

vesszük a válaszokat, így előbb utóbb mindenki meg fog szólalni. Érdeemes várni, és a fejlődés egyik fontos állomásának tekinteni azt a fázist, amikor elmondhatjuk, hogy a csoport képes végighallgatni a tagjait.

4) Végezetül

Igyekeztem összefoglalni mindazokat a tapasztalatokat, jó tanácsokat és kérdéseket, melyeket játékvezetőként az elmúlt években összegyűjtöttem. A játéktípusok bemutatása a megfelelő szakirodalomban utolérhető, ezért erre most nem tértem ki. Dolgozatom záró részében egy kérdéscsoportban minden olyan felmerülő problémára igyekeztem választ keresni, melyek a játéktanítás során előkerülnek. Fontos tapasztalat, hogy aki nem játszik, az nem fog fejlődni, és minden az első pillanattal indul, amikor játékvezetőként először beülünk a körbe, kabátunkkal, táskánkkal együtt letesszük napi gondjainkat, és elkezdődik a Játék. (Kaposi László, 1984)

Felhasznált irodalom

1. Bolton, Gavin, (1993) A tanítási dráma elmélete (ford. Szauder Erik), Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
2. Debreczeni Tibor (szerk.) (1981): Szín-kör-játék. Népművelési Propaganda Intézet, Budapest
3. Gabnai Katalin (1999): Drámajátékok. Helikon Kiadó, Budapest.
4. Kaposi József (2009): A drámafoglalkozások vezetése (in.: Tanítás-tanulás 2009 /2. p. 22)
5. Kaposi László (szerk.) (1995): Drámapedagógiai olvasókönyv, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
6. Kaposi László (szerk.) (1984): Játékkönyv Petőfi Sándor Művelődési Központ, Gödöllő 1984.
7. Kaposi László (2008a): A tanár szerepben in: Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában – segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
8. Kaposi László (2008b): Szerkesztési elvek in: Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában – segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
9. Papp György – Trencsényi László (szerk.) (1986): Színjátszás – dramatikus nevelési program 1972 – 1982. Népművelési Intézet, Budapest.
10. Vatai Éva: A drámafoglalkozást bevezető játékokról és gyakorlatokról (Drámapedagógiai Magazin, 14. szám)

A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében

Golden Dániel és Pap Gábor

A tanulmány 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 jött létre.

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 gyakorlatok¹³⁰ mélyén kimutatható egy szemléletben egységes és egészes, ugyanakkor az alkalmazott eljárások tekintetében folyamatosan bővülő közös tudásanyag, mely alapvetően az alábbi három területen jelenik meg:

¹³⁰ 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.

- 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.¹³¹
- 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 szervezetileg e 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.¹³²
- a gyermek- és diákszínjátás területe – az iskoladrámák koráig visszavehető 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.¹³³

A három terület szerencsés esetben kölcsönösen erősítheti egymást: az alkalmazott drámafoglalkozásokon edződött csoport bátrabban és nagyobb tudatossággal használja ki a számára felkínált színházi nevelési program nyújtotta lehetőségeket, illetve saját körein belül, saját eszközeivel gyakorlottabban és pontosabb artikuláltsággal képes megjeleníteni belső tartalmait a színház révén. És viszont: a színházi nevelési foglalkozáson magát felfedező csoport folytathatja a színház és a dráma nyelvén való gondolkodást az osztályterem falai közé visszatérve, akár egy drámaóra, akár egy színjátás csoport formájában.

A drámapedagógia különféle megjelenési formái ideálisan egészíthetik ki egymást, aminek eredményeként emergens tanulási-nevelési folyamatok jöhetnek létre.

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 elsőrendűen 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, 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, Füsü Anna (2), Keresztúri József (5), Schmidt Katalin Ágnes (2), Selmei 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 óraszámúig (ezen belül található gimnáziumi

¹³¹ 130/1995. (X. 26.) Korm. rend. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, illetve 10/2012. (VI. 4.) Korm. rend. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹³² Ld. Czibolyi Ádám–Bethlenfalvy Ádám: Színházi nevelési programok kézikönyve. Magyarország 2013. L'Harmattan, Budapest, 2013.

¹³³ Ld. a Színjátás c. blokkot in: Tóth Zsuzsanna (szerk.): Alkotó emberek. Amatőr művészetek az ezredfordulón. NKÖM Közművelődési Főosztály, Budapest, 2001., illetve a 3/2011. (I. 26.) NEFMI rend. Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról.

drámatagozat, művészeti szakközépiskola és alapfokú művészeti iskola is), a kisteleptülésektől 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	helye	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					
Ósi Általános Iskola	Ósi	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	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 idősebeknél joggal lehetett számolni egy 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 megtaníts 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, beszédkészség, csapatmunka fejlesztése”; „előadókészség 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 színjátszás bemutatása, koncentrációfejlesztés”; „jövőkép kialakítása, pályaaorientáció, szakmai felkészítés, az exhibíció alkotói kibontakoztatása, tehetséggondozás”.

Ez a kettősség alapvetően a drámatagozatok, illetve művészeti iskolák és az általános tantervű osztályok közti különbségből adódik, de azért ennyire nem leegyszerűsíthető, mivel az előbbieket tanulóik helyenként ösztönözten látnak 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, 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, 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 az elitgimnazisták.

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: „Jól esően 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 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 bevethető a résztvevők teljes megalégedésére. 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.

Míndez nem jelenti azt, hogy el kellene tagadni a drámapedagógiától az átlagos iskolai rutintól elütő fel-szabadult 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.”; „Azonnali 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-fölérendeltségi 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 tanulónak 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, néma jelenetek

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: családi, 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

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, feszültség levezetése (pl. üvöltözés)
- ami megmozgatja a kreativitást
- színész tréning 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; őrzőjáték; boszorkányos (tárgyakat meg kell szerezni tőle)
- fusson, aki...; kérdezős bumm
- gyilkosos; alszik a város; falu népe; bagoly; tiltott szavak; rádiózós
- szobros játék; hétköznapi cselekvéssorba tárgyként beállítás; erdős játék (saját testükből erdőt formálni); állóképek olvasott fejezetekről
- stopos játék; Jó napot!; Hogy a bab?; kétmondatos párbeszéd; székből felismerés
- státusváltások
- 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 – megkockáztathatjuk, hogy más tantárgyakénál jelentősebb – mértékben a tanár személyes elköteleződésaitől, 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 előadáskészítésre-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 ruházta 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 játékosság 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, eszközének, ne adj isten 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 célratörő.”

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, empátia készség”; „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, csapatmunkát erősíti, az egymás iránti tisztelet kialakul, fegyelmezettebbé tesz, mert koncentrálnak, 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).”; „En 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, beszéd-készség, játék a hangjukkal, problémamegoldás”.

A legkisebbeknél pedig igazán tanulságos a mindenféle absztrahálást és reflexiót nélkülöző 2., illetve 3. osztályos válasz: „annak megtapasztalása, hogy milyen érzés vaknak lenni”; „Illemszabályok követése, viselkedés, figyelem, egymás meghallgatása”.

A közvetlen hasznot 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.

Induljunk most a kisebbek felől: „sok játékot megismerhetnek, amit utána udvaron is játszhatnak; majd ha nekik is lesz gyerekük, vele is játszhatnak ilyeneket”; „fantázia; jobb játékokat tudnak kitalálni maguknak a szünetekben is, kreatívabbak”; „megfigyelőképességet fejleszt; népszokásokat megtanítja”; „barátok szerzése, osztálytársak megismerése, tanulnak a helyzetekből”.

Az idősebbek már az elvontság 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 fejlődés, rögtönző képesség 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. Bátorabban 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 tanulásfogalma 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 nénivel 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, lásd pl.:

„Diák 2: 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 1: Mrs. White volt Bea néni, és akkor egy céget kellett támogatni, bölcs lehettél, adhattál tanácsot, kiválasztottak miniszterelnököt, voltak kidobó emberek, meg fociválogatott, építészek. Volt orvosos része is, kitárlattuk, hogy vannak mérgező ételek, azoknak milyen tünetek 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 lelkiismeret furdalása, illetve érveket kellett mondani, hogy Lalát az anyukája elvigye-e megvizsgáltatni.”

Ami közösnek 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, ami alatt 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 előbbieket másolása.¹³⁴ Sokkal inkább a gyerekek életkori adottságaiból, természetes szükségleteiből indul ki, ennek nyomán tüzi ki elsődlegesen az előadás készítésében résztvevők fiatalok sok szempontú fejlesztésére irányuló *nevelési céljait*. Ez nem jelenti

¹³⁴ 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.

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.¹³⁵ Mégis: tisztáznunk kell, hogy korszerű gyermek- és 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 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.¹³⁶ 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. Pontosan ez a vonás az, amely a színházi megjelenítés pedagógiai célú használatát, végső soron a drámás módszerekkel élő korosztályos színházi megjelenítés 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 előadás *nem a produktum a végcél, hanem a folyamat nevelő ereje*. Hogy végérvényesen eloldjuk ezt a gondolkodásmódot a közvetlen színházi célú képzésektől, tisztáznunk kell, hogy *cél és eszköz a két módszerben 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 előadásban éppen a szerepjátszás, 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.¹³⁷ 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 így módon válnak megoszthatóvá a tágabb közönséggel: kortársakkal, családdal, barátokkal.

3.2. Színházi formák, módszerek, műfajok

Az elmúlt három évtizedben jelentős átalakuláson ment keresztül a gyermek- és diákszínházi 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 színházi állítását** soroljuk ide. Itt rögtön két lehetőség is adódik: a rendszerint epikus anyagot vagy a rendező alkalmazza színházi formára, vagy a diákokkal együtt közösen dramatizálja azt. Ez a módszer főként a gyermekszínházi előadásban él tovább a maga színházi műfaji lehetőségeivel, amely szinte minden irodalmi műnemet felölel: *mesék, mesejátékok, mondák, népi játékok, verseken alapuló szerkesztett játékok* egyaránt tartozhatnak ide,¹³⁸ de persze nem ritka a diákszínházi előadásban sem, ahol többnyire már megírt drámák *színházi adaptációjáról* beszélhetünk. A különféle drámaformák ebben a módszerben főként a produkció előkészítésében, gyerekek ráhangolásában, a témához való közelítésben kapnak szerepet.
- a másik módszerben **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

¹³⁵ Aki látott például Fodor Mihály alkotta gyerekelőadást a legkisebbekkel, vagy találkozott Perényi Balázs vagy Vidovszky György által rendezett középiskolai produkcióval, az feltehetőleg meghatározó színházi élményei között tartja számon ezeket az előadásokat.

¹³⁶ A drámapedagógia hatásáról a lisszaboni kulcskompetenciákra ld. *DICE – a kocka el van vetve*. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE Konzorcium, 2010.

¹³⁷ Vö. Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest, 1993. 122–124.

¹³⁸ Már a legkorábbi módszertani kiadványok igyekeztek ebben támogatást adni, pl. Bácskay [sic!] Mihály: *Diákszínház és diákszínházi előadás*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.; Mezei Éva: *Játsszunk színházat!* Móra, Budapest, 1979.; Bicskei Gábor: *Amatőrök színháza*. Kosmosz Könyvek, Budapest, 1983.; Máté Lajos: *Rendezélmélet*. Kézikönyv amatőr színháziak számára. Múzsák, Budapest, 1984. Később a Magyar Drámapedagógiai Társaság nyújtott segítséget ezen a területen is több kiadvánnyal a darabot kereső tanároknak, pl. Kaposi László (szerk.): *Thália szekere*. Színdarabok, forgatókönyvek gyermekszínháziaknak. MDPT–Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1999.; Nánay István: *A színházi rendezésről*. MDPT, Budapest, 1999.

egyres 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.¹³⁹

Ideális esetben természetesen mindkét alkotói út *folyamatcentrikus*, 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 az egyes részterületek teljes feltérképezésére és átvilágítására vállalkoznánk, a legfontosabb megjelenési formák a következők:

Gyermekszínjátszás

A 6-14 éves korosztály színjátszását hagyományosan a Magyar Drámapedagógiai Társaság fogja össze felmenő rendszerű fesztiválja (megyei, regionális és országos forduló), a Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó révén, amely a határon túli magyar nyelvű gyermekszínjátszásnak is teret adó programsorozat. Az MDPT ezen felül országos szintű továbbképzések (120 órás gyermekszínjátszó-rendezői tanfolyam, 60 órás mozgásszínházi kurzus), illetve szakmai fórumok (pl. Színházi lecke) szervezésével támogatja a terület fejlődését.¹⁴⁰ De természetesen ezeken a kereteken kívül is számtalan iskolai vagy falusi gyermekszínjátszó kör működik az országban.

Diákszínjátszás

A 14-19 év közötti középiskolás korosztály színjátszását az Országos Diákszínjátszó Egyesület (ODE) koordinálja. Ennek felmenő rendszerű (regionális és országos forduló) fesztiválja az Országos Diákszínjátszó Találkozó. A diákszínjátszás 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 óraszámú, elmélyültebben épülhessen be a középiskolai képzésbe, de emellett természetesen megmaradtak a középiskolákban és művelődési intézményekben szakköri keretben működő csoportok is.¹⁴¹ 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 eszközrendszerüket 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 csak nagy ritkán történik meg. A terület feltétlenül további kutatásra és fejlesztésre érdemes, különös tekintettel arra az ellentmondásra, amely a nemzeti hagyományok köznevelés keretein belüli megjelenítésének kulcsfontosságú feladata és a gyakorta a legkevesebb terheléssel járó, igénytelen megoldásokat választó iskolai gyakorlat közt feszül.

Színjátszó táborok

Fontos szerepet töltenek be az általában regionálisan szerveződő táborok (Pest megye, Budapest: Fodor Mihály Színjátszó Tábor Zamárdiban¹⁴², Kecskemét: PASZT, Celldömölk: Soltis Lajos Színház tábora, valamint a

¹³⁹ 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 Balázs: Improvizációs gyakorlatok. Kézikönyv amatőr szintársulatok részére. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2009.

¹⁴⁰ A csoportokról és az előadásokról egyaránt bőséges információ található a Drámapedagógiai Magazin különszámaiban, valamint a www.drama.hu oldalon.

¹⁴¹ 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 diákszínjátszó műhelyek alakultak ki Dombóváron, Győrött, Kecskeméten, Pápán és Inárcson.

¹⁴² A Zamárdiban működő Fodor Mihályról elnevezett tábor mostanra Magyarország legrégebben – huszonkét éve – folyamatosan működő gyermek-, diák- és felnőtt színjátszó táborává vált. Tavaly példaértékű kiadvány jelent meg a táborról: Maczák Ibolya (szerk.): Zamárdi. Zrumeczky Dezső Művelődési Ház és Könyvtár, Inárcs, 2014.

révkomáromi szervezésű karvai tábor a Felvidéken), melyek jelentős szakmai háttérrel és potenciállal rendelkeznek, és nyitottak más régiókból jelentkező fiatalokra, munkatársakra is.

Színjászó fesztiválok

Egy-egy elkötelezett közművelődési intézményhez, illetve szervezőhöz kötődnek a terület generációkon és működési formákon átívelő, nagy hagyományú fesztiváljai (Madách Imre Irodalmi és Színjászó Napok, Ballassagyarmat; Arany Deszka Fesztivál, Ajka stb.). Külön említést érdemelnek az idegen nyelvű színjászó fesztiválok (francia – Pécs, angol – Solymár), amelyek speciális lehetőséget teremtenek az idegen nyelvek tanításának támogatására.

Egyetemi színjászás

Nem tartozik a kutatás körébe, de meg kell megemlíteni az egyetemi színjászás 2000-es évek közepén történő örvendetes újjáéledését. Rendszeres szakmai fórumuk volt az előbb fél évente, majd évente megrendezésre kerülő Színváltások Fesztivál az azóta bezárt Tűzraktérben és Sirályban. Ennek nyomán alakult az Inárcson negyedik éve megrendezésre kerülő Színkavalkád Fesztivál. Ennek a közegnek a Magyar Szín-játékos Szövetség ad hivatalos szervezeti háttérrel. Témánk szempontjából azért lehet fontos, mert a diákszínjászásból kinövők számára lehetőséget kínál a színjászó 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 közegből kinöve felbukkantak olyan meghatározó alkotók, akik rendszeresen hivatkoznak a területre, mint saját háttérükre (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 diákszínjászás 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 bővíti 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 rendszerint 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” tanulással.

(...) 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 közötti, illetve a tanárokkal való kommunikációjának kiteljesedését; a tanultakban fellelhető összefüggések, azaz a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megvilágítását. Utóbbi azt is jelenti, hogy a diákok kifejezetten szívesen veszik a drámapedagógiai szemléletmód megjelenését a drámaóra keretein kívül, más tárgyak tanításában, mivel úgy érzik, ezek révén hatékony segítséget kapnak az adott tudásanyag elsajátításához. Erősen úgy tűnik tehát, hogy 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 pedagógiai stratégiaként is: növelik a tanulási motivációt, elősegítik a személyiségfejlődést, javítják a társakhoz, a közösséghez és a munkához való viszonyt. A „háromlábú szék” valamennyi lábára egyaránt érvényes, hogy az alapvető készségek és képességek fejlesztésén túl az általuk nyújtott élményszerűségeken keresztül képesek biztosítani a valódi tanulás mélységét és erősségét.

Ruszt, a pedagógus

– recenzió és emlékezés –

Honti György

*Nánay István és Tucsni András (szerk.): Ruszt József
Budapesti Kamaraszínház, Veszprém, Zalaegerszeg 1994-2005.*

*Kiadó: Zalaegerszegi Hevesi Sándor Színház és Tucsni András. Grafika: Arendás József
és az ár&ás Bt. A kiadást egyaránt támogatta az NKA, a Zalaegerszegi Önkormányzat
Kulturális Bizottsága és a Zalaegerszeg Kultúrájáért Közalapítvány.*

A recenzensnek olyan benyomást kell kialakítania, mintha szakmai hozzáértés tekintetében közel egyenrangú lenne a könyv szerzőjével¹⁴³ – olvasható a jó tanács. De akkor hogy írjunk egy könyvről, amelynek sok szerzője van? És amelynek „csak” szerkesztője, sőt szerkesztői vannak? Egy könyvről, mely amellel, hogy Ruszt József naplójának részleteit tartalmazza, bőven szemelget korabeli újságokból és visszaemlékezésekből egyaránt? Egy könyvről, amely nem szakmai megnyilvánulás, hanem, ha személyesen közelítek hozzá, akkor önvallomás, ha tárgyyszerűbben, akkor kordokumentum. Ha színházilag, akkor színháztörténet, ha pszichológiailag, akkor önelemzés.

Felkavaró mű. Felkavaró, mert akkor se lehet kivonni magunkat a hatása alól, ha semmit se tudunk se Rusztról, se a korszakról. Hát még milyen felkavaró, ha magunk is végigéltük ezt az időszakot, és talán akkor a legfelkavaróbb, ha még Ruszthoz is van némi közünk. A recenzió szerzője nem titkolja, hogy elfogult Ruszt Józseffel, és ezért (is) inkább a személyesség oldaláról közelít¹⁴⁴.

A kötet „főhőse” Ruszt József (Isaszeg, 1937. július 4. – Zalaegerszeg, 2005. július 27.) Jászai Mari- és Kossuth-díjas, Erdemes és Kiváló művész rendező, színházalapító és színészpédagógus. Őt – a szakmán kívül – legtöbbször úgy ismerhetik, mint a Beavató Színház¹⁴⁵ kitalálóját, és évekig egyetlen művelőjét. A ma egyre szélesebb körben megtalálható művészeti beavatók mind az Ő „köpönyegéből (is!) bújtak elő”.

Ez a mű egy sorozat hatodik, egyben talán utolsó kötete. Azért írom, hogy talán, mert bár a szerkesztők az előszóban befejezettnek tekintik a munkájukat, de bizonyosan még több kötetnyi kiadatlan rész van Ruszt naplójából, és abból a személyes megérintettségéből, ahogy Tucsni András és Nánay István gondolják a Ruszt-hagyatékot, valószínűsíthető, hogy nemsokára ismét annyira erősödik bennük a vágy, hogy méltóak legyenek Jóska bácsihoz, hogy fognak újabb alkalmat találni, hogy megosszák a napló-regény még kiadatlan részeit is.

Igen, egyrészt egy regényt kap az olvasó már ebben a kötetben is, hisz Ruszt írói vénája a naplóbejegyzéseken is átjön, és ha csak ezeket a részeket olvassuk, már akkor is egy élvezetes, izgalmas, néha tragikus utazás részesei lehetünk. De a szerkesztők nem elégedtek meg azzal, hogy csak a napló részleteit közöljék, hanem komplett levelezésekkel, korabeli kritikákkal és interjúkkal, valamint tanulmányrészletekkel vegyítve tárják eléink az életmű utolsó 11 évét. És ez a döntésük azt is eredményezi, hogy a mű bőven túllép az egyszerű főhajtáson. Vádirat és védőbeszéd lesz.

Vádirat, mert minden sorából árad, mennyire elismeretlennek érezte magát Ruszt, mennyire hálátlannak tartotta a mindenkori környezetét, a rendezőtársait, a tanítványait, a kultúrpolitikát. Védőbeszéd, mert Ruszt egyfolytában keresi az események valódi mozgatórugóit, és eközben nem kíméli magát, de megértéssel igyekszik a környezetéről nyilatkozni. Az őt elhagyó, majd vissza-visszatérő tanítványokról, akiknek csak „kényszer mestere” volt, a pályatársakról, akik nevesebb színházak vezetői, a politikusokról, akik álcája mögött az embert keresi.

¹⁴³ <http://www.diplomacia.hu/doc/hogyanIrjunkRecenziot.asp>

¹⁴⁴ Jóska bácsi! Már többször megírtam máshol, reménykedve, hogy eljut Hozzád, mennyire hálás vagyok az „ellopható bőrdöntartalmakért”. És most is reménykedem, hogyha eddig nem is, de ezt olvasva megtudod. Köszönöm.

¹⁴⁵ A Beavató Színház kifejezés sok mindenen ment keresztül az elmúlt 40 évben. Itt most nincs lehetőség a fogalom definiálására, de sokan sokféle módon használták, és a mai napig sem egységes pontosan mit is jelent. Mivel Ruszt egész életében így hivatkozott arra, amit ő csinált színházpedagógiaként, így én is ezt a kifejezést használom.