezzel segítünk a gyerekeknek is mindinkább bevonódni. Ez nagyon fontos minta a játékban, hiszen példát mutat a játék ko-

molyságáról, a játéktílusról, a szerepbe lépés természetességéről, s nem utolsó sorban a tiszta beszédről. Így belülről irányíthatjuk a játékot.

A játékban elsősorban vezető (pozitív vagy negatív vezető) szerepet alkalmazunk, de a történet szempontjából fontos tanácsadó szerep is gyakori, s alkalmanként a bajbajutott, segítségre szoruló szerep is előfordul. A gyerekek természetesen külön tudják választani a szerepet és a tanárt, ebből még nem származott problémánk, hiszen a gyerek el tudja fogadni a boszorkányt a játékon belül, s a pedagógust a foglalkozás közben. A pszichológiai szakirodalom ezt nevezi kettős játéktudatnak.

A Meseház eredendően két foglalkozásvezetőre épül. A foglalkozások során kihasználjuk mindazokat a lehetőségeket, amelyek ebben a tényben rejlenek: a mese bizonyos részeit párbeszédesen adjuk elő, a drámajátékban gyakorlatlan óvodás csoportokat is nyugodtan bontunk 2-4 kiscsoportra a munka során, mert így jól oda tudunk figyelni, segíteni tudjuk a csoportok felkészülését, önálló munkáját. Élünk a nemi különbözőségünkből származó lehetőségekkel is: Gábor hitelesen hívja magához a fiúkat, amikor a mesei helyzet ezt kívánja, a leányok pedig Ildikót követik. A Meseház azonban megvalósítható egy foglalkozásvezetővel is, magunknak is volt alkalmunk kipróbálni, hogyan lehet így megoldani. Mivel az óvodában és az iskolában inkább ez utóbbihoz adottak a feltételek, több helyütt jelezzük, milyen megoldások kínálóznak az egyszemélyes Meseházban. Amikor Meseházat játszunk, általában először találkozunk a gyerekekkel. Az a pedagógus, aki jól ismeri a gyerekeit, építhet a saját csoportjának ismereteire: azokat a tevékenység típusokat, melyben járatosak a gyerekek, a játék során önálló feladatként is ki lehet adni (ilyen lehet a mimetikus játék, a kiscsoportos improvizáció, az állókép-készítés, a közös történetmondás).

Mi történik a Meseház foglalkozáson? Milyen dramatikus eszközöket használunk, s miért éppen ezeket használjuk?

Drámapedagógiai szempontból egy olyan komplex játszóházzal beszélhetünk, ahol a résztvevő gyerekek és pedagógusok együtt dolgoznak fel egy ismert (vagy éppen a csoport számára ismeretlen) mesét. Általában ismerik a gyerekek a mesét, legfeljebb másik változatát tudják, a foglalkozásban nem is a történet az elsődleges, hanem a mesélés szituációja, és az a drámapedagógiai szemlélet, ahogy a mese szövege felé közelítünk. A szakirodalom játéktípusai szerint (a résztvevők életkorának megfelelően) elsősorban az ún. Gyakorlat típusú játékok épülnek be a foglalkozásba, ezen belül az alábbi fajta dramatikus tevékenységekből használunk elemeket:

- *Közvetlen tapasztalatszerzés* – megfigyelő játékok, bizalomgyakorlatok, a terem egyes elemeinek játékba vonása.
- *Dramatikus készségfejlesztés játéka* – szimulációs játékok (Tegyük úgy, mintha kis magocskák lennénk a földben, vágjuk ki ezt az erdőt, tapasszuk ki a kemencét, stb.)
- *Helyzetgyakorlatok* – a mese egyes helyzeteinek eljátszása, kisebb szituációk többféle feldolgozása kiscsoportban, illetve egész csoportban (Te hogy válaszolnál az öregembernek?)
- *Ügyességi, együttműködésre épülő szabályjátékok* – almatolvajlás, népi játékok stb.
- *A visszajelzés játéka*
 - amikor színházi eszközöket használunk: pl. fényképet készítünk, azaz állóképet mutatunk be, eljátsszuk a többieknek is, mit csináltunk eddig! Hogyan lehetne jelezni hangszerek segítségével a küzdelmet?
 - amikor a foglalkozás végén képzőművészeti eszközöket vonunk be a játékba (Fessünk sárkányt, készítsük el az aranyalmákat!)

A dramatikus eszközök használata nem valamiféle erőszakolt történetbevonást jelent, ahol ha kell, ha nem, mindenképpen találunk valami szerepet a gyerekeknek. Láttunk erre sok rossz gyermekszínházi példát, néhol magunk is megvívunk a játék elején a pedagógusokkal, akik gyerekszínházként mutatnak be minket. Hiszünk abban, hogy az óvodás és a kisiskolás korosztályban a világ megismerésének egyik legfontosabb forrása a történehallgatás, elsősorban a mesehallgatás, s ehhez nem külső eszközök szükségesek, hanem a gyermek belső képzetítési képessége. (Gabnai, 1993)

Az, ami a Meseházban történik, részben ennek a közös mesehallgatásnak az eseményét használja fel, s erre építve igyekszik az egész csoportot egy közös játékba vonni. Ez egyáltalán nem jelenti a történet egy az egyben való eljátszását, inkább egy előkészített közös dramatizálást. A kisiskolás korosztálynak készített foglalkozásainkban a játék a döntési helyzetekben (a mese fordulópontjainál) akár közös játéktervezéssel is kiegészülhet. A mese megáll, megbeszéljük, hogy hol tartunk, s megvizsgáljuk, mi történt volna, ha másképpen dönt a főhős, esetleg érveket és ellenérveket gyűjtünk a döntéséhez (több mesében is felkínáljuk ezt a lehetőséget, így például az *Aranytulipánban*, vagy *Tündér Ilona és Árgyélus királyfi* meséjében. Ám a döntési helyzet vizsgálata szándékunk szerint nem viszi félre a mesét, így a foglalkozás szerkezete lineáris és nem elágazós. A változatok megbeszélése után visszatalálunk a mese szövevédekébe. Ugyanez a helyzet a mese változataival is, hiszen sok esetben nem azt a változatot ismerik a gyerekek, amit mi mesélünk. Ezt is hamar tisztázni lehet, ezzel sem volt még problémánk, sőt inkább ez is jó alkalom arra, hogy megnézzük, a változatok erősítik vagy gyengítik a történetet.

A hagyományos óvodai, iskolai színjátszással szemben itt nem a játék végeredménye számít, hanem a mese feldolgozása közben végzett tevékenység. Építünk a gyerekek szimbolikus gondolkodására, ezért nem használunk jelmezeket, csak jelzesszerű kellékeket. Nincs kötött szöveg, nem ragaszkodunk a mese eredeti szövegéhez. Ha a szereplők megszólalnak, akkor fontosabb, hogy saját szavaikkal ki tudják fejezni magukat, mint a mese stílusban tartása.

A Meseház elején még azt a szerkezetet alkalmaztuk, hogy először végighallgatták a gyerekek a mesét, majd végigjátszottuk a játékot, ám hamarosan rá kellett jönnünk, hogy az ismételt mese nem célravezető, inkább komplexen kellene a mesehallgatást és a drámajátékot kezelnünk. Így hozzájárulunk a mesehallgatóvá neveléshez is, hiszen a játékokkal fel lehet frissíteni a figyelmüket, s még érdekesebbé lehet tenni a történetet.

A szavak teremtő erejét a mai vizuális kultúrában már tanulniuk kell a gyerekeknek. Sokszor csak 5-10 perc az az idő, amit mesehallgatással egyszerre el tudnak tölteni. Játszottuk a meséket különböző értelmi szintű csoportokkal, különböző szociokulturális környezetben lévő óvodákban. A differenciálás inkább a csoportok életkorától és a játékban való jártasságtól függött, ez határozta meg, hogy mennyire „állványoztuk fel” a játékot. Ez azt jelenti, hogy mennyire vezettük a csoportot, milyen szinten irányítottuk a játékot, hol adtunk lehetőséget a csoportoknak a döntési helyzetekre, milyen mélységben vizsgáltuk a mesében rejlő problémákat.

Másik kezdeti problémánk a helyszínnel volt, ugyanis az óvodások sokkal jobban, felszababban játszottak a saját megszokott játékterükben, mint egy művelődési ház termében. Így inkább mi megyünk ki az óvodákba, s alkalmazkodunk a hely adta lehetőségekhez. A kisebbeket saját ismert környezetük tárgyi világa arra is inspirálta, hogy a naponta használt játékokat, eszközöket vonják be a drámajátékba, immár új funkcióban: így lett a labdából alma vagy egy kendővel letakarva tündér.

A szöveg kiválasztása után a választott mesében megkeressük azokat a helyzeteket és szerepeket, amiket

A/ a gyerekek feltehetőleg szívesen eljátszanak,

B/ pedagógiai szempontból fontosnak tartunk.

A mesék előkészítése közben olyan helyzeteket kerestünk, amiben a gyerekek játéka mellett megtaláljuk a saját játékunkat is, ami azt jelenti, hogy például a gyerekek jó játék a piacos játék, mert vásárosat szívesen játszanak (pl. az *Aranytulipán* mesében). Pedagógiai szempontból egy-egy ilyen elem a foglalkozásban az alábbi ismeretek átadását, illetve célok megvalósítását segítheti:

- versek, mondókák, játékdalok tanulása, illetve a már megtanult, ismert (piacon is használható) szövegek felelevenítése;
- kiscsoportos munkaforma gyakorlása;
- a csoport szociális hálójának feltérképezése (mivel a csoportok kialakulását nem befolyásoljuk, kiderülhet, hogy kik dolgoznak együtt, illetve fordítva: ha két olyan gyerek szeretne például cipőt árulni a piacon, akik éppen ki nem állhatják egymást, akkor kénytelenek lesznek együttműködni).
- a piaci élethelyzetek megismerése, szerepjáték, improvizáció keretében történő megjelenítése: cserekereskedelem, illetve a pénzalapú kereskedés, alku, a portéka kínálgatása (hogy eladjuk a portékánkat, bizony érdemes kiereszteni a hangunkat, s mivel mindez csoportosan történik, ez a játékrész segítheti a bátortalanabbak felszabadítását, illetve történetbe vonódását).

Összegzés

Természetesen egy-egy Meseház foglalkozás csak érintheti a fent felsorolt területeket, ám egy jó pedagógus a játék után akár több foglalkozáson át tartó játékot is indíthat csoportjával, a fenti példa szerint a piaci jelenetből kiindulva. A felsorolt játékok nem újak, ami újszerű lehet (amit csinálunk), az éppen a néphagyomány és a drámajáték összekapcsolása, valamint az a tény, hogy a mesehallgatás és a mese dramatikus eszközökkel való feldolgozása a két foglalkozásvezető személye által *egyszerre* jelenik meg, ezáltal mód nyílik egy-egy foglalkozásban az arányok új kialakítására.

IRODALOM

- Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest.
- Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok – gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kaposi László (szerk., 2001): *Drámajáték óvodásoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Kaposi László (szerk., 1995): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kriza János (1961): *Az álomlátó fiú*. Budapest, Móra. <http://mek.oszk.hu/00200/00237/> (Letöltés: 2016. 12. 14.) 1.
- Raffai Judit: *A magyar mesemondás hagyománya*. Hagyományok Háza, Budapest, 2004.

Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében¹

Amint arról már egy korábbi írásomban is szóltam (Szauder, 2001), a drámatanítás kapcsán gyakorta felmerül az a kérdés, hogy a tanulók hány éves korától alkalmazhatóak a mi mesteriségünkhöz, művészetünkhöz kapcsolódó tevékenységformák. Gyógypedagógus oktatóként dolgozva, és az ország különböző tájain járva ugyanakkor azzal a kérdéssel is gyakran szembeesülök, hogy vajon a súlyosabb értelmi sérüléssel élő emberek körében hogyan, milyen eszközökkel és módszerekkel lehet (és lehet-e egyáltalán) hatékony drámapunkát végezni.

Írásomban ezen kérdések kapcsán szeretnék néhány gondolatot felvetni. Gondolatmenetem alapjait érzékeltetendő, először röviden áttekintem a dramatikus pedagógiai eljárások mélyén meghúzódó közös gondolati szálakat, ezt követően pedig a mondottak gyógypedagógiai nézőpontból történő újragondolásához fűzök néhány észrevételt.

A dramatikus eljárások rövid elméleti vázlata

Nyilvánvaló szemléleti-módszertani különbségeik ellenére a dramatikus megközelítésmód képviselői (pl. Slade, 1958; Way, 1967; McGregor és mtsai, 1977; Gabnai, 1985; Bolton, 1994; Szauder, 1998) megegyeznek abban, hogy a dráma pedagógiai alkalmazásának legfőbb eleme az egyéni és társadalmi értékek és műveltségi tartalmak vizsgálata a Foucault (1986: 388) által „a gondolat problematizálása” névvel illetett eszköz segítségével. Másképpen kifejezve: a tényyszerű közlések passzív befogadásának szorgalmazása helyett a dramatikus eljárások képviselői a tudástartalmak és a viselkedésmódok kritikus, személyes tudássá emelését célozzák (Polányi, 1994). Mindezt úgy érik el, hogy a tanulók aktív közreműködésével – felállítanak egy mindannyiuk számára nyilvánvalóan fiktív helyzetet, mely azonban ettől eltekintve minden elemében valóságghú, azaz belső logikája szükségszerű kötöttségeket és kötelezettségeket teremt a résztvevők számára.

A gondolatok problematizálása a dráma pedagógiai alkalmazása során sokban épít Brecht elidegenítési elméletére. Brecht szerint *A mindennapnak, a közvetlen környezetnek folyamatai és személyei a mi szemünkben valami természetes, mert megszokott jelleget kapnak. Elidegenítésük arra való, hogy szemünkben feltűnővé váljanak.* (Brecht, 1970: 160)

¹ Az írás utánközlés a *Drámapedagógiai Magazin* 2001/2. sz. alapján, eredetileg a 2001. augusztusában, a Kaposvári Egyetemen megrendezett Nemzetközi Erkölcs-, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferenciára készült előadás átdolgozott, rövidített változata.

A drámatanítás egyik legnagyobb teoretikusa, Dorothy Heathcote megfogalmazása szerint a lényeg az, hogy lássuk is a világot, ne csak passzívan nézzük a jelenségeket. (Heathcote, 1984: 127).

Brecht törekvése arra irányult, hogy a hagyományosan passzív, a színház által felmutatott jeleket érzelmi szinten átélő *nézők helyett* aktív, gondolkodó, és ennek megfelelően cselekvő közönséget (*közösséget*) teremtsen. A dráma pedagógiai alkalmazásakor a helyzet némileg más, hiszen itt (a) a résztvevők a létrejövő folyamatnak egyszerre „színészei” és „közönsége” is; (b) a dramatikus történéseknek nincs az írott drámákhoz hasonló, előre rögzített, a résztvevők szándékától függetlenül létező textusa (azaz szövege, cselekménye, viszonyrendszere), illetve (c) a színházi élmény közvetlenségétől eltérően a hagyományos oktatás keretei között megjelenő tanulási tartalmak többnyire eleve elidegenítetten kerülnek a tanulók elé. A dramatikus történések résztvevői ugyanakkor folyamatos kognitív és szociális aktivitásra vannak kényszerítve, hiszen a helyzetek csak abban az esetben jönnek létre, azaz csak akkor válnak megélhetővé és ezáltal megérthetővé, ha ők maguk cselekvő módon megidézik azokat.

A közösen létrehozott helyzetek, történések a szociális és emocionális tartalmak mellett természetesen számtalan tárgyi ismeretet is közvetíthetnek. Ezek azonban, a „tankönyvízü”, elidegenített, dekontextualizált közvetítésmódtól eltérően minden esetben kontextuális keretben jelennek meg. (A kontextualitásról részletesebben ld. Szauder, 1998.)

Példaként nézzünk egy olyan helyzetet, melyben tíz év körüli tanulókat a különböző anyagfajtákról és megmunkálásukról kívánunk tanítani, illetve fogalmazást szeretnénk íratni velük, de célunk az is, hogy ismerkedjenek a világtérképpel, emellett pedig lehetőleg méréseket is végezzenek. Mindezt a hagyományos keretek között különböző tantárgyakban, egymástól jól elkülönítetten tanítanánk. A dramatikus megközelítéssel dolgozó pedagógus ezzel szemben felállíthat például egy olyan keretet, melyben a tanulók egy játékgyár dolgozóinak szerepébe lépnek. Feladatuk, hogy bármilyen játékot elkészítsenek, és a világ bármely tájára rövid határidővel továbbítsanak. Ahhoz, hogy mindezt végrehajthassák, nem csupán meg kell tervezniük és le kell gyártaniuk az egyes játékokat, de tevékenységüket hirdetniük is kell, levelezést kell folytatniuk megrendelőikkel, sőt, meg kell tervezniük a szállítmányok gazdaságos és biztonságos szállításának körülményeit és időtartamát is. Ez a feladatkör nyilvánvalóan a fenti ismeretek és készségek komplex alkalmazását igényli, és bár a keret nem valóságos – hiszen a valóságban ezek a feladatok igen ritkán hárulnak egyazon munkacsoport tagjaira –, az elemek együttese mégis valóságghú egészlet alkot.

Látjuk, hogy a fenti tantárgyi tartalmakat már maga a keret egységes egészként kezeli, az e keretek között folytatandó tevékenység pedig megteremti az egyes tantárgyi tartalmak integrációjának lehetőségét is. Ez a megközelítés tehát a *Hirst, Peters* (1970) és mások által hirdetett, jelenkori iskolázatásunkba túlságosan mély gyökeret vert tudásszemlélet helyébe nevelésfilozófiai szinten és a praxis oldaláról egyaránt a kontextualizált tudás-egészek preferenciáját helyezi.

Fenti példánk mélyére tekintve láthatóvá válik, hogy a dramatikus megközelítésmód egyszerre három szinten is közvetít tudástartalmakat. A résztvevők egyfelől tanulnak mindazon folyamatokból, melyek a dramatikus tevékenység megszerkesztéséhez, megjelenítéséhez és az arra való reflektáláshoz kötődnek; másfelől a drámában való részvételük eredményeképpen élményszintű tapasztalásokat és tárgyi információkat szereznek önmagukról, az őket körülvevő szociális és tárgyi környezetről, a való világ működésének komplexitásáról, illetve az egyes tudástartalmak szerepéről és kapcsolódási pontjaikról. Harmadik, és nem kevésbé lényeges összetevőként pedig tanulnak a dramatikus kifejezésforma működésmódjairól, elvárásairól és lehetőségeiről, illetve elsajátítanak bizonyos kritikai attitűdöt az őket körülvevő dramatikus műfajok (televízió, mozi, videó-, számítógép- vagy fantasy-szerepjáték stb.) „valóságartalmával” szemben (v.ö. Taylor, 1998).

A dramatikus keretben zajló szerepjáték tehát – a közkeletű vélekedéssel szemben – egyáltalán nem jelent a valóságtól való elrugaszkodást, illetve a felelőtlen játszadozásnak sem adhat teret. Épp ellenkezőleg: elkerülhetetlenné teszi a valóság törvényszerűségeinek és a fikció valóságának folytonos korreláltatását, hiszen annak ellenére, hogy a fikció bizonyos tekintetben felbonthatja a valóság kereteit (pl. lineáris időbeliségét vagy térbeli korlátait), belső logikájának a valós tapasztalatokhoz kell igazodnia.

A dramatikus eljárások szerepe a speciális nevelésben

A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok fejlesztését tárgyaló publikációk egyikét, Tansley és Gulliford 1965-ben megjelent, *The Education of Slow Learning Children* című kötetét mára már számos szempontból túlhaladott könyvként tarthatjuk számon. Ez a kötet ugyanakkor az egyik első olyan munka, mely a speciális szükségleteket a lehető legtágabban értelmezi és tárgyalja. A korszak gyermekközpontú nevelésfilozófiájával összhangban a szerzők egy helyütt így fogalmaznak:

A kreatív és expresszív tevékenységformákból – képzőművészetből, zenéből, táncból, drámából – nyerhető pozitív hatások kevésbé nyilvánvalóak, ezért igen gyakori, hogy inkább pihentető, szórakoztató tevékenységként, semmint komoly munkaként értékeli őket. Nézetünk szerint azonban döntő jelentőségű élményekhez és tapasztalatokhoz juttatják a tanulókat, melyek elengedhetetlenek a harmonikus személyiség fejlesztése szempontjából. (Tansley és Gulliford, 1965: 167)

Tansley és Gulliford úgy érvel, hogy a művészeteknek azért kell az oktatás központi jelentőségű tevékenységformájává válniuk, mert a művészetek fejlesztőleg hatnak az intellektusra. Annak ellenére, hogy ezzel a gondolattal vitába kell szállnunk (hiszen – többek között David Best [1991] nyomán – tudjuk, hogy a művészetek az intelligenciának nem pusztán fejlesztői, de éppen létezését bizonyító formái, manifesztációi is), azt semmiképpen nem tagadhatjuk, hogy a művészeti tevékenység kifejezetten jó hatással van a különböző mentális, fizikai, szociális, kommunikatív stb. képességek fejlődésére.

A művészeti tevékenység ugyanakkor a kognitív és más képességek fejlesztése mellett hozzájárul az érzések, hitek és értékek kifejeződéséhez is, ezáltal pedig a sérült embert teljes értékű résztvevőként kapcsolja be az emberiség faji, nemi, képességbeli különbségeken túlmutató közösségébe.

A dráma mint megközelítésmód alkalmazása a fentiekén túl még azzal is hozzájárul a speciális szükségletű – azaz értelmi, érzékszervi vagy testi sérüléssel élő – tanulók fejlesztéséhez, hogy a tanulási tartalmakat közvetlen, „itt és most” formába öntve teszi megtapasztalhatóvá és kezelhetővé. A sérült emberek számára ugyanis az elvont, kontextusukból kiemelt és/vagy csak fogalmi szinten megjelenő tudattartalmakkal való operálás alapvető nehézségeket okoz. A gyógypedagógia területén dolgozó szakemberek számára napi tapasztalat, hogy a tantárgyi tartalmakat szinte soha nem lehet elég szemléletesen tenni, és soha nem lehet eléggé hangsúlyozni kapcsolódási pontjaikat. Gondoljunk csak el, milyen nehézségeket jelenthet például egy látássérült ember számára egy komplex tárgy kognitív feldolgozása, vagy hogy milyen jelentős kihívás egy értelmi sérült ember számára a különböző beszédhelyzetekben alkalmazandó köszönés- vagy megszólításformák, stílusrétegek dinamikus váltakoztatása.

A speciális szükségletű gyermekekkel, fiatalokkal végzett dramatikus tevékenységnek ugyanakkor nem a funkciófejlesztés az egyedüli célja. A dráma ugyanis egyértelműen művészetpedagógiai megközelítésmód, így tehát nem lehet meglepő, hogy a művészi kifejezésforma tanítása központi jelentőségű a terület művelői számára.

Talán sokak számára meglepő lehet, hogy a sérült emberek (különösen az értelmileg akadályozottak) esetében a művészeti tevékenység teljességére – azaz nem csupán a „kreatív önkifejezésre”, de az önmagukon túlmutató, kollektív jelentést hordozó jelek és szimbólumok létrehozatalára is – ekkora hangsúlyt fektetnek. Ezzel kapcsolatban ismét Dorothy Heathcote szavait idézném, aki egy vele készített interjúban úgy fogalmaz, hogy „a dráma ’felvizezésével’ a tanulót nézném le” (Heathcote, 1971). Nem kétséges, hogy a drámafoglalkozások jelentős hányadában a funkciófejlesztésnek és a kreatív önkifejezésnek kell teret adnunk. Ez azonban csak alapozásként szolgálhat azokhoz a „kegyelmi pillanatokhoz”, amikor tanulóink a hétköznapi során manifesztálódó képességszintjüket jóval meghaladó, ugrásszerű változáson mennek keresztül a fikció keretében zajló munka hatására.

Illusztrációként most csupán egyetlen példát említek. Különböző etiológiájú közép súlyos értelmi sérülést mutató fiatalok és fiatal felnőttek egy csoportjával dolgozva a közelmúltban egy szigeten álló saját házat építettünk. Mimetikus játékok során, folytonos egyeztetések mellett, örömteli közös munkával készült el a fiktív épület, mely így mindannyiuknak fontossá vált. Nem sokáig élvezhették azonban munkájuk gyümölcsét, mert megjelent egy idegen hajóhad velük szemben agresszíven fellépő parancsnoka (a szerepbe lépő tanár), és közölte, hogy el fogják foglalni a szigetet.

A tanulóknak kezdetben csak az agresszív parancsnok stílusával kellett megbirkózniuk, illetve el kellett érniük nála, hogy tárgyalni lehessen vele. Az értelmi sérült résztvevők elsődleges szempontja az volt, hogy az illetőt rávegyék arra, hogy ne kiabálva, fölényesen beszéljen velük. Ez a feladat nyilvánvaló kognitív és kommunikációs feladatok elé állította a résztvevőket, különösebb valóságfeltárást azonban nem eredményezhetett. A játék második fázisában azonban a parancsnok – jóval csendesebben, látszólag békülékenyebb hangnemben, ám alig leplezett lenézéssel a hangjában – egyre újabb és újabb követelésekkel állt elő. A szigetlakóktól először csak megtermelt javaikat kívánta elvenni, később azonban már katonáit is be kívánta telepíteni a szigetre, és ellátásukat is a sziget lakóitól várta el.

A folyamatosan erősödő nyomás hatására a résztvevők nem csupán kétségbeestek, de egyre nagyobb mértékben ráébredtek arra is, hogy kiszolgáltatottságukon csak akkor tudnak változtatni, ha visszautasítják az őket lenéző bánásmódot, és összefognak az elnyomással szemben. Felismerték, hogy a helyzet felett nem arathatnak könnyű győzelmet, illetve hogy a jövőben is folytonosan résen kell lenniük az őket elnyomni kívánó hatalom lépéseivel kapcsolatban.

A foglalkozást nem követte elemző megbeszélés, de úgy vélem, erre nem is lett volna szükség. A résztvevők valamennyien értették – még ha fogalmi szinten nem is tudták volna kifejezni –, hogy számukra, az épek világában munkát vállaló és hétköznapijait élő sérült emberek számára milyen üzenetet hordozott a játék.

Zárszó helyett

A fentiekben mondottakkal nem csupán arra tettem kísérletet, hogy bemutassak egy, az iskola napi gyakorlatának gazdagítását lehetővé tevő megközelítésmódot, de arra is, hogy a sérült emberek kompetenciáit és társadalmi helyét-szerepét érintő közös gondolkodáshoz is hozzátegyek néhány gondolatot.

Richard Tomlinson angol drámatanár, aki különböző sérüléssel élő felnőttekből professzionális színházi alkotóközösséget hozott létre, a munkájukról és eredményeikről szóló, 1982-ben megjelent könyvében dühösen kifakadt:

A társadalom a sérült embertől többnyire azt várja, hogy kripliként viselkedjen, azaz ha valaki sérült, az egy ép ember társaságában legyen megalkuvó és visszahúzódo. (Tomlinson, 1982: 11)

Ne áltassuk magunkat: Tomlinson szavai itt, Magyarországon még most, húsz év elteltével sem csengenek kevésbé hitelesen, mint megírásuk pillanatában. Igaz, a szegregáló intézmények falait már kezdjük bontogatni, a fejekben lévő falak azonban igen szilárdan tartják magukat. Csak remélni tudom, hogy jelen írás hozzájárul ezen szellemi falak ledöntéséhez.

IRODALOM

- Best, D. (1991): *The Rationality of Feeling*, Falmer Press, London.
- Bolton, G. (1984): *Drama as Education*, Longman, Essex.
- Bolton, G. (1994): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Brecht, B. (1970): Az elidegenítési effektus. In: Lengyel Gy. (szerk.): *A színház ma*. Gondolat, Budapest.
- Foucault, M.: (1986): Polemics, Politics and Problematizations (Paul Rabinov interjúja). In: Rabinov, P. (szerk., 1986): *The Foucault Reader*. Penguin, Harmondsworth.
- Gabnai K. (1985): *Drámajátékok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Heathcote, D.: (1971): *Three Looms Waiting*. Videófilm, BBC Omnibus.
- Heathcote, D.: (1984) Material for Significance. In: Johnson, L. O. Neill, C. (szerk.): *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Hutchinson, London.
- Hirst, P. H. és Peters, R. S. (1970): *The Logic of Education*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Mcgregor, L., Tate, M. és Robinson, K. (1977): *Learning through Drama*. Heinemann Educational, London.
- Polányi M.: (1994): *Személyes tudás I-II*. Atlantisz, Budapest.
- Slade, P. (1958): *An Introduction to Child Drama*, University of London Press, London.
- Szauder E. (1994): A dráma oktatásának legnevesebb angolszász képviselői. In: Szauder E. (szerk.): *Dráma. Oktatás. Nevelés*. Szöveggyűjtemény, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Szauder E. (1998): *Egy lehetséges dráma-modell*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Szauder E. (2001): A drámatanítás lehetőségei óvodáskorban. In: Kaposi L. (szerk.): *Drámajáték óvodásoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Tansley, A. E. és Gulliford, R. (1965): *The Education of Slow Learning Children*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Taylor, P. (1998): *Redcoats and Patriots: Reflective Practice in Drama and Social Studies*. NH, Heinemann, Portsmouth.
- Tomlinson, R. (1982): *Disability, Theatre and Education*, Souvenir Press, London
- Way, B.: (1967): *Development through Drama*. Longman, London.

SZERZŐINKRŐL

ACHS Károly: matematika, majd később magyar szakon végzett a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen. 1981 óta a mezőtúri Teleki Blanka Gimnáziumban tanára. A drámapedagógia módszereivel diákszínpadok vezetőjeként, rendezőként ismerkedett meg. A Színművészeti Főiskolán szerzett drámatanári diplomát 1994-ben Gabnai Katalin és Lengyel György osztályában. Szeretné bizonyítani, hogy a dráma nem egy tantárgy, hanem az általános gimnázium megújításának egyik lehetősége. Mindenütt kissé kívülálló: a matematikusok között bölcész, az irodalmárok között matematikus, a „normális” tanárok között drámatanár, a drámatanárok között matektanár.

BIRKÁS Éva: múzeumpedagógus, drámapedagógus, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Jelenlegi munkahelye: Szépművészeti Múzeum, Antik Gyűjtemény.

ECK Júlia, dr.: tanár, drámapedagógus, egyetemi docens. 30 éve a Toldy Ferenc Gimnázium magyar- és drámatanára, színjátszókörének vezetője. PhD fokozatát neveléstudományból, drámapedagógiai témából szerezte. Több írása jelent meg, könyvének címe *Drámajáték a középiskolai irodalomórán* (OSzMI, 2000, Protea, 2015). Tanított a Gabnai Katalin vezetésével működő drámapedagógia szakirányú továbbképzéseken az SZFE-n és az ELTÉ-n, 2011-től a veszprémi Pannon Egyetem Színháztudományi Tanszékének oktatója, a drámapedagógia tanári mester szak és a dráma- és színházismeret tanári szak megalapítója. Részt vett több drámapedagógiai tárgyú kutatás-fejlesztési tevékenységben, *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért* tárgyban kiírt TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 azonosító számú kiemelt projekt szakmai vezetője volt.

ELŐD Nóra, dr.: magyar–orosz szakos tanár, drámapedagógus. 1991-től a pedagógus-továbbképzések, képzések rendszeres oktatója, előadója, a nyelvtanításban alkalmazható drámapedagógiai módszerekből elsőként doktorált Magyarországon. Több, mint négy évtizedes pályá után ma is aktív.

GABNAI Katalin: Két évtizedig a Színház- és Filmművészeti Egyetem drámatanárképzésért felelős oktatója volt, jelenleg színikritikus. Az ELTE magyar–népművelés és a Színművészeti Főiskola színházelmélet–dramaturgia szakán szerzett diplomát. Meghatározó munkahelye 1970-től a Népművelési Intézet volt, ahol az amatőr-rendező képzést fogta össze. 1988-ban a pécsi egyetemre szerződött, ezt követően színházi kritikák írásából és szerkesztési munkákból élt. 1990 őszétől a Művelődési és Köznevelési Minisztérium főmunkatársa. 1993 januárjától a Színház- és Filmművészeti Főiskola egyetemi adjunktusa, s ezzel párhuzamosan, 2003-ig a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára. 1990-től tanított az ELTE Bölcsészettudományi Karán, 1996 őszétől a 280 órás drámajátékvezetői-program vezetőjeként. Tanári, szerkesztői, szakírói és színikritikus munkája mellett rádiós és televíziós sorozatok írója, műsorvezetője, több nemzetközi konferencia előadója. Kutatási területe a drámapedagógia és az ifjúsági színház. Magyar hagyományból merítő színműveit 1986 óta játsszák a színházak, könyvei, közöttük a drámapedagógia meghatározó alapmunkái, több kiadásban jelentek meg.

GOLDEN Dániel: drámapedagógus (SZFE 2003), 2006 és 2012 között az Országos Diákszínjátszó Egyesület elnöki teendőit látta el. A Színház- és Filmművészeti Egyetem adjunktusa, a Pannon Egyetem óraadó tanára, az MTA Drámapedagógiai Albizottságának tagja, a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium drámatagozatának vezetője.

GYEVI-BÍRÓ Eszter: dráma- és mozgástréner, eredeti végzettsége szerint közgazdász. 1995 óta dolgozik mint drámajáték-vezető, 2005 óta foglalkozik a színházi nevelés szakterületével. Tanít a Nemes Nagy Ágnes Humán Szakközépiskolában, a 10–11. drámás évfolyamok egyik szakmai vezetőjeként. A Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház színházi nevelési koordinátoraként, de alkotó emberként is, a nyitottság és partnerség szellemében színháza szakmailag magas színvonalon megvalósított gyermek- és ifjúsági előadásait segíti a közönségkapcsolatokban, a színházi élmény előkészítése és feldolgozása során.

HONTI György: Jászai Mari-díjas színművész, rendező, drámapedagógus. A drámapedagógiával középiskolásként a Madách Gimnáziumban Székely István mellett ismerkedett meg. Pályakezdő színészként dolgozott a Szegedi Nemzeti Színházban, majd tagja lett a Ruszt József által alapított Független Színpadnak. Eközben pedagógusi, majd Gabnai Katalin első színművészeti osztályában drámapedagógusi diplomát szerzett. Tagja volt a miskolci, a győri, a nyíregyházi színházaknak. 1990 óta foglalkozik beavató színházzal, mintegy 30 éve tanít középiskolákban és felsőfokú intézményekben, több mint 20 éve rendez gyerek- és felnőtt előadásokat. Jelenleg a tatabányai Jászai Mari Színház tagja. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának abszolvált hallgatója.

ILLÉS Klára: az ELTE magyar–népművelés szakán végzett közművelődési szakember. A Pincészínházhoz kötődő Budapesti Diákszínjátszó Bázis (1979–1989) vezetője, a Ferencvárosi Művelődési Központ és Intézményei igazgatója (1993–2004), az Országos Diákszínjátszó Egyesület egyik alapítója, 1992–1994 között elnöke volt. Az 1970-es évek közepén öt éven át színjátszóként vett részt a Mezei Éva által vezetett Gyerekjátékszín együttes munkájában. Szerkesztőként jegyzi *Az élet tanítható – Mezei Éva rendező, drámapedagógus szellemi öröksége* című, az Alexandra Könyvkiadónál 2008-ban megjelent könyvet. Jelenleg a Főpolgármesteri Hivatal közművelődési-kozművelődési referense.

KAPOSI József: magyar–történelem szakos tanár. Már középiskolásként, 1971-ben bekapcsolódott az amatőr színjátszásba, kezdetben iskolai diákszínjátszóként, majd a 70-es évek közepén a Metró Színpad tagjaként. Később megalapította az akkori egri Ho Shi Min Tanárképző Főiskola Budapesti Tagozatán működő színjátszó csoportot, a „Theátrum Chemotox”-ot, amelyben alapvetően már rendezőként dolgozott. 1980-tól közel húsz éven át a Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakközépiskola és Szakmunkásképző, majd Gimnázium tanára, ahol megalapítja a Jibraki Színtársulatot, amely közel húsz év alatt diákszínpadból diákszínházzá alakult. 1996-tól az Országos Közoktatási Intézet munkatársaként a történelem érettségi vizsgát fejlesztő bizottság vezetője. 1998-ban egyik alapító tagja a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola és Művészeti Szakközépiskolának. Az 1989-ben létrehozott Szakmunkástanulók Kulturális Egyesületének (SZAKE) alapítója, 2010 végéig elnöke, a Magyar Drámapedagógiai Társaság egyik alapító tagja. 2000-től tanít a felsőoktatásban (ELTE, Pázmány Péter Katolikus Egyetem). Pedagógiai témájú írásai rendszeresen jelennek meg az OKI, majd OFI tanulmányköteteiben és az *Új Pedagógiai Szemlé*ben. 2011-től az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója.

KAPOSI László: mezőgazdasági gépészmérnök, mérnök tanár, drámatanár, rendező. Sikeres gyermek- és diákszínpad, majd alternatív színházi rendezői munkásságot követően 1992-ben alapította meg az első magyarországi színházi nevelési társulatot, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központot, amelyet tizennégy éven át vezetett. Szakmai tevékenységének fontos részét képezte a színházi nevelés módszereinek magyarországi adaptálása, megismertetése. 1989-ben alapítója, majd 1992-ig első elnöke az Országos Diákszínjátszó Egyesületnek. 1995-től a *Drámapedagógiai Magazin* felelős szerkesztője, számos szakmai kiadvány, könyvsorozat szerkesztője, tantervi programok, tantervek, tanári segédletek szerzője és alkotó szerkesztője. Alapító elnökségi tagja, 2002–2010 között, és 2014-től ismét a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke. Óraadóként tanított a Színművészeti Egyetemen, az ELTÉ-n, a Kaposvári Egyetem kihegyezett képzéseiben. Jelenleg is oktat a Széchenyi Egyetem Apáczai Csere János Főiskolai Karán, a Pannon és a Károli Gáspár Református Egyetemen. Több mint húsz éve a Marczibányi Téri Művelődési Központ 120 órás drámapedagógiai továbbképzési programjának vezető tanára, sok száz drámapedagógus pályájának elindítása, inspirálása fűződik munkásságához.

KERESZTÚRI József: magyar–történelem–dráma szakos középiskolai tanár. 1994–1998 között az Országos Diákszínjátszó Egyesület elnöke. Két évtizeden át vezette a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium drámatagozatát. Kreativitás-trénerként többször segítette tanítványait a kreativitás magyar- és világbajnoki címének elnyeréséhez. A televízió különböző műsoraiban éveken át népszerűsítette a drámapedagógiai módszereket. Több felsőoktatási intézményben vett és vesz részt napjainkban is a drámapedagógus-képzésben. A dráma erettség-tételkészítő bizottság elnöke. 1998-tól a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola fenntartó alapítványának kuratóriumi elnöke, 2009-től a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola, majd Szakgimnázium igazgatója.

Prof. Dr. KILIÁN István: egyetemi tanár, a régi magyar irodalom, régi magyar iskoladráma- történet kutatója és oktatója, 1991-től 1997-ig az ELTE Régi Magyar Irodalom Története, 1992-től a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Régi Magyar Irodalom Története tanszék, illetve ugyanott a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet vezetője, 2003-tól professzor emeritus. Kezdeményezésére és szervezésében került sor 1988-tól három évenként a nemzetközi Dráma- és Színháztörténeti Szimpózium megrendezésére. 1989–2002 között a Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. századi sorozatának egyik szerkesztője, számtalan, a tárgyban született tanulmány, konferenciaelőadás, monográfia szerzője, tudományos és állami díjak elismert birtokosa.

KOVÁCS Andrásné, Rozika: tanítóként, népművelőként kezdte pályáját az 1960-as években, előbb Borsod megyében Szuhafőn, majd a Pest megyei Domonyban. 1972-től férjével Jászfényszarura, Jász-Nagykun-Szolnok megyébe kerültek. Az iskolai munka mellett megalapította és több mint harminc éven át számos elismerést elérve, vezette a település Napsugár Gyermekszínház és Fortuna színház együtteseit. A magyarországi amatőr színházi mestereitől tanult, a drámapedagógia első hazai lépéseitől kezdve a pedagógus-továbbképzések aktív részese, majd oktatója. 1977-től a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán a drámapedagógia felsőfokú pedagógusképzésben való megjelenésének első hazai megteremtője. Évtizedeken át volt nemzedékek drámapedagógiai oktatója határon belül, és határon túli, erdélyi, kárpátaljai területeken is.

KÖRÖMI Gábor: drámapedagógus, a csepeli Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola vezetőhelyettese. Óraadó a Pannon Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógus képzésein. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola PHD-hallgatója, témája a színjátszós pedagógiai műhelyek vizsgálata. A gödöllői Petőfi Sándor Művelődési Központban és a Kerekasztal Színházi Nevelési Központban Kaposi László mellett kezdte pályáját, Gabnai Katalinnál szerzett drámapedagógus diplomát, a Marczibányi téri Művelődési Központban Szakall Judit irányításával programszervezési gyakorlatot szerzett. Kedvenc témái: játszóház, tematikus tábor, dramatikus mesefeldolgozás, árnyszínház. A kötet alapját jelentő 2015. évi kutatás szakmai vezetőhelyettese volt.

NÁNAY István: újságíró, Jászai Mari-díjas színikritikus, egyetemi tanár. Eredetileg a Budapesti Műszaki Egyetemen végzett villamosmérnök, tíz évig technológusként dolgozott, majd 1970-ben az ELTE magyar-népművelés szakán szerzett diplomát. Az ELTE Egyetemi Színpadon Mezei Éva, Ruszt József és Fodor Tamás munkatársaként kapcsolódott a színházcsináláshoz. Előbb a Csepel Művek üzemi lapjában, majd színházi lapokban publikált és publikál, 1976–2003 között a *Színház* c. folyóirat munkatársa, főszerkesztő-helyettese volt. Több száz színházi tárgyú írás mellett számos színházi könyv, monográfia szerzője, szerkesztője itthon és határon túl, évtizedek óta kritikusanemzedékek oktatója.

NOVÁK Géza Máté: drámapedagógus, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar oktatója, az Általános Gyógypedagógiai Intézet adjunktusa, jelenleg mb. intézetvezetője. A *Dráma és színház a szociális integrációban* szakirányú továbbképzés szakfelelőse. Fő oktatási és kutatási területe: dráma- és színházalapú projektek a gyógypedagógiában és fogyatékoságtudományban, alkalmazott dráma és színház a nevelésben, dráma- és színházterápia a szociális integrációban.

NOVÁK János: csellista, zeneszerző, drámapedagógus, Jászai Mari-díjas rendező, a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház alapító- és jelenlegi igazgatója. Szerzőként, zeneszerzőként, rendezőként több száz színházi és filmes produkció alkotója vagy alkotótársa, számtalan elismerés, kitüntetés és díj birtokosa, Terézváros díszpolgára. Egyik legnagyobb sikere Nemes Nagy Ágnes *Bors néni* című darabjának megrendezése, amely több mint három évtizede szerepel a repertoáron, előbb Dajka Margit, majd Molnár Piroska címszereplésével. Szerző- és zenésztársa volt Cseh Tamásnak. Emlékeit *A csellós kolibri* címmel az Ab Ovo könyvkiadó jelentette meg 2016-ban.

PAPP Gábor: a Vörösmarty Gimnázium zene- és drámatanára, a veszprémi Pannon Egyetem óraadója, a Trainingspot Társulat vezetője. A Dramatikus Zenei Gyakorlatok elnevezésű módszer kidolgozója, alkalmazója és terjesztője. Tanári munkája mellett a 2000-es években kritikusként működik, az *Ellenfény* folyóirat főmunkatársa, rövid ideig a Színház.hu vezető szakírója, ekkor alapítja meg más szakírókkal közösen a Madártávlat és békaperspektíva című színházi műsort is a Tilos rádióban. Alkalmazott színházi munkákat – zeneszerzést, dalszövegírást, dramaturgiát – vállal független és kőszínházakban Budapesten és vidéken. 2006-ban egyik alapítója a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakiskola színészképzésének. A 2000-es évek második felében az Országos Diákszínjátszó Egyesület választmányi tagja, 2014 óta a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségében dolgozik.

PERÉNYI Balázs: drámatanár, rendező. Középkorok kora óta rendez diákszínjátszó előadásokat. Dolgozik középkorokkal, színészhallgatókkal, felnőttekkel – iskolákban, amatőr társulatoknál, színházakban – határon innen és túl. Írt színházi kritikákat, tanulmányokat, drámatankönyvet, az improvizáció módszereit bemutató könyvet.

SÁNDOR Ildikó: néprajzkutató, a Hagyományok Háza munkatársa, a Magyar Táncművészeti Főiskola docense. Fő szakterülete az alkalmazott folklorisztika, azon belül annak vizsgálata, hogyan illeszthető, adaptálható a kortárs kultúrába, közművelődésbe a néphagyomány. Több, a témával foglalkozó könyv szerzője, szerkesztője. A Marczibányi téri Művelődési Központ keretein belül a *Köketánc* gyerektáncművészeti vezetője, Körömi Gáborral együtt a *Meseház* foglalkozássorozat mellett további programok kidolgozója, megvalósítója (*Mesterségünk címere, Varázslóiskola*).

Prof. Dr. SIPOS Lajos: egyetemi tanár (ELTE BTK), bölcsészdoktor, CSc, dr. habil, professor emeritus (PPKE BTK). A Babits Kutatócsoport megalapítója és vezetője, többek között számos Babits Mihály, valamint Berda József, Tamási Áron munkásságáról szóló könyv szerzője. A Magyar Irodalomtörténeti Társaság tiszteletbeli elnöke, a Magyar Írószövetség és az Irodalomismeret szerkesztőbizottságának tagja. Az 1985–2009 közötti időszakban az ő vezetésével működő Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoport az ELTE BTK-n az elsők között adott otthont drámapedagógiai kurzusoknak, speciális kollégiumoknak, módszertani képzéseknek. Támogatta a Gabnai Katalin által szervezett Drámajátékvezetői Program működését, és az e téren folyó publikációknak, kutatásoknak is mentora volt.

SCHILLING Árpád: számos szakmai díjjal és kitüntetéssel elismert színházi rendező, közel harminc színházi előadás, valamint számos színházi film megalkotása fűződik nevéhez. Több alkalommal rendezett külföldön is, színházi-, cirkusz- és operaprodukciónak. A Krétakör alapítója, 1995 óta művészeti vezetője. A Krétakör Színház 1995 és 2008 között Magyarország legismertebb független színházi társulatává vált bel- és külföldön egyaránt. Schilling a társulatot 2008-ban feloszlatta, hogy Krétakör néven előadó- és médiaművészeti műhelyt hozzon létre. 2015-től a Krétakör mint alapítvány végez aktív tevékenységet, működésével érzékenyen reflektál társadalmi kérdésekre.

SZABÓ Adrienn: zenepedagógus, karvezető. 2001 óta a Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola tanára. A Székesfehérváron működő Zenede Bábszínház ötletgazdája és alapító tagja, valamint a Vörösmarty Színházban 2013–2015 között bemutatott Zenebónia-sorozat (interaktív zenés mese óvodásoknak) írója és szereplője. 2013-ban létrehozta az Ars Musica Zenebarátok Egyesületét, melynek elnöke és művészeti vezetője, az egyesület kórusának karnagya; koncertpedagógiai sorozatot szervez gyermekeknek és zenei ismeretterjesztő koncerteket felnőtt érdeklődők számára. Jelenleg az egri Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza.

SZABÓ Zsófia: a Madách Imre Gimnázium angol tagozata után az ELTE-ÁITFK magyar-népművelés szakán, később pedig a Színművészeti Főiskolán drámapedagógusként szerzett diplomát. Közel 10 évig az Elő-Tér Művészeti Iskola néptánc, dráma- és színjáték oktatója, később igazgatóhelyettese. 2016-ban fejezte be a veszprémi Pannon Egyetem drámapedagógia MA képzését. Jelenleg a csepeli Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti iskola színjáték tanszakán tanít és intézményvezető-helyettesi feladatokat lát el.

SZAUDER Erik (1967–2006): a Madách Imre Gimnázium drámatagozatán érettségizett, majd az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Oligofrénpedagógiai és Pszichopedagógiai szakán végzett, ahol előbb tanársegéd, később az Általános Gyógypedagógiai Tanszék, a Tanulásban Akadályozottak és Értelmileg Akadályozottak Pedagógiai Tanszék adjunktusa, a Kari Tanács tagja volt. Már főiskolai hallgató korában részt vett a kutatómunkában a Dramatikus technikák a nehezen tanuló gyermekek és fiatalok fejlesztésében c. témával. Az 1995/96-os tanévet a birminghami egyetemen töltötte, ahol egyetemi drámapedagógusi diplomát szerzett, 1998-tól Phd hallgató lett ugyanott a neveléstudományi fakultáson. Phd dolgozatát 2006-ben fejezte be és védte meg szintén Birminghamben, elnyerve a doktori címet. Gazdag, cikkekben, tanulmányokban manifesztálódó tudományos munkásság mellett gyakorló oktató, szakfordító, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségi tagja, a társaság munkájának, továbbképzéseinek, könyveinek, kiadványainak rendszeres szerzője, fordítója. Oktatói hivatása mellett a diákszínjátszás, drámapedagógia, gyógypedagógia területén mindenkor a civil kezdeményezések tudatos segítője, aktivistája volt.

SZENTIRMAI László: Kiss Árpád-díjjal elismert pedagógus, a Magyar Bábjátékos Egyesületnek (1989) egyik alapítója és jelenleg is elnöke, grafikus, bábos, szakíró, tanár. Pályáját földrajz–rajztanárként és képzőművészként kezdte, majd a sárospataki Tanítóképző Főiskola Pedagógiai Tanszékén lett tanársegéd. A bábjáték oktatásának felelőseként, a Népművelési Intézet három éves, B kategóriás bábrendező képzésének elvégzése – Koós Iván, Vízváry László, Balogh Géza – vezető tanárok példája nyomán kötelezte el magát a bábjáték műfaja mellett. A sárospataki nemzetközi „Zsákomban a bábom” fesztivál kitalálója, és több mint negyed századig meghatározó szervezője volt. Elkötelezett lokálpatrióta, a rendszerváltás éveiben városa Értelmiségi Körének egyik alapítója, a Sárospatak újság megújulásának egyik motorja. Az 1990-es évektől a sárospataki Tanítóképző Főiskola Művészeti Nevelési Tanszék vezetője, végül a kar tanulmányi dékánhelyettese.

TÓTH Zsuzsanna: magyar–könyvtár szakos tanári diplomája mellett, a Színház- és Filmművészeti Egyetem szerzett színházelmélet és drámapedagógiai színházpedagógusi végzettséggel rendelkezik. 1995–2012 között a Magyar Művelődési Intézet munkatársaként a hazai amatőr színjátszás-versmondás szakmai mentora volt, több szakirányú kiadvány szerkesztője, alkotója, képzések anyagainak kidolgozója. A Magyar Drámapedagógiai Társaság tagjaként (évenként át alelnökeként) rendszeresen közölt írásokat a *Drámapedagógiai Magazinban*, részt vett alapfokú művészeti képzések kidolgozásában. A Magyar Versmondók Egyesülete lapjában, a Versmondóban és a Magyar Szín-Játékos Szövetség *Játékos* c. kiadványában is rendszeresen publikál. 2000 óta vesz részt drámás felsőoktatási képzésekben óraadó tanárként, jelenleg a veszprémi Pannon Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógiai szakirányú képzéseinek óraadó tanára.

TRENCSÉNYI Imre: író, dramaturg, újságíró. Nevéhez fűződik a nyolcvanas években az amatőr művészeti mozgalmat bemutató, elemző *Színkép* című folyóirat (a *Népművelés* hivatalos melléklete), később a népfőiskolák orgánumának a *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom* (MNT) című periodika szerkesztője. A gyermekszínjátszó mozgalom és a drámapedagógia kibontakozó korszakának hűséges krónikása tollal és fényképezőgéppel. E témában összegyűjtött írásai *Közösség – Művelődés – Közösségi művelődés* (Fapadoskönyv.hu Kiadó, 2015, Budapest) címmel jelentek meg. A gyerekek művészeti mozgalmának hőskorszakát megörökítő fotóalbuma (mely egyben a Marczibányi téren 70. születésnapjára rendezett kiállítás katalógusa) *Arcok, kezek, pillanatok* (Új Helikon, 2005, Budapest) címmel jelent meg.

TRENCSÉNYI László: címzetes egyetemi tanár, korábban általános iskolai tanár, megannyi úttörő szaktábori innováció koordinálója, később kutatóintézetben fejlesztő, művészetpedagógiai szervezetek aktivistája, a *Kútbanézők* művészetpedagógiai folyóirat 19 számának szerkesztője, több felsőfokú intézményben a hazai drámapedagógia-történet oktatója, több, drámapedagógiából tudományos fokozatot szerzett fiatal kutató témavezetője, a *DPM* gyakori szerzője, a gyermekkultúra kutatója, a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak csaknem alapítása óta tagja, olykor vezető aktivistája, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Drámapedagógiai Albizottsága elnöke.

URAY Péter: rendező, eredeti végzettsége történelem-ének szakos tanár, kóruskarnagy, csellista, valamint pantomimművész. 2003-ban a Színművészeti Főiskolán drámapedagógusi végzettséget szerez. Tanári, kórusvezetői munkája mellett 1982-ben hozza létre a Panboro pantomim társulatot, 1990-ben a Panboro mozgásszínházi társulatot, 2005-ben Sepsiszentgyörgyön az M Studio nevű együttest. Együttese, színházi munkái számos elismerésben és díjban részesültek. Rendezőként végzett, folyamatos alkotói munkássága mellett 2003-tól tanít a Kaposvári Egyetem Művészeti Karán, ahol előbb művésztanárként, majd 2013-tól osztályvezető tanárként dolgozik.

Amikor útra bocsájtjuk ezt a műfaja szerint szöveggyűjteményként megjelölt kötetet, valamennyien – a szerkesztők, a szerzők, a kiadó – tisztában vagyunk azzal, hogy a címben megjelölt témacsoport szerteágazó tartalmait nem lehetséges – bármilyen gazdag válogatással – nemhogy felölelni, de még minden ízében érzékeltetni sem. Mindezzel együtt bízunk abban, hogy az olvasóban összességében nem a hiányérzet, hanem a sokszínűség érzése lesz a meghatározó.

Célunk nem a kánonképzés, nem az iránymutatás, nem egy képzeletbeli enciklopédia alapjainak megteremtése. Szerzőink többnyire az általuk vizsgált terület egy-egy aspektusára összpontosítanak, így egymást kiegészítve járulnak hozzá egy remélt, gazdag összkép – és nem körkép! – kibontakozásához. Összeállításunk szándéka a gondolatébresztés, tágabb értelemben az **inspiráció**.

A könyv törzsanyagát *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért* tárgyban 2015-ben lezajlott TÁMOP–3.1.15 projekt kutatási összefoglalói nyomán létrejött tanulmányok adják.

Merre tovább? Hogyan és miképp? Sok a kérdőjel, sok a megtorpanás. Számos írás fejeződik be hasonló kérdések megfogalmazásával. Mert nem elég a hazai drámapedagógia megtartásához, fejlődéséhez mindazok akarása, cselekvése, akik alulról, mintegy „aládúcolják” a néhol meg-megroggyanó felépítményt. Megerősítés és támasz szükségeltetik a tágabb neveléstudomány, az iskola-rendszer, az irányítás, a finanszírozás, a pedagógusképzés és -továbbképzés felől.

Bár **összeadódnának** az akarások, bár **találkoznának** az ambíciók, bár megerősödne mind a hivatásos szakemberek, mind a hozzáértő civilek hangjának ereje!

Legyen ez a bevezető szavak – befejező óhajtása!

Illés Klára
alkotószerkesztő

Ára: 3.100 Ft



OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

