

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Vitéz János Tanárképző Központ
Tanárképző Tanszék

Drámapedagógia területen pedagógus-szakvizsgára felkészítő
szakirányú továbbképzési szak

Walton Viktória Mária
Előadáselemzés drámapedagógiai módszerekkel a középiskolában

Eck Júlia
Budapest
2023.

Tartalom

Bevezetés	3
I. Dráma – Pedagógia – Színház - Nevelés	5
I. 1. Színházi nevelés - Színházpedagógia	6
I. 2. Alkalmazott színház – Művészetpedagógia	9
I. 3. Drámapedagógiai gyökerek	10
I. 4. A színházpedagógia története	12
I. 5. Színházpedagógiai műfajok.....	15
II. Dráma és színház az iskola világában.....	20
II. 1. Magyar nyelv és irodalom.....	20
II. 2. Dráma	22
II. 3. Drámaérettségi	25
II. 4. Versenyek.....	27
II. 5. Osztályfőnöki munka	28
II. 6. Egyéb.....	28
II. 7. Célrendszer.....	29
III. A kutatás tárgya és módszertana	31
III. 1. Rakpart - <i>Kartonpapa</i>	31
III. 2. Mozgató - <i>Frankenstein</i>	34
IV. Összehasonlítás	38
IV. 1. Térkezelés	38
IV. 2. A foglalkozások felépítése.....	40
IV. 3. Motívumok	43
IV. 4. A részvétel módja	45
IV. 5. A foglalkozásvezetők és a diákok viszonya, a foglalkozások hangulata.....	46
IV. 6. A foglalkozások iskolai kontextusa.....	47
IV. 7. Összegzés.....	49
Befejezés.....	52
Rezümé	56
Irodalomjegyzék	57

Bevezetés

Dolgozatomban a színházlátogatás és az előadáselemzés középiskolai szükségességével, lehetőségeivel és módszereivel szeretnék foglalkozni. Ahogyan – irodalomtanári tapasztalatom szerint – a mindennapos olvasásra felső tagozatban érdemes rászoktatni a gyerekeket (mert ha akkor nem, később nem vagy nehezebben válik szokássá), úgy a színházlátogatás a középiskolában tud – jó értelemben – szokássá merevedni. Míg irodalomtanárként értő olvasóvá, drámatanárként értő színháznézővé szeretném nevelni a fiatalokat, de a két cél tulajdonképpen és természetesen egy: tanítványaim önmagukról és a világról elmélyülten és felelősen gondolkodó, széleskörű tájékozódásra és árnyalt véleményalkotásra képes, érett, derűs emberek legyenek.

A színházlátogatás és az előadáselemzés természetesen csak a többi iskolai tevékenység közé szervesen beágyazva tud valóban oktatási és/vagy nevelési célt betölteni a középiskolában. Dolgozatom kiindulópontja az az állítás, hogy a drámapedagógiai tevékenység nem módszer – még ha írásom címében akként is hivatkozom rá – hanem pedagógiai stratégia (Eck 2020), s mint ilyen, áthatja az egész iskola működését.

Dolgozatom első felében a terminológiai problémák, a színházi nevelés műfajainak rendszere és a színházipedagógia magyarországi története felől indulok a vizsgálódásban. Míg a színházi nevelési szakemberek a színház felől gondolkodva írtak arról, hogy milyen céljai, műfajai, jellegzetességei lehetnek egy színházipedagógiai programnak, én az iskolai élet szempontjából közelítem meg a témát. *Színházipedagógiát* szeretnék írni tehát, nem pedig *színházipedagógiát*.

A középiskolában a színházlátogatás, a színházi előadások elemzése, értő befogadása sokféle funkciót betölthet attól függően, hogy a középiskolai nevelő-oktató munka mely színterén történik. A legfontosabb állításom az, hogy a színházi nevelés, ha az iskolába járó diák szempontjából nézzük, egy folyamat, és ez az a szempont, amely a színház oldaláról nem tud megjelenni. A pedagógusnak a folyamat megszervezésében, vagy meg nem szervezésében van hallatlanul nagy felelőssége.

Dolgozatomban két színházipedagógiai műhely tevékenységét és egy-egy foglalkozását mutatom be és hasonlítom össze: A Szkéné Színházi Rakpart3 műhelyének *Kartonpapa* című előadáshoz készült programját és a Budapest Bábszínház Mozgató Műhelyének *Frankenstein* című előadáshoz készült foglalkozását. Az elemzés és összehasonlítás során azt is végiggondolom, hogyan integrálhatók a meghívott színházipedagógiai tevékenységek

az iskolai életbe. A vizsgálódás folyamán végig azt szeretném szem előtt tartani, hogy mit tudok vinni, adaptálni, továbbgondolni a saját iskolámban, a saját praxisomban.

Azért ezt a témát választottam, mert tíz éve foglalkozom rendszeresen színházi előadások elemzésével irodalomtanárként és osztályfőnökként. Szeretnék ránézni a saját gyakorlatomra drámatanárként is, ezáltal tudatosabbá válni a színházi nevelési programok megszervezésében és lebonyolításában. Ezenkívül néhány éve dédelgetem azt az álmot, hogy az iskolán belül egy autonóm drámapedagógiai műhelyt hozunk létre, és annak keretei közt szorosabban is együttműködünk drámapedagógus kollégáimmal, tevékenységeink körét kiterjesztjük, tudatosítjuk és intézményesítjük. A színházpedagógiai műhelyekkel szervezettebben tudnánk így kapcsolatot tartani, illetve tevékenységeink közt helyet kaphatna akár egy saját, belső, vagyis iskolai szintű beavató program is.

Erre nagy igény van mind a diákok, mind a tanárok részéről, hiszen fontos lenne, hogy a diákok közül ne csak azok járhassanak rendszeresen színházba és foglalkozhassanak komolyabban színházi előadások elemzésével, akiknek az osztályfőnöke vagy a magyartanára drámatanár is, hanem az iskola összes érdeklődő tanulója. Vagy talán akár az iskola összes polgára, hiszen – ahogy irodalomórája minden diáknak van – nagyon fontos lenne, hogy minden diák eljusson olyan színházi előadásokra, amelyek a középiskolások számára érvényes állításokat fogalmaznak meg a világról, s a színházi élményen keresztül végül minden diák találkozhatson – önmagával.

Össztársadalmi szinten gondolkodva ugyanerről a kérdésről, kijelenthetjük, hogy nemcsak a középiskolás diákok személyiségfejlődésében van hallatlanul fontos szerepe a színháznak, hanem fordítva is igaz: a színházi világnak is elengedhetetlenül nagy szüksége van értő befogadók támogató és kritikus jelenlétére, hiszen nézők nélkül a színház nem színház sem anyagi, sem művészi értelemben. Ez a belátás szülte meg a színházak körül szerveződő első beavató színházpedagógiai műhelyeket, s most, hogy a teljes független színházi szcéna és a valódi művészi értékeket felmutató kőszínházak fennmaradása veszélybe került, még fontosabb az egymásra utaltság belátása, a kölcsönös inspiráló hatás táplálása, mint valaha.

I. Dráma – Pedagógia – Színház - Nevelés

Azt a színházpedagógiai műfajt, amelynek keretében a középiskolában színházi előadásokat dolgozunk fel, és amely dolgozatomban témája lesz, kétlépcsős vagy háromlépcsős programnak nevezzük. A műfaj alapos jellemzése és módszertani vizsgálata előtt fel kell vázolnunk magyarországi történetét, el kell helyoznunk a rokon, szintén a színházpedagógia körébe tartozó műfajok között, de mindenekelőtt tisztáznunk kell alapvető terminológiai bizonytalanságokat a drámapedagógia és a színházi nevelés, vagy ha úgy tetszik a dramatikusan nevelés és a színházpedagógia köréből¹.

A színházpedagógia területén a 2000-es évek végén, a 2010-es évek elején ugrásszerű fejlődés következett be: megszorodtak a színházi nevelési programok Budapesten és a vidéki nagyvárosokban. A programok széles tárháza áll manapság a pedagógusok rendelkezésére, amelyekben keverednek a különböző nemzetközi gyakorlatok, elsősorban az angol és a német hagyomány. Ez az elképesztő módszertani gazdagság egyfelől terminológiai káoszt² okozott, másfelől – szinte egyidejűleg reflektálva a zűrzavarra – a rendszerezés és az elméletalkotás igényét hozta magával.

2013-ban zajlott egy kutatás Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám vezetésével, amelynek során 119 szervezet 172 programja került leírásra, és amelynek eredményeképpen megszületett az első rendszerezési kísérlet³. Majd ennek a kutatásnak a nyomán négy évvel később megkezdődött egy egyeztetési folyamat, amelynek során 80 gyakorlati szakember részvételével finomodott tovább a rendszer⁴. Az egyeztetés három munkacsoportban zajlott, célja egységes terminológia megalkotása, egységes minősítési rendszer elfogadása és hosszú távú stratégia kialakítása volt. A diszciplinárizálódás folyamata tehát a praxis felől kezdődött, és a mai napig tart, hiszen a terminológiai kérdések és a műfajok rendszerezése tekintetében azóta is folytatódik a polémia. Az alapfogalmak meghatározásában és rendszerezésében valamint a történeti áttekintésben alapvetően erre a nagyívű munkára támaszkodom.

¹ A fejezet címéül a drámapedagógiában alapműnek számító tanulmánykötet címét választottam, utalva arra, hogy a kötet megjelenése óta sem tisztázódtak a terminológiai alapkérdések, amelyek egyértelművé tennék, hogyan alkossunk összetett szavakat a négy szótóbból. Ez a kombinatorikai feladatnak is beillő probléma lesz ennek a fejezetnek az elsődleges tárgya. A tanulmánykötet, amelyre utalok a címben: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trecsényi László (szerk.) 2016. *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhasaladóknak*. OFI. Budapest.

² „Az a fránya terminológia...” (Kaposi 2010)

³ Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám 2013. *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan. Budapest.

⁴ Cziboly Ádám (szerk.) 2017. *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest.

I. 1. Színházi nevelés - Színházpedagógia

A színházi nevelés az angol theatre in education kifejezés magyarítása. Az angolszász drámapedagógiai hagyomány magyarországi megjelenése után terjedt el, és a jelentése szűkebb volt, mint ma, ti. a komplex színházi nevelési előadásokat értették alatta, amelyeket a szakma a mai napig az eredeti angol kifejezésből alkotott betűszóval TIE-foglalkozásnak nevez (Golden 2017: 88)⁵.

A kifejezés jelentésköre a 2000-es években kezdett el tágulni. Kaposi László a Drámapedagógiai Magazin 2010-es színházi nevelési különszámának – amelyben az akkoriban működő színházi nevelési műhelyek kaptak lehetőséget a megmutatkozásra – szerkesztői jegyzetében elmélkedik a színházi nevelés céljáról. Meghatározása tükrözi a fogalom jelentésének kiterjesztését, és jelzi a kifejezésben rejlő kettős irányultságot: nevelés a *színház által* a világ fontos dolgaira, illetve nevelés a *színházra* mint a világ fontos dolgainak egyikére (Kaposi 2011: 2).

„*De mit is kellene valójában értenünk **színházi nevelés** alatt? (...) **színházra** vagy **színházzal** nevelést (learning **in** or learning **through** theatre)? Sarkítva a kérdést: Vajon a színház önmagát akarja tanítani, avagy önmagán keresztül a világot?*” (Golden 2017: 80. a kiemeléseket megtartottam). A színház és a nevelés kapcsolatát vizsgáló tanulmányok rendre visszatérő alapkérdése ez, amely a célra vonatkozó művészetpedagógiai alapkérdéshez vezethető vissza, és az irodalomoktatásban, a zeneoktatásban és a vizuális nevelésben is megjelenik, ezért erről a kérdésről bővebben a művészetpedagógiáról szóló alfejezetben írok.

Golden Dániel szerint a színházi nevelés egyszerre teljesíti mindkét célt, ennek megfelelően így határozza meg a színházi nevelés definícióját: „*színházi nevelés alatt egyszerűen olyan művészeti nevelést értünk, amelynek **tárgya és/vagy eszköze a színház.***” (Golden 2017: 84. a kiemeléseket megtartottam). A két irányultság szorosan összefügg, egyik nem létezhet a másik nélkül, a *színházra* való nevelés a *színházzal* való nevelés előfeltétele. A színház ugyanis nem tud eszköz lenni anélkül, hogy a gyermek ne válna legalább valamilyen szinten értő nézővé. A végső cél, hogy a diák a világot és önmagát tudatosan szemlélő, nyitott gondolkodású, önreflektív, érett személyiséggé váljon, amelyhez „a színház csak ürügy”⁶.

⁵ A kifejezés pontos fordítása 'színház a nevelésben'. A magyarítás problémáiról is itt van szó bővebben. Ez nem tartozik szorosan a témához, ezért kezelem nagyvonalúan a kérdést.

⁶ Keleti István szállóigévé vált mondata, amelyet az ő munkásságát összefoglaló, emléket megőrző kötet címében is őriz: Horváth Károly (szerk.) 1996. *A színház csak ürügy. Keleti István utolsó ajándéka*. Budapest.

A színházpedagógia szó a német Theaterpädagogik kifejezés tükörfordítása, és a 2011-ben megrendezett VI. Gyermekek- és Ifjúsági Színházi Szemle keretei közt megrendezett módszertani találkozón (Kaposi 2011: 38) került bevezetésre. A német színházpedagógiai hagyomány magyarországi megjelenése után terjedt el, jelentése tágabb volt, mint az eredeti német kifejezésé, ti. a német színházpedagógia egyértelműen a művészetközvetítéshez kötődik és az esztétikai tapasztalatra irányul (Neudold 2017: 13). Magyarországon azon tevékenységekre kezdték el először használni, amelyeket addig a színházi nevelés és drámapedagógia metszéspontjának tartottak⁷. A kifejezés jelentésköre tehát összeért a színházi nevelés jelentéskörével.

Az angol és a német modell találkozásából keletkezett terminológiai problémákat felszámoló Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám 2013-ban a hazai színházi nevelési/színházpedagógiai programok teljességét átfogó kutatás során megpróbálta közös nevezőre hozni a különböző szervezetek definíciós kísérleteit. Mivel a meghatározások között túl sok volt az átfedés, arra tettek javaslatot, hogy a két fogalmat a szakma szinonimaként használja.

2017-ben ismét kísérletet tettek a két fogalom szétválasztására. Az egyeztetési folyamatot elindító javaslat szerint a színházi nevelés és a színházpedagógia esetében is „*a konstruktív pedagógia jegyében folyó művészeti nevelés interaktív színházi munkaformáinak módszertanilag átgondolt alkalmazása*” történik, csupán a pedagógiai szándék tekintetében különböznek egymástól. A színházi nevelésben a tevékenység „*a személyiségfejlesztés kritikai attitűdjére, a megértés és a tudásszerkezet megváltoztatására irányul*”, vagyis a színház a nevelés eszközeként funkcionál. Ezzel szemben a színházpedagógia esetében visszanyúlnak az eredeti német jelentéshez, mely szerint a színház nem eszköz, hanem cél, hiszen a tevékenység „*arra irányul, hogy közérthetővé váljon a művészsínház hagyományos – intézményesült keretében megszülető esztétikai tapasztalat, a résztvevők megismerjék a színház nyelvét (jel- és jelentésképző módjait), megértsék működési elveit.*” (Cziboly 2017b: 209).

Az egyeztetési folyamat során a résztvevők végiggondolták a két fogalom viszonyát. A két fogalom a pedagógiai funkción túl megkülönböztethető többek között az alkalmazott műfajok, a módszertan, az alkotói szándék és a befogadói részvétel alapján is, illetve az is felmerült, hogy a két fogalom rész-egész viszonyban áll egymással (Cziboly 2017b: 204-

⁷ vö. A Drámapedagógiai Magazin 2010. évi színházi neveléssel foglalkozó különszámában megjelent írásokat: DPM 2010/2. különszám <https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/> letöltés: 2023. 09. 21.

212). Végül az a megegyezés született, hogy a két fogalom nem tekinthető szinonimának, és egyelőre nem is definiálható (Cziboly 2017a: 10).

A terminológiai kérdés legfrissebb összefoglalását és továbbgondolását Róbert Júlia és Vojtek Ildikó adja, előbbi a TIE dramaturgiájának, utóbbi a drámapedagógia empowerment hatásának kutatása kapcsán. Róbert Júlia szerint két egymástól elkülönülő, működésében és céljában markánsan különböző, de egymásra kölcsönösen ható területről van szó (Róbert 2021: 17), Vojtek Ildikó pedig egy új részhalmaz bevezetését javasolja: a két fogalmat az alkalmazott színház pedagógiai célú tevékenységeinek körébe sorolja, így a színházi nevelés és a színházpedagógia egymáshoz nagyon hasonló, de mégis különálló területként jelenik meg (Vojtek 2020: 68).

Úgy gondolom, hogy azon tevékenységek gazdag köre, amelyekről beszélünk, az iskola világa felől nézve színházi nevelésnek tekinthető, hiszen az iskola köznevelési intézmény, ahol a nevelési folyamat egyik lehetséges eszköze a színház. A színház világa felől nézve viszont színházpedagógia, ahol a színházi jelrendszer értelmezésének megsegítése, s ezen keresztül a közönséggel való minőségi kommunikáció kiépítése és fenntartása a cél. Pedagógiai szempontból a színházpedagógia a színházi nevelés eszközének tekinthető, s így minden színházpedagógiai foglalkozás színházi nevelés, de nem minden színházi nevelési tevékenység sorolható a színházpedagógia körébe (Golden 2017: 100). A mindennapi szakmai nyelvhasználatban azonban szinte lehetetlen a két fogalom megkülönböztetése, sokkal egyszerűbb, ha szinonimaként használjuk a két szót – ahogy eddig is ezt tettem.

Noha a szerzőpáros a színházi nevelés, illetve a színházpedagógia definíciójáról egyelőre lemondott, a színházi nevelési / színházpedagógiai programokat az alábbiakban határozta meg (Cziboly 2017a: 10):

1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készül,
2. előadás vagy jelenetsor van benne, mely épülhet az önkifejezés bármilyen verbális vagy nonverbális műfajára (pl. prózai színház, báb- és figurális színház, tánc- és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz, stb.)
3. pedagógiai célja van az alkotóknak,
4. a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló, nyílt interakciókban vehetnek részt,
5. megismételhető, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott programok.

I. 2. Alkalmazott színház – Művészetpedagógia

A fenti öt pontból álló definíció mentén a színházi nevelési/színházpedagógiai tevékenységeket az egyeztetési folyamat eredményeképpen született kézikönyv az alkalmazott színház ernyőfogalma alá sorolja be, amelyet a következőképpen határoz meg: „Az alkalmazott színház nyílt **politikai, pedagógiai vagy terápiás céllal** rendelkező, a színház mint művészeti intézmény **hagyományos keretein kívül** létrejövő színházi projektek gyűjtőfogalma. Olyan egymástól sokszor radikálisan különböző, ám minden esetben **funkcionálisan meghatározott** színházi gyakorlatokat jelöl, amelyek pontosan definiált csoportok, egyének és/vagy közösségek életébe való beavatkozásukkal **társadalmi változást kívánnak elérni.**” (Takács 2017: 154. a kiemeléseket megtartottam).

Az alkalmazott színház kifejezés az angolszász színházi kultúrából származik, és alapvetően az esztétikai autonómia eszményét valló, professzionális művészsínház ellenfogalmaként alakult ki. Többek közt a szociális, a közösségi és a részvételi színházi formák tartoznak az alkalmazott színház körébe (Novák 2017). A német színházkultúrában nem válik el ilyen élesen a kétféle színházeszmény, a német színház 20. századi története azt mutatja, hogy a németeknél nagy hagyománya van a politikai színháznak. A színház alapvetően a társadalmi párbeszéd tereként funkcionál, nem különböztetik meg a társadalmi és az esztétikai célt (Simhandl 1998). Hogy a sajátos történeti hagyománnyal bíró magyar színházi kultúrában melyik modellnek van létjogosultsága – színháztudományi kérdés, nem tárgyalható e dolgozat keretei közt.

Ha viszont a színházi nevelést és a színházpedagógiát a pedagógiai szándék tekintetében megkülönböztetjük, akkor a színházi nevelés a művészetpedagógia felől határozható meg. Erre azért van szükség, mert éppen az iskolában végzett színházi nevelési programok nehezen sorolhatók be az alkalmazott színház körébe, sokkal inkább tekinthetők művészetpedagógiai tevékenységnek.

A művészetpedagógia gyűjtőfogalom, amely magában foglalhat többféle vezetett művészeti tevékenységet, szűkebb értelmezés szerint „*jelenti egyfelől a művészeti tantárgyak tantárgypedagógiáját, másfelől a művészetet módszertani eszközként használó pedagógiai gyakorlatokat*”, amelyek pedagógiai keretek között pedagógiai célok elérése érdekében történnek (Kiss 2017: 190-191). Tágabb értelemben „*a művészetpedagógia nem más, mint értékképző csoportok közötti konstruktív dialógus, melynek médiuma a művészi nyelv, az esztétikum maga*” (Trencsényi 2000: 28).

Trencsényi László „nyelvtantípusú” (művészetre való nevelés) és „irodalmitípusú” (nevelés a művészet *által*) stratégiát különböztet meg a művészeti nevelésben (Trencsényi 2000: 16). A „nyelvtantípusú” stratégia alatt egy művészeti ág nyelvének oktatását érti, ezen belül is két felfogást különít el: A „lexikai” metodika úgy működik, mint a szókincsfejlesztés: a definíciók és a terminológiai rendszer megtanítását és következetes számonkérését jelenti. *„A lexikai felfogású művészetpedagógia a művészetről való tudást tudományos ismeretként tételezi, ezt közvetíti, műveltségen e tudással (szókincssel) való felvérteztséget érti.”* (Trencsényi 2000: 24). Ehhez képest a „grammatikai” felfogású művészetpedagógia komplexebben gondolkodik a műalkotásról, az egyes fogalmaknál nagyobb, már-már modellnyi egységeket jelöl ki a vizsgálat tárgyául, s a diákokat alkotó, azaz kreatív-produktív feladatokon keresztül készíti fel a befogadói szerepre (Trencsényi, 2000: 25). Az eredmény pedig az, hogy a diák az adott művészeti ág nyelvén képes alkotni, kommunikálni.

Az „irodalmitípusú” művészetpedagógiai stratégiát Trencsényi a modern irodalomtudomány és irodalomtanítás elmélete alapján határozza meg: a művészeti nevelés eszerint a felfogás szerint a „formaérzékenység”, a „kulturális látás, viszonyulás” képességének kialakítására és fejlesztésére irányul. Emögött a célrendszer mögött az az előfeltevés húzódik, hogy a műalkotás a modern ember számára „emotív támaszként” funkcionál, azaz segítséget nyújt az érzelmek, élmények feldolgozásában (Trencsényi 2000: 21). Az eredmény az, hogy a diák az önismereti folyamatában halad előre. A kétféle szemlélet a mindennapi gyakorlatban nem különül el, hanem dinamikusan váltakozik, végeredményben komplex rendszert alkot.

I. 3. Drámapedagógiai gyökerek

»A színházi nevelés és a színházpedagógia területei egyszerre rendelkeznek pedagógiai (ezen belül drámapedagógiai) és színházi (ezen belül alkalmazott, részvételi színházi) gyökerekkel. Egyik nélkül sem tudtak volna „életre kelni”, egyik nélkül sem tudnának fejlődni.« (Cziboly 2017b: 215).

A drámapedagógia meghatározása legalább olyan széttartó, mint azt az előző részben a színházpedagógia kapcsán is tapasztaltuk. Mezei Éva az 1970-es években angliai mintára kísérletezett dramatikusan-improvizációs játékokkal a történelemórákon, s noha gyakorlatát tudományos igényességgel még nem definiálta, a praxis leírásából kitűnik, hogy a

dramatikus tevékenységet a személyiségfejlesztés és tantárgypedagógia hatékony eszközeként fogta fel (Mezei 1991: 4). A legkorábbi definíciós kísérletek egyike Gabnai Kataliné, aki az 1980-as évek végén még mindig nem az elméletalkotás, hanem a praxis összegzésének igényével föllépve, a drámajátéokra szintén mint a nevelési folyamat sajátos eszközére hivatkozik (Gabnai 1999: 9).

Debreczeni Tibor az 1990-es évek elején már nem dramatikus tevékenységről, illetve drámajátékról beszél, hanem drámapedagógiáról, ezzel elhelyezi a tevékenységet a pedagógia tudományának körében. A szabatos meghatározás erős szándékával szintén módszerként, mégpedig a reformpedagógiai irányzatokhoz kötődő módszerként írta körül. „... a drámapedagógia olyan személyiségre figyelő (reform)pedagógiai metodika, amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma) azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük lévő tárgyi világot (érzékelés), önnön belső világukat (énkép-kialakítás), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásra tegyenek szert, s mindezt azért, hogy önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és alkotó személyiségek, polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük.” (Debreczeni 1992: 3). A drámapedagógia diszciplinárizálódásának folyamata tehát szintén a praxis felől kezdődött, és az 1990-es években bontakozott ki.

Eck Júlia szerint a drámapedagógia nem módszer, hanem pedagógiai stratégia, mert jellemző rá a „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (...) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (Eck 2016: 32. a kiemeléseket megtartottam). Eszerint a meghatározás szerint a drámapedagógia az iskolai élet egészét áthatja, magában foglal egy sajátos szemléletmódot, tevékenységi kört, módszertant, amelyek komplex rendszert alkotnak.

Deme János a konstruktivista pedagógia és a drámapedagógia összefüggéseit tárgyaló tanulmánykötet bevezető fejezetében reformpedagógiai irányzatként hivatkozik rá (Deme 2009: 5), Eck Júlia pedig a reformpedagógiai irányzatokhoz a pedagógusi szerepek és a pedagógiai eszköztár tekintetében hasonlatos pedagógiai irányzatként is értelmezhetőnek tartja (Eck 2016: 32).

Noha a fenti meghatározások egyértelműen a pedagógia illetékességi körébe sorolták a drámapedagógia kérdéseinek tárgyalását, továbbá a hazai tudományos élet struktúráját

leképező akadémiai rendszerben is a neveléstudomány egyik ágazataként⁸ integrálódott a terület, Trencsényi László interdiszciplináris jelenségként, a színházstudomány és a neveléstudomány határmezsgyéjén elhelyezkedő önálló tudományként határozza meg (Trencsényi 2013: 184-185). Akármerről indulunk tehát, mindenképp mezsgyére tévedünk, a színház és a nevelés határvidékére.

I. 4. A színházpedagógia története

Az első színházpedagógiai foglalkozás Magyarországon Ruszt József Beavató Színháza volt. A program 1975-től működött, először Kecskeméten, később Zalaegerszegen és Szegeden. A foglalkozás célja az volt, hogy a színházi jelrendszert dekódolni képes, értő nézőket neveljen, és a fiatalokat becsábítsa a színházba. A beavató színházi alkalmak során a darab bizonyos részleteit próbafázisban mutatták be a közönségnek. A rendező időnként megállította a jelenetet, magyarázott a színészeknek, instruálta őket úgy, hogy a nézők előtt feltáruljon egyfelől a konkrét darab problematikája, másfelől a színház működési módja (Honti 2008: 133). Ez a foglalkozásstruktúra alapvetően frontális munkaformára épült, és a manapság nyílt próbának nevezett alkalmakra emlékeztet, amelyek többek közt az Örkény Színházban és a Katona József Színházban népszerű művészetközvetítő programoknak számítanak. A különbség csupán annyi, hogy a mai nyílt próbák nem szervezett formában, fiatalkorú közönség előtt valósulnak meg, hanem vegyes összetételű, elsősorban felnőtt közönség előtt.

Ruszt József gyakorlata az 1980-as években tovább hagyományozódott. Elsősorban vidéki színházak szerveztek beavató programokat, amelyek a repertoáron futó előadások népszerűsítését célozták, és változatos színvonalon valósultak meg. Majd Honti György 1991-től a Miskolci Nemzeti Színház tagjaként vezetett a színház repertoárjához kapcsolódó beavató foglalkozásokat (Honti 2001), amelyeknek elsődleges célja az volt, hogy az előadás befogadására felkészítsen mind a darab témája, mind az előadás formanyelve tekintetében. A foglalkozások helyszíne a legtöbb esetben az iskolai tanterem volt, hogy a diákok otthonosan érezhessék magukat. A program célközönségébe a borsodi települések hátrányos helyzetű diákjai is beletartoztak, akik számára valódi mérföldkönek számíthatott a színházi

⁸ 2016 óta a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságán belül működik a Drámapedagógiai Albizottság (Eck 2016: 51).

élmény. A beavató színházi koncepciónak a Honti-féle továbbgondolása a mai kétlépcsős programokra emlékeztet mind struktúrájában, mind célrendszerében.

Ezzel párhuzamosan az 1970-es évekbeli előzményekre támaszkodva a drámapedagógia területén jelentős előrelépések történtek: 1988-ban megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság, az 1990-es években pedig a két legjelentősebb színházi nevelési társulat: 1992-ben a Kerekasztal, 1997-ben pedig a Káva. Ezt a korszakot a TIE korának nevezi Golden Dániel a színházipedagógia történetét összegző tanulmányában, mert ekkor honosodott meg az ekkoriban még színházi nevelési foglalkozásnak is nevezett TIE műfaja (Golden 2017: 88-89). Intézményesült tehát a drámapedagógia és integrálta a korai színházipedagógiai kezdeményezéseket.

A 2000-es évek elejétől új lendületet kapott a színházipedagógia: 2000-ben megalakult a Méta Kommunikációs és Nevelési Kör, amely a Bárka Színházban a repertoáron futó előadásokhoz kapcsolódóan a művészek részvételével a színházi élményeket feldolgozó tanfolyamot tartott. A program célját így foglalták össze a társaság alapítói tagjai: *„A színházi nyelv értésére és használatára szeretnénk (...) tanítani a drámajáték módszerével.”* (Vági-Telegdy 2000). A céltételezés a korábbiakhoz képest nem új, a módszertan viszont az, hiszen a Ruszt-féle beavató színházi hagyomány még nem mozdult el a magyarázat és a kérdés-felelet hagyományos iskolai módszerétől, a Méta programjában azonban megjelent a drámapedagógia mint módszer. Ugyanígy a program felépítése is újszerű volt a korábbiakhoz képest. Egy előadáshoz kapcsolódóan három foglalkozást tartottak: egy előkészítő, egy élményfeldolgozó és egy tematikus foglalkozást. Az előkészítő foglalkozás az előadás befogadásának megsegítését célozta, az élményfeldolgozó a darab témájához, a tematikus pedig a színházi szakmákhoz kapcsolódott. Ez a struktúra egyfelől a mai háromlépcsős programokkal, másfelől a kulisszajárással, vezetett térelemzéssel mutat rokonságot.

A Méta nem volt hosszú életű program, de megindított valamit a területen, éppen az ezredfordulón. A következő évtizedben sok színházipedagógiai műhely alakult szerte az országban. Például a Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színházban 2002 óta létezik az előadásokhoz kapcsolódó színházi nevelési program (Novák 2016, Gyevi-Bíró 2016). A Trafó Kortárs Művészetek Házában 2003-ban jött létre a Beavató program, amely 2009-től egész féléves többlépcsős programsorozattá alakult (Juhász és Gyevi-Bíró 2010.) Az egri Gárdonyi Géza Színházban 2005-ben indult az Extrák elnevezésű színházklub-csomag, amely a német modellt ötvözte az angol hagyománnyal, és előkészítő foglalkozásként tanítási drámaórákat kínált (Jónás 2010.). A Mu Színházban a 2009/10-es évtől működött

a program MuLab néven, amely a horvát theARTo-módszer adaptálására tett kísérletet (Róbert 2010.).

A fenti felsorolás csak néhány kiragadott példa a gazdag kínálatból, de jól mutatja azt, hogy a tárgyalt időszakban elsősorban a gyermek –és ifjúsági színházak, a vidéki színházak, a befogadó színházak, illetve a kortárs és független szcéna alkotói látták meg a lehetőséget a színházi nevelésben. Összességében ez az évtized mennyiségi és minőségi értelemben is lendületes kezdetnek tekinthető, az intézményesülés folyamatának első állomása: több program is működött párhuzamosan, módszertani tekintetben pedig – a műhelyeknek teret adó intézmények eltérő típusa és a műfajilag szerteágazó repertoár függvényében – egyre differenciáltabbá vált a gyakorlat. A színházpedagógiai programok integrálták a különböző nemzetközi modelleket, a Magyarországon már kialakult vagy meghonosodott drámapedagógiai módszereket, és sokszor egymásra is termékenyen hatottak, hiszen egy-egy szakember több műhelyben is dolgozott.

A 2007-től, illetve 2008-tól kezdődő időszakot Trencsényi László paradigmaváltásnak (Trencsényi 2009: 100), Golden Dániel színházpedagógiai fordulatnak (Golden 2017: 90), Róbert Júlia „színházi nevelési robbanásnak” (Róbert 2021: 15) nevezi. 2007 és 2011 között látványosan megnövekedett a színházi nevelési előadások, színházpedagógiai foglalkozások száma, immár nemcsak a gyermek– és ifjúsági, illetve a független színházak, hanem a kőszínházak is nyitottak a színházi nevelés felé. A színházpedagógia helyet kapott a már létező színházi struktúrában. Elsőként a Katona József Színházban alakult színházpedagógiai részleg Végh Ildikó, majd az Örkény Színházban Neudold Júlia vezetésével (Róbert 2021: 16). A Radnóti Színházban 2012 óta létezik színházi nevelési program, a Radnóti Ifjúsági Műhelyt Lakatos Dóra és Széplaki Nóra alapította 2015-ben. Ezek ma is létező, termékeny műhelyek, amelyek az évek során változatos profilt alakítottak ki, szinte egyfolytában dinamikus változásban vannak.

A színházpedagógia Magyarországon „a drámapedagógia nagy ernyője” (Trencsényi kifejezését idézi: Cziboly 2017b: 214) alatt bontakozott ki. A 2010-es években lezajlott mennyiségi és minőségi változások, majd a nyomukban megindult elméleti kutatások felvetik a színházpedagógia önálló diszciplínává válásának igényét. Egyelőre azonban ott tartunk, hogy még azt a két területet, amellyel a színházpedagógia a legszorosabb kapcsolatban van, a drámapedagógiát és a színháztudományt sem integrálta teljes mértékben sem az akadémiai világ, sem a köznevelési rendszer.

Véleményem szerint a 2020-as évek elején is új korszak kezdődött a színházpedagógia történetében Magyarországon. Pontosabban a változás éppen zajlik, nem tudhatjuk, hogy

mennyire lesz jelentős. Az Örkény Színház például eleinte workshop, 2021 óta akkreditált továbbképzés keretében színházpedagógiai tanfolyamokat tart gyakorló pedagógusoknak, az idei tanévtől pedig tanári klub keretében biztosítja a rendszeres tudásmegosztást. Ugyanígy a Radnóti Színházban is 60 órás szakmai továbbképzést hirdetnek minden tanévben. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében immár második éve négy féléves színházi nevelés és színházpedagógia specializáció indul pedagógia mesterszakos hallgatók számára.

Eddig elsősorban színházi nevelési szakemberek, például színész-drámatanárok, ritkábban színházi szakemberek, például színészek foglalkoztak színházpedagógiával. Az volt a jellemző, hogy a színházi tapasztalat számít elsődleges kritériumnak a szakma műveléséhez, pedagógiai végzettség nem is szükséges hozzá (Takács és mtsai 2017: 165), ezért a színházi világ felől érkeztek a szakma művelői, a pedagógiai tudást pedig továbbképzéseken sajátították el. Most a fenti példákból kirajzolódik az a tendencia, hogy a szakma megnyílni látszik a neveléstudományi szakemberek és a gyakorló pedagógusok előtt. Úgy tűnik, a színházpedagógiában is elismerést nyer az régi meggyőződés, hogy – ugyanúgy, ahogy bármely iskolai tantárgy esetében – a pedagógiai tudás elengedhetetlen, sőt bizonyos esetekben elsődlegesebb a szaktárgyi tudásnál. Az elméleti tudásnál és módszertani felkészültségnél azonban még fontosabb az, hogy *„a pedagógus nemcsak egy alkalommal, hanem folyamatosan kapcsolatban áll a diákokkal, így jobban megtalálja azokat a pontokat, amelyek egy adott gyerekközösség számára kiemelendők, megbeszélendők egy előadáshoz kapcsolódóan.”* (Eck 2020: 99).

I. 5. Színházpedagógiai műfajok

A színházpedagógiai műfajok elnevezése, az egyes műfajokat meghatározó kritériumok rendszere jelenleg is alakulóban van. Mivel az elméletalkotás a gyakorlat felől indult, első lépésként a 2013/2017-es egyeztetési folyamat során azt vizsgálták meg, milyen nevekkal illetik a színházi nevelési társulatok a saját tevékenységeiket, illetve összegezték a korábbi rendszerezési kísérleteket (Golden 2017: 95-101). Az elméleti áttekintés eredményeképpen született műfaji osztályozás szerint az alábbi színházpedagógiai műfajokat különböztethetjük meg:

- a) két- illetve háromlépcsős program
- b) komplex színházi nevelési előadás (TIE)
- c) fórum színház
- d) beavató színház
- e) osztályterem-színház, tantermi színház(i) előadás
- f) vitaszínház
- g) színházi társasjáték (Cziboly 2017a: 11).

A fentiek közül alapvetően a két-, illetve háromlépcsős programok állnak a dolgozatom fókuszában, de – mint majd látni fogjuk – a műfajok rokonságban állnak, sok szálon kötődnek egymáshoz, vagy éppen kölcsönösen hatnak egymásra. Ezért röviden mindegyik műfajt bemutatom, amelyhez elsősorban a kutatást összegző tanulmánykötet fent idézett bevezető fejezetét és a könyv végén található fogalommeghatározásokat tartalmazó glosszáriumot használom.

A két-, illetve háromlépcsős program olyan két vagy három modulból álló színházi nevelési program, amely színházi előadáshoz kapcsolódik, célja a színházi előadás értő befogadására való felkészítés és/vagy a színházi előadás feldolgozása. Módszerei lehetnek: beszélgetés, interaktív elemeket tartalmazó foglalkozás, és vezetett térelemzés. *„Irányulhat a színházi formanyelv, az előadás által használt színházi jelrendszer megértésére, felfejtésére. Segíthet az előadás által felvetett kérdések, központi probléma átgondolásában, támpontokat adhat a látott előadás megértéséhez.”* (Takács és mtsai 2017: 158-159).

A módszerek alapján az alábbi alműfajok különböztethetők meg: Színház felkészítő/feldolgozó programok a) vezetett beszélgetéssel, b) foglalkozással, c) vezetett térelemzéssel. A beszélgetés szó alatt az irodalomórán használatos módszerek sokaságát kell értenünk. Ide tartozik például a kérdés-felelet, a magyarázat, a megbeszélés és a vita módszere, amelyeket egyéni, páros, csoportos vagy frontális munkaformában is lehet alkalmazni. A program tehát a módszertan tekintetében szerveződhet úgy, mint egy irodalomóra, ezért a szakirodalomban rendhagyó irodalomóráként is szokták említeni (pl. Valcz 2010: 48, Róbert 2011: 40, Bethlenfalvy 2015: 93).

A rendhagyó irodalomóra kifejezés színházpedagógiai foglalkozás esetében több szempontból is problematikus. Egyfelől a színházpedagógiai foglalkozáson nem egy irodalmi mű, hanem egy színházi előadás a téma, ezért nem nevezhetjük irodalomórának, még akkor sem, ha a tárgyalt színházi előadás egy irodalmi műhöz kapcsolódik. A színháztudomány immár negyedszázada vívja szabadságharcát, hogy „kiszabaduljon” az

irodalomtudomány „igája alól”, innen nézve egy színházpedagógiai foglalkozást irodalomórának hívni nem szerencsés. Másfelől az irodalomtanítás területén is zajlik a paradigmaváltás szintén negyedszázada, amelynek eredményeképpen rendkívül színvonalas tantervek és módszertani gyűjtemények születtek. Ha egy változatos módszertannal megvalósított foglalkozást rendhagyónak nevezünk, azzal egy harminc évvel ezelőtti irodalomtanításhoz képest minősítjük a tevékenységet.

Visszatérve a két-, illetve háromlépcsős programok módszertanához, a foglalkozás esetünkben dramatikus tevékenységek, drámapedagógiai módszerek használatát jelenti, a vezetett térelemzés pedig azt, hogy a résztvevők a program során beléphetnek a színházi előadás terébe, illetve a kulisszák mögé, így nagyobb betekintést nyerhetnek az alkotói folyamatba. E két műfajban az a közös, hogy a tanuló tevékenységére épít, megmozdul a test, nagyobb szerepet kap az érzéki megtapasztalás, mint a beszélgetésre épülő, a diákokat elsősorban intellektuálisan megmozgató program esetében.

Cziboly Ádám a kutatási eredményeket összegző bevezető tanulmányában a beavató színházat is felsorolja a színházi nevelési műfajok körében (Cziboly 2017a: 11). A könyv végén szereplő, a fogalmak végső meghatározását tartalmazó glosszáriumban viszont nem szerepel a beavató színház műfaja. A műfaji megnevezés előfordul a színházpedagógiai programkínálatban, de nehéz lenne megmondani, miben különbözik egy kétlépcsős programtól, hiszen ugyanaz a célja és a módszertana. Valószínűleg ez az oka, hogy a glosszáriumból kimaradt, műfaji jellemzése nem történt meg. A kétlépcsős program és a beavató színház ebből következően tekinthető szinonimának. A beavató kifejezés szebb és kifejezőbb, talán jó volna, ha fennmaradna, akár ilyen formában: két- illetve háromlépcsős beavató program.

A komplex színházi nevelési előadás (TIE) olyan program, amelyben a színházi jelenetek és az azokat előkészítő, illetve feldolgozó interaktív részek nem válnak szét. A diákok hol befogadóként nézik a színházi jeleneteket, hol alkotóivá válnak a történetnek, s a kétféle tevékenység – ez a műfaj megkülönböztető sajátossága – esztétikailag és „*dramaturgiailag szerves egységet képez.*” (Takács és mtsai 2017: 159). Az alapvetően angol eredetű műfaj 1992 óta van jelen Magyarországon, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ *Fehérlófia* című előadása volt az első TIE-előadás (Róbert 2021: 34).

A vitaszínház legfontosabb műfaji kritériuma a program sajátos felépítése és társzerkezete: a résztvevők egy két részre osztott térben fontos társadalmi vagy egyéb problémáról gondolkodnak (Takács és mtsai 2017: 161). Első lépésként megnéznak egy színházi jelenetet, majd a jelenetből logikusan következő eldöntendő kérdésre válaszul oldalt

választanak maguknak. Amikor mindenki helyet foglalt valamelyik oldalon, moderált vita következik. A vita során át lehet menni a másik oldalra. Az első vitézházi előadás-sorozatot Schilling Árpád és a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ hozta létre 2013-ban *Vitézház a családról* címmel a Jurányi Házban (Antal 2022:38).

Az osztályterem-színház vagy tantermi színházi előadás német eredetű műfaj, az elnevezés a német Klassenzimmertheater szó tükörfordítása. Az első tantermi színházi előadás a Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színház *Klamm háborúja* című előadása volt 2008-ban (Szűcs 2017: 24). A műfaj legfőbb kritériuma, hogy az előadást iskolai osztályteremben játsszák, a tanterem színházi térére lényegül. A diákok a megszokottól eltérő perspektívából, a játsszókkal intim viszonyba kerülve jutnak színházi élményhez. A tantermi színház esetében is gyakori, hogy a nézők résztvevővé válnak, illetve, hogy felkészítő és/vagy feldolgozó beszélgetés és/vagy foglalkozás kapcsolódik az előadáshoz.

A színházi társasjáték műfaja 2014-ben született, a Szputnyik Hajózási Társaság Mentőcsónak Egységének *Szociopoly* című előadása volt a műfaj prototípusa. (Varga 2017: 10). Ebben a műfajban a történet színházi jelenetekből bontakozik ki, és a játékot itt is meg-megszakítják interaktív részek, de a nézők nemcsak elmélkednek az előadás által felvetett problémákról, hanem az ő döntéseik és – mivel társasjátékról van szó – a szerencse határozzák meg a cselekmény menetét.

A glosszárrium a fórum színházat⁹ is szerepelteti a színházi nevelési műfajok körében, de szerintem nem tartozik ide, hiszen a boal-i elnyomottak színházának nem pedagógiai célja van, hanem a közvetlen társadalmi beavatkozást tekintő feladatának, ezért a közösségi színházi műfajok körébe sorolandó (Novák, 2017: 57-60). Ha drámapedagógiai konvencióként gondolunk rá, amely a boal-i technikából alakult ki, s amely igen gyakori módszer a drámapedagógiai és a színházpedagógiai foglalkozásokon, akkor sem tartozik a műfajok körébe, hiszen nem műfaj, hanem módszer.

A fent jellemzett műfajok a színházi és az interaktív részek viszonya, illetve az alkotók és a befogadók tevékenysége szerint csoportosíthatók (Róbert 2011: 40, Bethlenfalvy 2015: 92, Golden, 2017: 100). A TIE foglalkozáson a közönséggel való interakció nem válik el élesen a színházi részekről, a kétféle tevékenység szerves egységet képez, míg a többi műfaj esetében a színházi jelenetek mintegy zárványként jelennek meg, még akkor is, ha egy-egy megszólalás vagy kiszólás erejéig interakcióba is lépnek a játsszók a közönséggel. Ugyanígy fontos különbség, hogy a TIE foglalkozás esetében a színházi jelenetben szereplő színész és

⁹ A fórumszínház szót a kézikönyv következetesen külön írja, de véleményem szerint egybeírható, mert jelöletlen határozós szintagma.

a foglalkozás vezetője ugyanaz a személy: színészként dolgozik az előadásban, míg az interaktív szakaszban színházi nevelési szakemberként van jelen, tehát nem válik el élesen a színészi és a játékvezetői szerep, például előfordulhat, hogy szerepből vezet játékot. Ehhez képest a két-, illetve háromlépcsős programokban a legritkább esetben vezeti a foglalkozást az előadásban játszó színész, vagy ha igen, akkor is hangsúlyosan másképp pozicionálja magát. A tantermi, a vitaszínházi és a társasjáték műfajok esetében ez a kérdés előadásfüggő.

A műfaji rendszer stabilnak tűnő felvázolása után azért meg kell jegyeznünk, hogy a színházpedagógiai műfajok sokfélék és igen változékonyak, könnyen „kibújnak” a merev kategorizálási kísérletek alól. Például a TIE a műfaj harmincéves története alatt annyit változott, hogy Róbert Júlia szerkezeti és dramaturgiai szempontból négy generációt különböztet meg. Ezek közül az első, amelyet hagyományos feldolgozó szerkezetű TIE-előadásnak nevez, ugyanúgy szerveződik, mint egy háromlépcsős program: egy előkészítő és egy feldolgozó rész közé ékelődik be a színházi rész, amely alatt a diákok hagyományos nézői pozícióban vannak (Róbert 2021: 39). Vagy például a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ honlapján találkozhatunk a vitaszínház műfaji megjelöléssel, alcímként pedig az interaktív színházi társasjáték kifejezés szerepel¹⁰.

¹⁰ https://kerekasztalszinhaz.hu/wp-content/uploads/2018/10/flyer_a5.pdf

II. Dráma és színház az iskola világában

A drámapedagógia és a színházi nevelés az iskola világában egymástól szétválaszthatatlan területek, hiszen kölcsönösen egymás céljai és eszközei: a színházi nevelés elsődleges módszere az elmúlt húsz évben kialakult színházpedagógiai hagyomány szerint a dramatikus tevékenység, azt pedig immár 30 éve axiómaként fogadja el a szakma, hogy „*a dráma a színház nyelvén beszél*” (Kaposi 2018: 2).

Színházi előadások elemzésével a középiskolában szaktanárként elsősorban irodalomórán szoktunk foglalkozni, de történelem, idegen nyelv, etika, ének-zene és vizuális kultúra órákon is megjelenhet ez a tevékenység. A szaktárgyi órákon kívül a színházlátogatás mint közösségépítő program szokott megjelenni az osztályfőnöki munka részeként. Hogy mennyire jellemző az irodalom és egyéb szaktárgyi, illetve az osztályfőnöki órákon színházi előadások elemzésével foglalkozni, az intézmény pedagógiai programjától és szokásrendszerétől, anyagi és szellemi kapacitásától függ.

A fentiekén túl a drámaóra lehet az előadáselemzés természetes terepe, valamint lehetséges nem kötelező foglalkozások, például szakköri vagy fakultációs keretek közt foglalkozni vele. Ebben a fejezetben azt fogom vizsgálni, hogy az iskola világának mely területein jelenhet meg és milyen funkciókat tölthet be a drámapedagógia és a színházi nevelés, vagy ha úgy tetszik a dramatikus nevelés és a színházpedagógia.

II. 1. Magyar nyelv és irodalom

Magyarországon a színháztudomány fiatal tudományágnak számít: a tudományok rendszerében a nyelv- és irodalomtudomány alá tartozott mind az akadémiai rendszerben, mind a közgondolkodásban. Odatartozik ma is, noha az 1990-es években megindult az önálló diszciplínává válás folyamata: 1994-ben létrejött az első Dráma- és Színházismereti Tanszék Veszprémben, 1998-ban pedig megalakult az első olyan orgánus, amely a paradigmaváltás igényét hirdeti, a *Theatron* című folyóirat. Az iskolai tantárgyak rendszere a mindenkori tudományok rendszerének leképeződése néhány éves, évtizedes lemaradással – ez az alapja annak, hogy ma Magyarországon a színházzal kapcsolatos ismeretek elsősorban az irodalomórán¹¹ jelenhetnek meg.

¹¹ A fent felsorolt további szaktárgyi órákon megjelenő színházi nevelési tartalmakkal kellő tapasztalat híján nem foglalkozom.

A jelenleg érvényes tartalmi szabályozók előírásai szerint a színház mint kulturális intézmény, a dráma pedig mint a harmadik műnem jelenik meg az irodalomórán. A tanuló *„tanulmányai során ismereteket szerez a kulturális intézmények (múzeum, könyvtár, színház) működéséről. (...) A tanuló megismeri a színház- és drámatörténet kerettantervben rögzített nagy alkotóit és alkotásait. A műveket elhelyezi az irodalomtörténetben.”*¹²

A tananyag a kétszintű érettségi követelményrendszere által a kimenet felől is szabályozva van. Az írásbeli érettségien magyar nyelv és irodalom tantárgyból a vizsgaleírás szerint megjelenhet drámai szöveggel kapcsolatos feladat közép- és emelt szinten is. Ez eddig nem volt jellemző, inkább lírai és epikai művek, műrészletek szerepeltek a feladatokban. Hogy az idei tanévtől érvényes érettségi rendszer milyen változást hoz ebben, egyelőre nem tudjuk.

A szóbeli érettségien mind közép-, mind emelt szinten két tételt kell adni a *Színház és dráma* című témakörből¹³, és az új követelményrendszer¹⁴ szerint ez továbbra is így marad. Középszinten az elvárások közt szerepel, hogy a tárgyalt művek kapcsán a diákok drámaelméleti és színháztörténeti ismeretekkel is rendelkezzenek, emelt szinten pedig lehet az adott művek színpadi előadásával mint az interpretáció eszközével, vagy akár több színházi feldolgozás összehasonlító elemzésével is foglalkozni.

A gyakorlatban tehát a színházzal kapcsolatos ismeretek az alábbi tevékenységek révén integrálódnak a magyar nyelv és irodalom tantárgy tananyagába: a kötelezően feldolgozandó drámákhoz kapcsolódóan alapvető dramaturgiai és színházzemiotikai ismeretek elsajátítása, a színháztörténet néhány fejezetének megismerése, a tananyaghoz kapcsolódó színházi előadás megtekintése és feldolgozása. A Nemzeti Alaptanterv módszertani ajánlása szerint ezeket a tevékenységeket lehet drámapedagógiai módszerekkel végezni, ez azonban csak akkor lehetséges, ha a pedagógus rendelkezik az ehhez szükséges szaktudással és szakmai gyakorlattal. Így irodalomórán helyet kaphat bármely színházpédagógiai tevékenység akár az irodalomtanár által tervezett foglalkozás, akár külsős színházi nevelési szakember bevonásával.

¹² <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes311-312>. utolsó letöltés: 2023. 10. 01.

¹³ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vl.pdf utolsó letöltés: 2023. 08. 30. és https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vk.pdf utolsó letöltés: 2023. 08. 30.

¹⁴ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/magy_nyelv_es_irod_2024_e.pdf utolsó letöltés: 2023. 08. 30. Így marad, de szigorúbb megkötéssel: az egyik tételnek mindenképpen a magyar drámai irodalomból származó műhöz kell kapcsolódnia.

II. 2. Dráma

A dráma mint módszer az 1990-es évek óta van jelen a közoktatásban, de harminc év alatt sem vált olyan elterjedt metodikává, amit pedig hatékonysága¹⁵ alapján megérdemelne. A középiskolában a NAT 2020 és a hozzá kapcsolódó kerettantervek ajánlásai, illetve előírásai szerint magyar nyelv és irodalom, történelem, ének-zene és idegen nyelvi órákon alkalmazhatja a pedagógus a dramatikus tevékenységet készségfejlesztés céljából. Az azonban kérdéses, hogy – noha kezdetől szerepel¹⁶ a tartalmi szabályozók módszertani ajánlásai közt – országszerte és a különböző iskolatípusokban milyen arányban élnek vele a pedagógusok a gyakorlatban.

2015-ben a gimnáziumok 24,61%-ában dolgozott legalább egy drámapedagógus szakképzettséggel rendelkező tanár, a gimnáziumi tanárok összlétszámában a drámapedagógusok aránya 1,13% volt (Szabó 2016: 71-72)¹⁷. Az elmúlt nyolc évben nem készült hasonlóan nagyléptékű, átfogó kutatás, így nem tudjuk, hogy merre változott a drámapedagógusok létszáma az oktatási rendszer egészében.

Bizakodásra adhat okot, hogy jelenleg az ország 11 felsőoktatási intézményében vehetnek részt pedagógus alapdiplomával rendelkező tanárok szakirányú továbbképzésben.¹⁸ Az elmúlt években elindult a dráma- és színházismeret-tanári szak nappali rendszerű osztatlan alapképzésben is¹⁹. Ugyanakkor az oktatási rendszert sújtó intézkedések nyomán megindult felmondási hullám valószínűleg a drámapedagógusokat is érinti, így még valószínűségekre hivatkozni sem lehetséges, csak annyit jelenthetünk ki: nem vagyunk sokan a rendszerben, akik élni tudunk a drámapedagógia eszköztárával a szaktárgyi óráinkon.

A dráma mint módszer jól használható például a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása során. Irodalomból többek közt konkrét művek elemzéséhez, művelődéstörténeti korszakok bevezetéséhez, illetve a színház-történeti ismeretek tanításához, magyar nyelvből pedig például a kommunikációtan, a retorika és a stilisztika tárgykörében szokták alkalmazni

¹⁵ A drámapedagógia hatásairól szóló eddigi legátfogóbb kutatás a nemzetközi DICE-projekt volt, amely bebizonyította, hogy a színházi nevelés és a drámapedagógia szignifikáns hatással van az alábbi kulcskompetenciákra: 1. Anyanyelvi kommunikáció, 2. A tanulás tanulása, 3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia, 4. Vállalkozói kompetencia, 5. Kulturális kifejezőkészség. A kutatás eredményei több kiadványban jelentek meg 2010-ben és az interneten is hozzáférhetők a <https://dramanetwork.eu> honlapon.

¹⁶ A vizsgálatot úgy végeztem, hogy tanulmányoztam a dráma címszó előfordulását a jogszabályok szövegében.

¹⁷ A szakképzés rendszere 2015 óta jelentősen átalakult, ezért a 2015-ös kutatás szakközépiskolákra és szakiskolákra vonatkozó adatait nem idézem, mert a jelen helyzet felől nézve nem tartom relevánsnak.

¹⁸ https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/!Szakkereso/index.php/szakiranyu_kepzesek/index

¹⁹ <https://drama.hu/2021/01/dramas-kepzesek-a-pazmanyon/>

(Eck, 2016: 48). A nyelvtanórán jól használható az A típusú dramatikus tevékenységek (Bolton 1993.) közül több gyakorlat, az irodalomtanítás módszerei közé pedig elsősorban a konvenciók (Neelands 1995.) köréből került be néhány olyan technika, amely az irodalmi művek elemzéséhez jól használható, például *Állóképek*, *Gondolatkövetés*, *Belső hangok* (Eck, 2000., Pethőné, 2005). Az irodalomtanítás módszertana nem egységes, az elmúlt harminc év alatt nagyon sokféle út megnyílt, s a tanár személyiségén és képzettségén múlik, él-e a drámapedagógiai módszerek előnyeivel az irodalomórán.

A magyar nyelv és irodalom tantárgyon kívül más tantárgyak tantárgypedagógiájában is megjelennek drámapedagógiai módszerek, például idegen nyelvek, testnevelés, ének-zene, etika, történelem, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret²⁰. „Elsősorban képzett drámatanárok használják a drámapedagógiát tantárgypedagógiákban, mert ők ismerik az eszköztárát, alkalmazási technikáit, tudják, mire jó, milyen eredményeket lehet vele elérni.” (Eck 2016: 49). A drámapedagógia önmagában is rendkívül komplex módszertan, amely csak akkor működik valóban hatékonyan, ha a tanár sokoldalúan és elmélyülten képzett, rendelkezik szakmai gyakorlattal, és a drámatanári szemlélet, attitűd egész oktató-nevelő munkájának alapját képezi.

A dráma mint pedagógiai stratégia az egész tanárképzést, sőt az egész közoktatást átható attitűd lehetne (Gabnai 2016: 34-35). De az iskola világa nagyon messze van a dráma és a színház világától. A mai magyar oktatási rendszer alapvetően merev, statikus, konzervatív képződmény, a dráma és a színház világa viszont dinamikus és progresszív, állandó változásban van. A drámatanárok a saját tantestületükben évtizedek óta különnek számítanak, mert az a szemlélet, amit képviselnek, nem integrálható a merev rendszerbe.

A dráma mint tantárgy 1995 óta jelen van a tartalmi szabályozó dokumentumokban. Először *Tánc és dráma*²¹, majd *Dráma és tánc*²², végül *Dráma és színház*²³ néven szerepelt. Kezdetől fogva komplex művészetpedagógiai tevékenységként határozták meg a Nemzeti Alaptantervben, és a *Művészetek* műveltségi terület részterületeként kapott helyet a tantárgyi struktúrában.

25 éves távlatban változott a tantárgy óraszám, s ennek következtében a presztízse. Az 1995-ös és a 2003-as Nemzeti Alaptantervben nem került szabályozásra a tantárgyi órakeret,

²⁰ A megállapítás szakirányú továbbképzéseken készült szakdolgozatok témaválasztásai, a 2012-ben megjelent kerettantervek és a 2015-ben lezajlott TÁMOP-kutatás eredményeinek vizsgálata alapján született. Az etika és a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyak a középfokú oktatásban azóta a NAT 2020 alapján megszűntek.

²¹ <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> utolsó letöltés: 2023. 10. 01.

²² http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf utolsó letöltés: 2023. 10. 01.

²³ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> utolsó letöltés: 2023. 10. 01.

csupán műveltségi területenként írtak elő bizonyos irányszázalékokat, így az iskolák szabadabban dönthettek saját intézményi profiljuk, tárgyi és szellemi kapacitásuk függvényében, hogy mely évfolyamokon vezetik be a drámát mint tantárgyat és milyen óraszámban.

2012 óta viszont az egyes tantárgyak óraszámjai szabályozva vannak, így sokkal kevésbé lehetséges a művészetpedagógiai tevékenységek mennyiségét és jellegét az intézmények helyi sajátosságaihoz igazítani. A már korábban említett kutatás szerint 2015-ben a gimnáziumok 13,64%-ában tanítottak drámás tantárgyakat (Szabó 2016: 81), noha ezen iskolatípus 24,61%-ában dolgozott legalább egy drámapedagógus.

A jelenleg érvényes Nemzeti Alaptanterv szerint a *„dráma és színház a felső tagozat valamely évfolyamán kötelezően választandó, valamint a 11. évfolyamon a művészetek tantárgy keretében önálló tárgyként is választható. A dráma és színház vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy a 12. évfolyamon kötelezően választandó. Minden esetben heti 1 óra a megadott óraszám, de a „dráma és színház tantárgy szervezése megvalósulhat projektnapok, témahét vagy tematikus hét keretében, továbbá tömbösítve is.*”²⁴

A jogszabály alulról nézve ezt jelenti: lehetséges, hogy a gyermek úgy hagyja el a köznevelés rendszerét, hogy középiskolai képzése során egyszer sem találkozott dramatikus vagy színházpedagógiai tevékenységgel²⁵. De ha volt is része benne, akkor is olyan kései életkorban, olyan élethelyzetben (az érettségire való felkészülés időszakában) és olyan kevés időre, amely lehetetlenné teszi az elmélyülést. A szabad érettségiantárgy-választás lehetősége is elvész²⁶.

Ebben a nemlétező vagy minimálisra szabott órakeretben kell a drámapedagógusnak komplex művészetpedagógiai tevékenységet végezni, amelynek célrendszerében felfedezhető az előző fejezetben kifejtett kettős irányultság, és amelyhez organikusan kapcsolódhatnak a színházpedagógiai tevékenységek: *„A dráma és színház komplex művészeti ismereteket nyújt, és az alkotómunkával együtt járó élmények segítségével hozzájárul a kreatív személyiség kialakításához. A kultúra iránt nyitottságot, esztétikai*

²⁴ <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> 298-299. utolsó letöltés: 2023. 10. 01.

²⁵ Ha olyan négyévfolyamos középiskolába jár, ahol az utolsó két évben más művészetpedagógiai tantárgyat oktatnak. A hat-, és nyolcosztályos gimnáziumba járó diákok jobb helyzetben vannak, hiszen az első képzési szakaszban egy éven keresztül mindenképpen van drámaórájuk, így van egy kevés esély arra, hogy a látókörükben a későbbi képzési szakaszban is megmarad a dráma és a színház világa.

²⁶ Nagyon ritka eset, hogy valaki úgy választja ötödik érettségi tantárgynak a drámát, hogy sosem volt drámaórája a középiskolában.

érzékenységet alakít ki, és a művészetek befogadására, értésére és művelésére nevel. A dráma és színház tanulásának kiegészítői lehetnek az olyan tanórán kívüli tevékenységek, mint a színházi nevelési és színház-pedagógiai foglalkozások, a színjátszó körök, a színházlátogatás stb.”²⁷

A drámaórán rendszerint gyakorlati jellegű tevékenység folyik, és más tantárgyakhoz képest viszonylag nagy szabadsága van a pedagógusnak a témaválasztásban és a módszerek megválasztásában. Így a drámaórán végzett tevékenységek körében helyet kaphat bármely színházpedagógiai program akár a drámatanár által tervezett foglalkozás, akár külsős színházi nevelési szakember bevonásával. Az egyetlen korlátozó tényező az idő: heti egy óra áll rendelkezésre.

II. 3. Drámaérettségi

Dráma tantárgyból az általános tantervű középiskolákban 2008 óta lehet közép- és emelt szinten érettségi vizsgát tenni (Eck 2016: 33). Az érettségi vizsgára való felkészülés a középiskolában fakultációs keretek között valósítható meg. A fakultációs óraszámot az adott iskola helyi tanterve szabályozza. A drámaérettségi vizsgakövetelményei között természetesen sokkal hangsúlyosabb szerepet kap a dráma- és színházismeret, mint magyar nyelv- és irodalomból. Az idei tanévtől érvényes vizsgakövetelmény és vizsgaleírás, amely a 2020-as Nemzeti Alaptantervhez igazodik, 2021-ben jelent meg²⁸, és a korábbi szabályozóhoz²⁹ képest kevés változást tartalmaz, így az elmúlt évek érettségifelkészítési gyakorlata alapján leszűrhető tapasztalatok továbbra is érvényesek lehetnek.

A drámaérettségi három részből áll: írásbeli, szóbeli és gyakorlati vizsgarészből. Az írásbeli feladatlap első részében egyszerű, rövid választ igénylő feladatokat, második részében jelenetértelmezéshez, a jelenet színházi megvalósításához kötődő, elemzést és értelmezést igénylő kérdéseket kell megválaszolni. Míg középszinten a jelenértelmezést

²⁷ <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes413>. utolsó letöltés: 2023. 10. 01. a kiemelések tőlem származnak.

²⁸ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/drama_2024_e.pdf utolsó letöltés: 2023. 10. 30.

²⁹ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/drama_vk.pdf és https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/drama_vl.pdf utolsó letöltés: 2023. 10. 30.

igénylő feladatok drámaszövegekhez, addig emelt szinten színházi előadásokhoz kapcsolódnak³⁰.

A szóbeli vizsgán egy tételt kell kifejtteni, amelynek témája lehet egy dráma-, illetve színháztörténeti korszak elemző bemutatása, dráma- és színházelmélethez kapcsolódó feladat megoldása, egy meghatározó színházi alkotó tevékenységének elemző ismertetése, vagy egy konkrét drámai/vagy színházi mű vagy műrészlet elemzése.

A gyakorlati vizsgán a diákoknak drámajátékos, mozgásszínházi, illetve bábjátékos tapasztalatokról kell számot adniuk kiscsoportos improvizáció, előkészített egyéni színpadi produkció, vagy előkészített közös színpadi produkció keretében. A három feladattípus közül kettőt kell választani. A szóbeli tételek kifejtése és a gyakorlati vizsga teljesítése során a színházi előadások elemzése révén szerzett tapasztalatokat gazdagon kamatoztathatják a diákok.

A jelenlegi követelményrendszer két ponton mutat eltérést a megelőzőhöz képest, amelyek közül az egyik³¹ témánk szempontjából jelentős, ezért érdemes kitérni rá: A 2. *Színház- és drámaelmélet* témakörön belül megjelent a *Színházi előadások elemzése, gyakorlati drámaelemzés* téma közép- és emelt szinten is: „A vizsgázó legyen képes néhány színházi előadás elemzésére és a tematika adott drámáinak gyakorlati elemzésére.” Emelt szinten továbbá elvárás a „színházi előadások egyes alkotó elemeinek jelentésteremtő és módosító hatásainak (a színészi játék, a mozgás, a tér, a díszlet, jelmez, kellék, hang/zene) ismerete” is.

A drámaérettségi követelményrendszere olyan kompetenciák meglétét várja el a diákoktól (például „ismerje fel és azonosítsa a dráma és a színház formanyelvi sajátosságait, idézze fel a tér, idő, tempó, ritmus, a tárgyi világ, a vizuális, kinetikus és vokális hatások sajátosságait és összefüggéseit”), amelyek csak úgy alakulnak ki és fejlődnek, ha a diákok rendszeresen foglalkoznak színházi előadások elemzésével. Emelt szinten mindenképp, de középszinten is annál sikeresebben teljesíthető a vizsga, minél szélesebb körű tapasztalatokra tesznek szert a diákok a színházi műfajok és a mai magyarországi színházi tendenciák tekintetében. Így az érettségire való felkészülés során elengedhetetlenül

³⁰ Az 1983 és 2003 között készült híres rendezések elemzéséből videófelvételek alapján kell felkészülniük a diákoknak.

³¹ A másik változtatás a 7. *Színpadi beszéd, vers- és prózamondás, egyéni vagy közös daléneklés, színjátékos gyakorlat* témakörön belül a *Színházi előadás, jelenet bemutatása* téma megjelenése közép- és emelt szinten is: „Tanári irányítás mellett létrehozott egyéni vagy közös színpadi produkció (előadás, jelenet) bemutatásában való alkotó részvétel.”

szükséges, hogy a diákok minél több és minél többféle színházpedagógiai programon vegyenek részt felkészítő tanáruk vagy külsős színházi nevelési szakember vezetésével.

II. 4. Versenyek

A tehetséggondozás, mint minden tantárgyból, drámából is a versenyekre való felkészülés során, fakultációs vagy szakköri keretek között valósulhat meg a legkoncentráltabban. A 2008 óta létező Országos Dráma Tanulmányi Verseny a 9-10. évfolyamos tanulóknak, a 2010 óta dráma tantárgyból is megrendezett Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny pedig a 11-12. évfolyamba járó diákok számára kínál megmutatkozási lehetőséget (Eck 2016: 34). Mindkét verseny háromfordulós: az I. fordulóban dráma- és színházelmélettel, dráma- és színháztörténettel, a színházi műfajokkal kapcsolatos kérdéseket, valamint kreatív dramaturgiai, rendezői, látványtervezői feladatokat kapnak a diákok. Az előbbi verseny esetében a feladatok egy konkrét színháztörténeti korszakhoz és a korszakból megadott három-négy drámához kapcsolódnak, az utóbbi versenyen való sikeres szerepléshez pedig az emelt szintű érettségi tananyag ismerete szükséges.

A II. fordulóban elméleti vagy gyakorlati pályamunkát kell készíteniük a diákoknak: az ODTV-n a verseny anyagát képező drámák egy jelenetét kell feldolgozni vagy egy előadáselemzést írni, az OKTV-n pedig általában 3-5 feladat (például rendezői expozé írása, szinopsziskészítés, jelenetalkotás) közül lehet választani. A döntőben a legjobb húsz diáknak van lehetősége összemérni tudását elméleti (többek közt a pályamunka megvédése) és gyakorlati (az ODTV-n egyéni produkciót kell bemutatni és egy kiscsoportos improvizációs játékban részt venni, az OKTV-n pedig egy komplex színházi feladatot kapnak a diákok csoportmunkában) feladat megoldásával³².

A versenyeken való sikeres szerepléshez elengedhetetlen, hogy a diákok otthonosan mozogjanak a színház világában, ismerjék a legjelentősebb kortárs színházi tendenciákat, képesek legyenek egyfelől a színházi jelrendszer interpretálására, másfelől a színház nyelvén kifejezni önmagukat. A versenyfelkészítés egyik legfontosabb része tehát az előadáselemzés, ezért feltétlenül szükséges, hogy a folyamat során minél több

³² Az összefoglaló az elmúlt évek versenykiírásai és több éves versenyfelkészítési tapasztalat alapján született. Az ODTV tavalyi és az OKTV idei versenykiírása: <https://drama.hu/2022/12/xv-orszag-os-drama-tanulmanyi-verseny/> és https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tanulmanyi_versenye/oktv/oktv2023_2024_vk/02_drama_2324.pdf utolsó letöltés: 2023. 10. 30.

színházpedagógiai tevékenységben vegyenek részt a diákok akár a drámatanár által tervezett foglalkozás, akár külsős színházi nevelési szakember bevonásával.

II. 5. Osztályfőnöki munka

Az osztályfőnök feladatait helyi szintű szabályozó dokumentumok határozzák meg, például a pedagógiai program és a munkaköri leírás. E tevékenységek rendkívül szerteágazóak lehetnek. Történetileg a legalapvetőbb feladat az adminisztráció ellátása és a tanuláshoz szükséges fegyelem biztosítása. Ezen túl az osztályfőnök felelős a diákok erkölcsi, állampolgári és környezeti neveléséért, gondoskodik a gyerekek szabadidejének hasznos eltöltéséről, kezeli a közösségben felmerülő konfliktusokat, törődik a tanítványai személyes problémáival, összességében az osztály nevelési folyamatát fogja össze. Az elmúlt évtizedekben az iskolák többségében a jól funkcionáló osztályfőnök egyre kevésbé főnök, inkább emlékeztet mentorra, patrónusra, mediátorra vagy coach-ra.

Az elvégezhetetlen mennyiségű és minőségű osztályfőnöki munka „sarokpontja” az ön- és világismeret lehet. *„A legtöbb, amit gyerekeinknek, tanítványainknak adhatunk, saját benső lehetőségeik és korlátjaik felismerése, a belső stabilitás, a személyes autonómia személyi feltételeinek megteremtése, valamint a változó világban való tájékozódás készsége és képessége, az esély a saját értékrend kialakítására.”* (Schüttler-Szekszárdi 2002: 17). Még ez is riasztóan nagyléptékű cél, csakis úgy tehetjük elvégezhetővé, ha osztályfőnökként világosan és egyértelműen kijelöljük saját kompetenciánk határait (Fenyő 2002: 89).

A diákok személyiségfejlődését és a közösség épülését célzó több éves osztályfőnöki munkafolyamat során nagyon hatékony eszköz lehet bármilyen színházpedagógiai tevékenység saját foglalkozás keretében, vagy az iskola világán kívülről érkező színházi nevelési szakember bevonásával, de csakis akkor, ha az osztályfőnök e tekintetben is tisztában van saját kompetenciájának határaival.

II. 6. Egyéb

Nemcsak egy tanulócsoport tanulmányi munkájában vagy egy osztály közösségi életében lehet jelentős szerepe a színházpedagógiai tevékenységeknek, hanem az iskola egészének közös pillanataiban is. Például a Toldy Ferenc Gimnáziumban és az ELTE Radnóti Miklós

Gyakorlógimnáziumában több évtizedes múltra tekint vissza az osztályszínjátzó fesztivál, amelyhez kapcsolódhatnak színházi nevelési tevékenységek is. Munkahelyemen a Veres Pálné Gimnáziumban az iskola névadójának születésnapját ünnepeljük a fentiekhez hasonlóan nagyszabású, fesztiváljellegű programsorozattal. Egyéb rendezvények, például nemzeti ünnepek alkalmából is előfordulhat közös színházlátogatás vagy színházpedagógiai foglalkozás.

A NAT 2020 által kötelezően előírt témaheteket vagy pályaorientációs napokat is lehet színházpedagógiai programok köré szervezni, például a Veres Pálné Gimnáziumban a 7-8. évfolyamba járó négy osztály a pályaorientációs napon minden évben színházi nevelési foglalkozáson vesz részt. Idetartoznak a legtöbb szervezést igénylő, egész iskolát megmozgató események, például a táborok is, amelyeknek szintén a része lehet – természetesen a tábor jellegének, témájának függvényében – a színházi nevelés. Például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium nomád táborának programjában minden évben helyet kap valamilyen színházi vagy színházi nevelési esemény. Végül, de nem utolsósorban az iskolai diákönkormányzat tevékenységének megsegítése is történhet színházpedagógiai eszközökkel.

II. 7. Célrendszer

A színházpedagógiai tevékenységek lehetséges pedagógiai céljait szintén Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám gyűjtötte össze a 2013-as kutatást összegző első kézikönyvben (2013: 361. és idézik: Bethlenfalvy 2015: 93. és Cziboly: 2017c: 4) az alábbiak szerint:

- a) *Emberi/társadalmi kérdéseket felvető: morális, emberi, társadalmi, filozófiai kérdéseket vizsgáló programok. (...)*
- b) *Beavató: a színházi formanyelv értését, a darab értelmezését, a szöveg nyelvezetét, a rendező szándékát, a színház működésének megismerését segítő programok.*
- c) *Ismeretátadó: elsődlegesen a NAT-hoz kapcsolódó tananyagismeret átadását (pl. irodalom) vagy egyéb ismeret átadását célzó programok. (...)*
- d) *Prevenziós: a függőség és a szerhasználat megelőzésére, pszichológiai vagy pszichiátriai problémák kezelésére vagy baleset- és bűnmegelőzésre szakosodott programok. (...)*
- e) *Készségfejlesztő: különféle kompetenciákat, készségeket (pl. kommunikáció, idegen nyelv, kreativitás, mozgás, nonverbalitás, kezűgyesség stb.) fejlesztő programok.*

Ezek a célok komplex rendszert alkotnak, szétszálazhatatlanul összekapcsolódnak az iskola világában megjelenő színházpedagógiai programokban, noha minden foglalkozásnak van egy szűkebb, tudatosan meghatározott fókusza, amelyet a pedagógus maga határoz meg vagy segíti őt a választásban. Például az irodalom tananyaghoz gyakran kapcsolódik színházlátogatás, ezekben az esetekben a központi cél lehet az ismeretátadás, miközben a diákok találkoznak az irodalmi mű színházi adaptációja által felvetett morális kérdésekkel is, és beavatást nyernek a színházi előadás formanyelvének interpretációs lehetőségeibe.

Nevelési céllal rendszerint az osztályfőnöki munka során szervezünk színházlátogatást. A kiindulópontként szolgáló nevelési jelenség vagy probléma lehet a közösség egészét érintő, a közösség tagjait mint egyéneket érintő, és az is lehetséges, hogy a közösségből csak egyetlen diákot érint a téma, a pedagógus pedig a színházi nevelési program megszervezésével közvetett módon személyesen segít. Ezekben az esetekben rendszerint a morális vagy a prevenció cél érvényesül elsősorban.

A tehetséggondozásban, például az érettségire vagy a versenyekre való felkészítés során igénybe vett színházpedagógiai programok elsődleges célja a színház működésébe való betekintés lehet, hiszen a színházi kifejezőeszközök komplex rendszerének minél mélyebb ismerete szükséges az érettségi sikeres teljesítéséhez vagy a versenyeken való sikeres szerepléshez. Mivel a legtöbb színházi nevelési foglalkozás drámapedagógiai módszerekkel valósul meg, a diákok tevékenységére épít, talán kijelenthetjük, hogy a készségfejlesztés mint cél minden program esetében érvényesülhet.

III. A kutatás tárgya és módszertana

Kutatásom témájául két népszerű színházi nevelési műhely több éve futó színházpedagógiai foglalkozásának összehasonlítását választottam. Mindkét műhellyel évek óta szakmai kapcsolatban vagyok, több programjukon is részt vettem már, ezért a konkrét foglalkozások elemzésén túl tágabb kontextusban is el tudom helyezni, amit láttam. A vizsgálatot az iskolai élet egészére kiterjedő figyelemmel végzem, vagyis arra is kitérek, hogyan illeszkedik a foglalkozás az iskola mindennapjaiba, milyen szervezési nehézségekkel jár a lebonyolítás, milyen szaktárgyi és pedagógiai hozadéka lehetnek a programnak. Mindezt saját iskolai és színházi nevelési praxisommal ütköztetve, tapasztalataim körébe illesztve tárgyalom.

A kutatás módszere alapvetően a résztvevő megfigyelés. A kiválasztott színházpedagógiai programokon külső megfigyelőként, illetve amikor a foglalkozás jellege úgy kívánta meg, résztvevőként voltam jelen. Ezenkívül a programok után rövid interjút készítettem a foglalkozásvezetők egyikével és a programot szervező magyartanárral.

III. 1. Rakpart - *Kartonpapa*

A Rakpart³ program, a Székéné Színház színházpedagógiai műhelye, 2019 óta létezik. Alapító tagjai Szivák-Tóth Viktor, Szemerédi Fanni és Hodászi Ádám³³. Szivák-Tóth Viktor független társulatoknál dolgozik színészként, újabban főképp rendezőként, és most már drámaíróként is bemutatkozott³⁴. Hodászi Ádám és Szemerédi Fanni pedig színházpedagógiai munkája mellett többek közt rendezőasszisztensként és kritikusként is tevékenykedik, alapvetően mindhárman a színházi szakma felől érkeztek tehát.

A Rakpart elnevezés a műhely tevékenységének helyszínére utal, hiszen a Székéné Színház, így a hozzá kapcsolódó színházpedagógiai műhely is a Műegyetem rakparton, a Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem épületében működik. Ugyanakkor szimbolikus jelentést is társíthatunk a névhez: a rakpart az a hely, ahol árucseré zajlik, kereskedelmi kommunikáció, a Rakpart pedig az a hely, ahol gondolatok cseréje történik, a színház ürügyén kialakuló izgalmas kommunikáció.

³³ https://m.szekene.hu/hu/szekene.html?cikk_id=18586

³⁴ *Fényeskedjék* neki című darabját a Székéné Színházban játsszák.

A műhely legfőbb tevékenysége a Szkéné Színház repertoárjához kapcsolódó két-, illetve háromlépcsős programok megtervezése és lebonyolítása. A foglalkozásokat általában ketten vezetik, és rendszerint a diákok saját terének számító iskolai környezetben. Hogy melyik előadáshoz mit kínálnak: előkészítést és/vagy feldolgozást, elsősorban a darab témája és az előadás megalkotottsága szabja meg.

A két- illetve háromlépcsős programokon túl kulisszajárásokat szerveznek, amelyhez a diákcsoport érdeklődésének függvényében drámapedagógiai foglalkozást is kínálnak a színházi szakmák megismertetése céljából. Speciális programjuk a *SzkéNéző Séta*, amely tulajdonképpen egy tágabb kulisszajárás, hiszen a színháznak otthont adó Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem épületét és annak környezetét mutatja be. Ezt a programot Görbe Márk, művészettörténész tartja, a Rakpart3 műhely munkatársai a drámapedagógiai módszertani háttérrel biztosítják, hogy a művészettörténeti séta közösségi élmény legyen³⁵.

A tanév közben futó két- illetve háromlépcsős programokon túl a Rakpart3 műhely nyári táborokat is tart középiskolás diákok számára, amelyen két tanuló pályázat útján ingyenesen vehet részt. Az egyhetes programot a Rakpart3 munkatársai állítják össze és bonyolítják le, alapvetően drámapedagógiai módszerek segítségével készségfejlesztés és közösségépítés történik. A programba beékelődnek egy-egy készség kiemelt fejlesztését célzó workshopok (például mozgásszínházi gyakorlatok, zenei tréning, színészmesterség), amelyeket meghívott színházi alkotók vezetnek. A hét végére a gyerekek ötleteiből és improvizációból darab készül, amelyre a szülőket és a barátokat hívják meg.

A műhely minden tanév elején nyílt napot tart a pedagógusok számára, ahol bemutatják a sokszínű színházi nevelési programkínálatot. A szakmai délután, illetve este folyamán a pedagógusoknak sajátélményű foglalkozást is ajánlanak, idén szeptemberben például a Forte Társulat *Toldi* című előadását feldolgozó háromlépcsős programon vehettek részt a vendégek³⁶. Tanév közben a pedagógusokkal havonta érkező hírlevelek segítségével kommunikálnak, amelyből az adott hónap programjairól lehet tájékozódni.

A Szkéné Színház befogadó színház. Jelenleg többek közt a Nézőművészeti Kft., a Forte Társulat és a Vádli Alkalmi Színházi Társulás előadásai vannak repertoáron. A korábbi években a Szkéné Színház adott otthont a Pintér Béla Társulat előadásainak is³⁷, amelyek

³⁵ https://szkene.hu/hu/eloadasok/musor.html?cikk_id=16810

³⁶ https://m.szkene.hu/hu/szkene.html?cikk_id=18550

³⁷ Az idei tanévtől a Rakpart műhely színházpedagógusai terveznek foglalkozásokat a Pintér Béla Társulat néhány előadásához is.

közül a legtöbbet már a nagyobb nézőtérrel rendelkező Újpesti Rendezvényközpontban lehet megtekinteni. A Szkéné műsorán maradt *A sütemények királynője* és *A soha vissza nem térő* című előadás. Gyakran a Színház- és Filmművészeti Egyetem növendékeinek vizsgálóelőadásait is műsorra tűzik, és előfordul, hogy vidéki színház vendégelőadását is láthatjuk.

A színház működési módja alapvetően meghatározza a színházpedagógiai műhely tevékenységét is. A Szkéné befogadói jellegéből adódóan a repertoár vegyesebb, mint a budapesti kőszínházak műsora általában. A színházi nevelési szakembereknek ezért tágabb perspektívában, különböző színházi műfajokban kell gondolkodniuk. Például prózai színházhoz vagy mozgásszínházhoz foglalkozást tervezni egészen különböző szemléletmódot igényel. A színházpedagógiai foglalkozások jellege a feldolgozott darab sajátosságai szerint alakul, ezért – noha megfigyelhető egy egyedi gondolkodásmód és módszertan a műhely tevékenységében – a foglalkozások igen változatosak lehetnek.

A Rakpart3 műhely színházpedagógiai programjai közül a *Kartonpapa* című előadáshoz készült háromlépcsős folyamatot fogom elemezni. A darabot Tasnádi István írta és rendezte, az ősbemutató a Székesfehérvári Vörösmarty Színházban volt 2018-ban³⁸. A Szkéné Színházban a Nézőművészeti Kft előadásában 2021 óta van műsoron, 16 éven felülieknek ajánlják. A színlap így foglalja össze a darab témáját és cselekményét: *Minden családban vannak furcsa figurák, kelekótya kuzinok, akikkel nem szívesen ülünk le a vasárnapi ebédhez. Minden családban vannak kényes témák, amik körül úgy piruettezünk beszélgetés közben, mint az orosz jégtáncosok. Minden családban vannak elefántok a szobában, amiket brüsszeli diplomaták rutinoságával nézünk szobabiciklinek. Tasnádi István Kartonpapa című darabja egy ilyen hétköznapi családban játszódik. Károly ebédelni hívja testvérét, Évát. A két család feszengve ül asztalhoz. Szóba kerül az igény szerinti szoptatás, a szoboszlói közös nyaralások, a pszichiátria és szép lassan minden darabjaira hullik: házasság, szülő-gyerek kapcsolatok. Ide vezet ez a nagy szabadság. Vajon hol késik Kartonpapa, hogy végre rendet tegyen?*³⁹

A családi kamaradráma egy „jól megcsinált színdarab” alaposságával van felépítve. Az előadás látványvilágát meghatározza a kék szín, amely mintha elemelné, stilizálná az alapvetően realista játékmódban játszott jeleneteket. A mindannyiunk számára nevetségesen és fájdalmasan ismerős, hétköznapi szituációk egy abszurd alaphelyzet köré épülnek, majd egy féktelen bulijelenetbe torkollanak. Ugyanakkor, ahogy a színlap finom utalásaiból

³⁸ <http://www.tasnadiistvan.hu/?p=684>

³⁹ <https://nezomuveszeti.hu/darab/kartonpapa>

sejthető, a darab fő kérdései nemcsak személyes, hanem társadalmi szinten is értelmezhetők: Hova vezet a szabadság? Tudunk-e élni a szabadsággal?

A *Kartonpapa* című előadáshoz kapcsolódó színházpedagógiai programot Szivák-Tóth Viktor tervezte, Szemerédi Fanni és Hodászi Ádám vezette. A foglalkozásokon a József Attila Gimnázium 10. évfolyamos, nyelvi előkészítő tagozatos diákjai vettek részt. A csoport létszáma 10 fő volt, amelyből betegség és utazás miatt egyszer 9-en, egyszer pedig 8-an voltak jelen, mindannyian lányok. A programot Kollár Judit tanárnő, a diákok magyartanára szervezte. A 32 fős osztályban a magyarórán hirdette meg a színházlátogatási lehetőséget mint fakultatív programot. A foglalkozások a gimnázium egyik termében zajlottak: a 90 perces előkészítő foglalkozás az előadás megtekintése előtt egy héttel, az iskolai nap végén, 14 órakor, a 45 perces feldolgozó foglalkozás pedig a színházlátogatás után három nappal az iskolai nap kezdetén, 8 órakor. A tanárnő mindkét foglalkozáson mint külső megfigyelő volt jelen.

III. 2. Mozgató - *Frankenstein*

A Budapest Bábszínház Mozgató programjának ars poeticája szerint néző nélkül a színházi előadás holt anyag, nem is létezik, ami a bábszínház műfajában különösképpen igaznak tetsző állítás, hiszen a tárgy a mozgatója által megteremtett lélek nélkül valóban holt anyag.⁴⁰ A műhely elnevezése utal a bábszínház műfajának fent említett legfontosabb sajátosságára, ugyanakkor ha alkotó és néző viszonyára vonatkoztatjuk, azt fejezi ki, hogy a színháznézés, a műalkotás befogadása aktív tevékenység (mozdulat), amelyhez segítséget nyújtanak a színházpedagógiai programok (mozgató).

A Mozgató csapatának tagjai: Végvári Viktória vezető színházpedagógus, aki eredetileg magyartanárként dolgozott, és húsz évvel ezelőtt Magyarország első színházi nevelési programjának kidolgozója volt a Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színházban, Hoffer Károly aki 2013 óta a Budapest Bábszínház társulatának tagja, színészként, bábtervezőként és rendezőként is dolgozik, továbbá Hirmann Blanka drámainstruktor és Csörgei Andrea Krisztina gyerekirodalmár, könyvtár- és drámapedagógus. A bábos színházpedagógia határvidékére tehát az irodalom, a pedagógia és a gyakorlati színházcsinálás felől érkeztek.

A Mozgató négyfős csapata nemcsak középiskolásoknak, hanem általános iskolásoknak és felnőtteknek is változatos programokat kínál a Budapest Bábszínház előadásaihoz

⁴⁰ <https://budapestbabszinhaz.hu/mozgato>

kapcsolódóan. A legfőbb tevékenység az előadások megtekintését előkészítő, illetve az előadásokat feldolgozó foglalkozások megszervezése és lebonyolítása. Ezek a foglalkozások kivétel nélkül kétlépcsős programok, tehát vagy a ráhangolás, vagy a feldolgozás kerül a fókuszba az előadás témájától és megalkotottságától, illetve a közönség életkorától függően. A helyszín mindig a színház, ahol közvetlenül az előadás előtt vagy után zajlik a Mozgató egy vagy két tagja által koordinált tevékenység. A foglalkozásokon gyakran részt vesz az előadás valamelyik alkotója is színházi vagy foglalkozásvezetői minőségben.

A kétlépcsős programokon kívül a Mozgató színházpedagógiai műhely olyan alkalmakat is szervez, amelyek során a nézők betekintést nyerhetnek az alkotói folyamatokba. Ide tartozik például a nyílt próba vagy a *Bábszínházi Séta* címen futó kulisszajárás. A részvételi programokon pedig még beljebb engedik a közönséget a színház világába: a nézők maguk is alkotóvá válhatnak, elleshetik a bábos gondolkodás fortélyait.

A *BábMozgató program* egész éven át folyamatosan zajlik: két korosztályban, heti rendszerességgel találkoznak a résztvevők 8-15 fős, zárt csoportokban. Az életkortól függően másfél- illetve háromórás foglalkozások alkalmával egy színész és egy színházpedagógus vezetésével a tárgyakkal való munkában, a bábszínházi alkotói folyamatokban próbálhatják ki magukat a gyerekek. A tanév végén egy közös produkciót mutatnak be.

Különleges programok a Mozgató kínálatában az *Éjszaka a Bábszínházban*, amely 10-12 éveseknek, és a *#kivagyokén-session*, amely középiskolás diákoknak szól. Az előbbi egy egész éjszakán át tartó kalandozás és ottalvós buli a Bábszínházban a *Gengszter nagyfi*, az utóbbi egy kétórás önismereti workshop a *Nem félünk a sötétben* című előadáshoz kapcsolódóan.

Minden tanév elején évadnyitó szakmai börzére invitálják a pedagógusokat, amelyen az adott tanév programjairól lehet tájékozódni. 2021 óta létezik a Mozgató tevékenységeinek körében a tanárműhely, amely tulajdonképpen összefogja a tanároknak szóló programkínálatot, az érdeklődő pedagógusokat közösséggé kovácsolja és lehetőséget biztosít aktív színházpedagógiai tevékenységre a nyílt próbákon, szakmai konferenciákon és az oktatási segédanyagok módszertani bemutatóin való részvételen keresztül. A következő években 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzést szeretnének indítani, amelyen bábos illetve kortárszínházi gondolkodásmódot és technikákat sajátíthatnak el a színházi neveléssel is foglalkozni kívánó pedagógusok.⁴¹

⁴¹ Végvári Viktória szíves szóbeli közlése alapján.

A tanárok munkájának megsegítésére oktatási segédanyagokat állítottak össze, amelyek a honlapról letöltve mindenki számára elérhetők. Ezek a segédanyagok alaposan kidolgozottak, ötletes feladatlehetőségeket, konkrét feladatlapokat és igényes képanyagot tartalmaznak.

A Budapest Bábszínház a kőszínházak közé tartozik, megalapításakor az egyetlen bábszínház volt Budapesten. A közönség életkor szerint talán itt a legváltozatosabb, hiszen csecsemőknek szóló előadásoktól kezdve az óvodás, általános és középiskolás gyermekeken keresztül a felnőttekig minden korosztályt megszólítanak. Igyekeznek felszámolni azt a hagyományt, amely szerint a bábszínház gyermekeknek szóló műfaj, előadásaik izgalmas színházi élményt nyújtanak a középiskolás és a felnőtt közönség számára is.

A Mozgató műhely színházpedagógiai programjai közül a *Frankenstein* című előadáshoz készült kétlépcsős folyamatot fogom elemezni. A darab 2022 óta van műsoron Keresztes Tamás rendezésében, 16 éven felülieknek ajánlják. A színlap így foglalja össze a történet alaphelyzetét és problematikáját: *Victor Frankenstein, a zseniális, becsvágyó ifjú tudós halott testekből élő testet, lélegző, érző, gondolkodó lényt alkot, de megretten saját művétől és eltaszítja magától. A Kreatúra egy gyermek ártatlan kíváncsiságával vág neki a világ felfedezésének, ám útja során csak rettegéssel, elutasítással, gyűlölettel találkozik. Ereje hatalmas, dühe kozmikus, magánya az elképzelhető legszörnyűbb magány, hisz senki nincs a világon, aki hozzá hasonlítana. Felkeresi hát teremtőjét, hogy alkosson neki társat... Mary Shelley 19. századi rémregénye a teremtés csodájának és felelősségének története, a teremtő és a teremtett lény örök egymásra utaltságának shakespeare-i mélységű tragédiája.*⁴²

Mary Shelley regényéből Nick Dear, angol drámaíró írt színpadi változatot, amelynek az ősbemutatója 2011-ben volt Londonban. Keresztes Tamás rendezése, amely a világ első bábszínházi feldolgozása, erre az átiratra épül. A darab cselekménye a regény 5. fejezeténél kezdődik, a lény életre kelésének pillanatában. A regény hosszú expozíciója, amely Victor Frankenstein nevelődéstörténetéről szól, és a kerettörténet, amelyben elmeséli Robert Walton kapitánynak a történetét, kimarad, így a darab központjában a lény nevelődéstörténete áll.

Az előadás komplex audiovizuális élményt nyújt, az elsődleges jel a kép és a hang. A látványvilág alapja a különböző bábtechnikák virtuóz ötvözése: a lény egy óriásbáb, amelyet hárman mozgatnak, lényegében egy hatalmas bunraku, arca a lényt játszó színész, Teszárek Csaba arcát mintázza. Az óriásbábon kívül maszkos játék, árnyjáték és tárgyanimáció

⁴² <https://budapestbabszinhaz.hu/eloadasok/4-frankenstein>

segítségével jelenítik meg a lény körül megképződő világot. A stilizált hanghatások Kézdy Luca hangszeréből származnak, akinek a hegedűje végigsírja, sóhajtja, sikoltja az elődást. Fenséges, szép és furcsa, bizarr, borzongató, összességében groteszk az előadás világa.

Az előadáshoz kapcsolódó ráhangoló foglalkozás 50 perces, az előadás előtt történt a színház 2. emeletén található Mozgató-teremben. A résztvevők létszáma a program jellege miatt legfeljebb 20 fő lehetett. A foglalkozást tervezte és vezette Végvári Viktória és Hoffer Károly. A Radnóti Miklós Gimnázium 11. osztályos tanulói vettek részt, összesen 10-en, illetve rajtuk kívül két felnőtt néző, akik a csoporttól függetlenül jelentkeztek be a programra. A programot a diákok számára magyartanáruk szervezte, Kertész Luca tanárnő, aki szintén résztvevőként volt jelen. Az osztály többi része 19 órára, az előadás kezdetére érkezett meg a színházba.

IV. Összehasonlítás

A *Kartonpapa* című előadáshoz készült foglalkozás egy háromlépcsős program, amelynek előkészítő szakasza egy kéttanáros DIE, azaz tanítási dráma. A tanítási dráma „*olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a játszóképző (fiktív) világot építene fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.*” (Kaposi 2008: 2). A 90 perces foglalkozás során a diákok a tanítási drámaóra klasszikusnak számító felépítése mentén a darab fiktív világába fokozatosan vonódnak be. A 45 perces feldolgozó foglalkozáson pedig drámapedagógiai módszerek segítségével elemzik az előadást a műfaj, a központi motívum, a szereplők viszonyrendszere és a darabban megjelenő értékszerkezet szempontjából.

A *Frankenstein* című előadáshoz készült program egy kétlépcsős foglalkozás, amelynek 50 perces ráhangoló szakasza maga is egyfajta színházi helyzetként, közösségi performanszként értelmezhető. A résztvevők a közvetlenül erre vonatkozó instrukció nélkül is kezdettől fogva úgy vannak jelen, mintha egy szertartás résztvevői lennének.

Annak, hogy a két-, illetve háromlépcsős foglalkozások első szakaszát felkészítőnek⁴³, előkészítőnek, beavatónak vagy ráhangolónak nevezzük, jelentésképző szerepe lehet. A választott kifejezés tulajdonképpen az első szakasz műfaji megjelöléseként funkcionálhat. A két tárgyalt foglalkozás tekintetében ebből a szempontból ragadható meg a legfontosabb különbség: míg a *Kartonpapa* esetében a foglalkozás a darab befogadásának érzelmi-intellektuális előkészítését, addig a *Frankenstein* esetében az érzéki-hangulati ráhangolást célozza.

IV. 1. Térkezelés

A *Kartonpapa*-előkészítő a gimnázium egyik termében zajlott, ahol a foglalkozás vezetői alapvetően vendégként lehettek csak jelen, a diákok pedig otthonosan érezhették magukat. A hagyományos iskolai tér a tanuláshoz szükséges tárgyakkal és hangokkal nagyon más hangulati közeg, mint a színházi tér. Az iskolai drámaóra tere egyfajta átmenetként értelmezhető, „megszelídített” iskolai térként, amelyet általában úgy alakítunk ki, hogy a tanterem frontális munkaformához illeszkedő rendjét megbontjuk, a padokat kivisszük és a diákokat körben ültetjük le.

⁴³ Golden Dániel a *felkészítő* kifejezés egységes használatára tesz javaslatot (Golden 2017: 98).

A hagyományos iskolai teret néhány perccel a program kezdete előtt a foglalkozásvezetők rendezték át drámaórához alkalmas térére: a padokat az asztalhoz tolták, a székeket körben a terem közepére rendezték. A terem egyik végében kialakítottak és kék terítővel letakartak egy vacsoraasztalt, amelyre kartonból kivágott étkészletet helyeztek. Az ily módon megterített asztalhoz hat széket készítettek elő. Ebben a térben már a foglalkozásvezetők voltak otthon, ahol immár vendéglátóként várták a szünetről kiscsoportokban megérkező diákokat. A feldolgozó foglalkozás ugyanebben a teremben zajlott. A székeket ismét körben rendezték el, a vacsoraasztalt azonban már nem terítették meg.

A kék szín és a karton anyag indirekt módon az előadás látványvilágára hangol. Az előadás terében kékek a falak és az ajtók, és nem megszokott módon a nappaliban álló bicikli is, amely a történet csomópontjain hangsúlyos szerephez jut. A karton pedig, ahogy azt az előadás címe is sugallja, a központi motívumhoz köthető: a halott apa kartonpapaként, azaz kartonból kivágva van jelen. Az előadás ezen elemeire nem történik konkrét utalás az előkészítőn, ugyanakkor – mivel az előkészítőn a diákok 90 intenzív percet töltenek ebben a térben – lehet rá számítani, hogy a színházban rá fognak ismerni, és talán jobban figyelnek majd ezekre a színházi jelekre.

A *Frankenstein*-ráhangoló tere rituális tér. A színház előcsarnokából szertartásos bemutatkozás után a diákok és a foglalkozásvezetők együtt indulnak fel a 2. emeleten lévő Mozgató-terembe. Az úton a résztvevők hangsúlyosan vezetve vannak, mégpedig a kulisszák mögötti rejtélyes, misztikus világba⁴⁴. Erre a „mögöttiségre” fel is hívják a figyelmet még az előcsarnokban: a színpad mögé megyünk, ahol a színészek már készülnek az előadásra. Olyan ez az út, mint egy beavatási rítus első szakasza, a foglalkozás vezetői a beavatók, a diákok a beavatandók.

A Mozgató-teremben sötét van, gyertyák világítanak, körben párnák és székek. Középen egy játéktábla, rajta misztikus jelek, két dobókocka és három pakli kártya. Eső és néha lódobogás, szekérzörgés hangját halljuk, mintha egy 19. századi helyszínen lennénk. Ebben a térben is körben ültetik le a résztvevőket, a külső körülmények révén azonban nem olyan, mintha drámaórán ülnénk, hanem olyan, mintha egy misztikus szertartás résztvevői lennénk.

Mindkét foglalkozás esetében megfigyelhető, hogy a teret nem a megszokott módon használják. A Rakpart az iskola épületében tartotta a programot, de az iskolai teret megbontva, kifordítva, ezzel barátságosabbá, demokratikusabbá téve használta – ahogyan a

⁴⁴ Nyilván nem a program miatt nyílik az előcsarnokot és hátsó teret összekötő ajtó ujjlenyomat leolvasó szkennelrel, de „jól jön” a foglalkozás jelentése szempontjából, mert a beavatás aktusát még hangsúlyosabbá teszi, csak együtt tudunk bemenni, ez el is hangzik.

Kartonpapa című előadás is arról szól, hogyan lehet (lehet-e) az elnyomó hatalom terében demokratikus elvek szerint létezni. A Mozgató a színház épületébe hívta meg a gyerekeket, de nem a nézőtér vagy a színpad volt a közösségi együttlét helyszíne, ahogyan a gyerekek valószínűleg számítottak rá, hanem a hátsó tér, amely a színházról való romantikus elképzeléseink szerint titokzatos hely – éppolyan titokzatos, mint *Frankenstein* története.

IV. 2. A foglalkozások felépítése

A *Kartonpapa*-előkészítő négy szakaszból állt a tanítási dráma immár klasszikusnak mondható felépítésének megfelelően. A kontextusépítő szakaszban *Tanári narrációval*⁴⁵ épült fel a darabbéli fiktív világ viszonyrendszere: elhangzott mind a hat szereplő neve, néhány tulajdonsága, és a rokonsági kapcsolatok. Ezután a darabból vett szövegrészeket hallgattunk meg a foglalkozásvezetők, illetve vállalkozó szellemű diákok felolvasásában: két dialógust és egy monológot. Ezekből a szövegekből már a szereplők világnézetével és egymás iránti érzelmeivel kapcsolatos információkat is megtudhattak a résztvevők.

A narratív szakasz az apa-fiú viszonyról szólt, és a diákok játékára épült: egy önként jelentkező diákot arra kértek, üljön a vacsoraasztalhoz, és miközben a korábban már elhangzott monológot még egyszer halljuk, játssza el *Némajátékban*, hogyan viszonyul a fiú az apjához. Majd azt kellett megjeleníteni *Állóképben*, hogyan nézhet ki az a közös fotó apáról és fiáról, amit egy jelentős férfimagazin címlapjára készítenek. Végül „atyai jótanácsokat” találtak ki a gyerekek: három mondatot, amelyet az apa gyakran mond a fiának, s amelyet az állóképben állva kellett elmondani.

A mélyítő szakasz egy *Vacsorajelenet* megalkotása volt, amelyet beszélgetéssel készítettek elő, és a feszültség fokozása érdekében azt is elárulták a foglalkozásvezetők, hogy ez egy utolsó közös vacsora a két család életében. *Vajon mi történhetett, ami miatt később soha többé nem találkoztak?* Lényegében ennek a kérdésnek a mentén dramaturgiai megbeszélést folytattak, amelyet a foglalkozásvezetők metaszintű kérdésekkel segítettek, például: *Melyik a jól játszható ötlet?*

A reflektív szakaszban a cselekmény után néhány évvel kellett a főszereplő szerepéből megszólalni a gyerekeknek *Kötött mondatkezdések* segítségével: *Ha lesz egy fiam, azt*

⁴⁵ A drámapedagógiai konvenciók és játékok nevét kurzívval kiemelem. Egyfelől Kaposi László *Játékkönyve*, másfelől Jonathan Neelands *Konvenciók* című tanulmánya a forrás. A drámapedagógiai praxisban a két forrásból származó technikák nem feltétlenül különülnek el, ezért nem jelölöm meg minden egyes módszer esetében a forrást.

szeretném, hogy olyan ember legyen, aki... A mondatokat csukott szemmel kellett a résztvevőknek kimondaniuk, és nem volt muszáj megszólalniuk. Így ért véget a foglalkozás.

Az előkészítő központi témája az apa alakja, értékrendszere, illetve az apa-fiú kapcsolat jellege, dinamikája. A foglalkozás csattanója, hogy az előadásban nem jelenik meg az apa, mert néhány hónappal a cselekmény kezdete előtt meghalt, özvegye viszont nem tudván elfogadni a veszteséget, kartonpapírból kivágja a férjét, és mindenhová magával viszi. Az apa tehát mint Kartonpapa jelenik meg, értékrendszere tovább él, az apa szavait az özvegy szájából halljuk.

A feldolgozó foglalkozás keretes szerkezetű: a foglalkozás elején és végén ugyanaz a játék szerepelt. A foglalkozásvezető⁴⁶ *Hómérő/Tulajdonságskála* játékkal véleményalkotásra sarkallta a diákokat arról, hogy mennyire felelt meg a színházeszményüknek az előadás, illetve hogy milyen műfajúnak tartják a látott darabot. A záró szakaszban ugyanezzel a játékkal provokálta a diákokat véleményük megfogalmazására, s ezen keresztül a zárlat interpretációjára, majd az értelmezés kitágítására.

A *Frankenstein*-ráhangoló szintén keretes szerkezetű és szintén négy szakaszból és egy felvezető részből állt. A találkozás és a bemutatkozás a színházi előcsarnokban zajlott. A foglalkozásvezetők bemutatkoztak a csoportnak, majd körbejártak, és minden egyes résztvevővel szertartásosan kezét fogtak és újra bemutatkoztak. Ezt az aktust a *Frankenstein*-történet felől vezették fel, és később a foglalkozás záró szakaszában is így utaltak rá vissza: *Nekünk van nevünk, de az előadás egy olyan valakiről fog szólni, akinek elfelejtettek nevet adni.*

A Mozgató-terembe felérkezvén kezdődött el maga a foglalkozás: a foglalkozásvezetők a darab alapjául szolgáló regény keletkezéstörténetéről meséltek, és explicitté tették, hogy a hangokkal és a misztikus hangulattal a Genfi-tó mellett töltött hűvös nyári esték hangulatát szerették volna megidézni, amikor Lord Byron és barátai rémtörténeteket meséltek egymásnak.

Ezután közös horrortörténet megalkotására hívták a résztvevőket: a két dobókocka és az egyik kártyapakli segítségével a diákok „kisorsolták” a történet négy fő elemét: helyszínt, cselekményelemet, szereplőt, motívumot húztak. Ezután elkezdődött a történetmondás *Közös történetalkotás* játékkal: mindenkinek egy mondattal kellett továbblendítenie a cselekményt úgy, hogy a második kártyapakliból húzott szót beleszövi a mondatba. A terem

⁴⁶ A feldolgozó foglalkozást Szemerédi Fanni kollégája betegsége miatt egyedül vezette.

különleges hangulata és a felvezető instrukció (*Minden kimondott szónak súlya van.*) megteremtette azt a légkört, amelyben a diákok igazán komolyan vették a feladatot, és valóban hatásosan beszéltek.

A történet lezárása utáni percekben épp, mielőtt kioldódott volna a feszültség, belépett egy színész. A Frankenstein család szolgájának szerepéből szólalt meg, monológjában a regény 1-5. fejezetének cselekményét foglalta össze, vagyis Victor Frankenstein nevelődésének és ingolstadti tanulmányainak történetét. Úgy beszélt, mint aki nem tudja pontosan, miben mesterkedik Frankenstein, de sejti és sejteti, hogy valami szörnyűség fog történni. Jelmezt viselt, így már nemcsak a történet és a hangok, hanem a látvány síkján is megidézte a résztvevők számára az előadás világát. A kezében egy gyertyát tartott, amely alulról világította meg az arcát, ezzel félelmetessé tette külsejét. A monológ végén a kezében tartott kártyákat a földre szórta, majd távozott.

A kártyákat összeillesztve egy emberi lény teste rajzolódott ki a félhomályban. Ezután a foglalkozásvezető elmesélte, hogy a teremtmény, akit Frankenstein megalkotott, 3 méter 40 cm magas, és ahhoz, hogy működhessen a teste, három egymásba kapcsolt emberi szívre volt szükség. *A teremtménynek azonban elfelejtett nevet adni* – így vezette fel a foglalkozást lezáró szakaszt.

A résztvevők az utolsó szakaszban üres kártyalapokat kaptak a harmadik pakliból, és az volt a feladatuk, hogy írják le a kártyalapra, mit gondolnak erről a kérdésről: *Vajon mi vár arra a mesterségesen megalkotott teremtményre, akinek nincs múltja, és akinek elfelejtettek nevet adni?* Miután mindenki elkészült, a foglalkozásvezető felolvasta a válaszokat abban a sorrendben, ahogyan megkapta azokat. A diákok maguk dönthették el, mikor adják be a kártyalapjukat, így egy sajátos, spontán dramaturgia érvényesült ebben az utolsó közös alkotásban.

A térszerkezettel összefüggésben a felépítés tekintetében is különbséget mutat a két foglalkozás: a *Kartonpapa*-előkészítő fokozatosan vezet be a darabbéli fiktív világ működésébe. Ahogy halad előre a foglalkozás, percről percre többet tudnak meg a résztvevők a szereplők jelleméről és viszonyairól, majd egy ponton túl maguk írják a történetet. Az utolsó vacsora jelenetének megalkotása során tulajdonképpen minden lehetséges családi tragédia lehetőségét végiggondolták a diákok. A foglalkozásvezetők nem próbálták a tényleges cselekmény felé terelni őket, hagyták, hogy az ötleteiket szabadon kidolgozhassák, csakis színházi szempontok szem előtt tartására figyelmeztették őket.

A módszertan tekintetében is a fokozatosság elve érvényesül: a *Kartonpapa*-előkészítő egyfajta bevezetés a drámamunkába. A diákok a 90 perc alatt fokozatosan jutnak el egy

néhány soros szöveg felolvasásától az egyéni némajátékon és a kiscsoportos állóképkesztésen keresztül egy hatszereplős jelenet bemutatásáig. Ezzel párhuzamosan ez a színház világába való bevezetés is: az olvasópróbától fokozatosan jutnak el a komplex színházi gondolkodást igénylő jelenetalkotásiig. Olyan, mintha a színházpedagógusok megtanítanák a diákokat alapfokon beszélni egy idegen nyelvet, majd hagynák, hogy a megszerzett szókinccsel szabadon kommunikáljanak.

A *Frankenstein*-ráhangoló esetében azonban nem szükséges a fokozatosság elvét érvényesíteni: a foglalkozás szertartásossága teszi az első perctől kezdve érdekeltté a résztvevőket, akik ugyanakkor nem kényszerülnek határátlépésre. Mindenkinek egy mondatot kell mondania a nyilvánosság előtt, ráadásul félhomályban, ez viszonylag kevés diáknak okoz kényelmetlenséget. Ennek a programnak az esetében inkább a színházi kifejezőeszközök azok, amelyek a foglalkozás sikerességét befolyásolják: kellékek, fény- és hanghatások, időzítés, színészi jelenlét – csakúgy, mint egy színházi előadás esetében.

IV. 3. Motívumok

A színházpedagógiai programok a tárgyi világ révén megidéztek az előadások látványvilágát: a *Kartonpapa*-előkészítő két legfontosabb motívumáról, a kék színről és a karton anyagról a térkezelés kapcsán már szót ejtettem. A karton anyag nemcsak az előkészítő, hanem a feldolgozó alkalmon is –az előadás motívumrendszerét leképezve- a 45 perces foglalkozás pillére lett. A feldolgozó foglalkozáson ugyanis Kartonpapa megjelent a maga valójában.

Kartonpapát az előadás egy hangsúlyos pontján széttépi a fia. A feldolgozáskor a gyerekek arra kérdésre keresték a választ, miközben szimbolikusan maguk is széttéptek egy kartonból kivágott figurát, hogy vajon *mit akart megsemmisíteni a szereplő ezzel a radikális gesztussal*. A darab végkifejletében pedig a dráma világ rendje úgy áll helyre, hogy Kartonpapa „feltámad”: unokahúga, aki korábban a leginkább kételkedett az apa által képviselt rend érvényességében, összeragasztja. A feldolgozón az előadás ezen pontját is megidéztek a korábban széttéptett figura szimbolikus összeillesztésével, miközben arra a kérdésre keresték a választ, vajon mi hiányzott a szereplőnek, *mit akart visszaállítani ezzel a meglepő gesztussal*.

A fent leírt két egymást ellenpontoszó szimbolikus cselekvés megkezdése előtt a résztvevőknek végig kellett gondolniuk a szereplők jellemét, világnézetét, a

viszonyrendszerben betöltött helyét és a történetben való dramaturgiai szerepét, majd a cselekvés végrehajtása közben a szereplő nevében kellett megszólalniuk. A központi motívumhoz kapcsolódó rituális cselekvés révén végeredményben kibomlott az előadás jelentésének legfelső rétege, a családi dráma szintje: Hogyan élik meg a fiatalok a fejük fölött zajló világnézeti konfliktusokat? A zárójáték pedig közvetett módon ennek a tapasztalatnak a társadalmi szintre emelését célozta: Tudunk-e élni a szabadsággal? Az, hogy az előadás értelmezhető össztársadalmi szinten, nem volt a foglalkozás során direkt módon jelezve. Nagyon izgalmas kérdés, hogy a drámatanár felvethet-e ma Magyarországon egy ilyen kérdést egy idegen osztályban.

A *Frankenstein*-ráhangolón nagyon sok kellék volt a térben, amelyeket a tér elemzéséről szóló részben már felsoroltam. Most a közös játékhoz használt tárgyakat szeretném elsősorban kiemelni, mert a dobókockához, a kártyapaklihoz és a játéktáblához, illetve az ezekkel a tárgyakkal végzett cselekvéshez szimbolikus jelentést is társíthatunk. Dobókockával dobtunk, kártyalapot húztunk – a történetalkotás során a sors és a mi képzeletünk határozta meg az általunk teremtett szereplők sorsát. Úgy működünk a rítus terében, mint valami felsőbb erő, mintha leképeztük volna a Frankenstein-történet teremtő gesztusát.

A foglalkozás során mintha Frankensteinnel azonosultunk volna, akinek a képzelete szabadon szárnyal, akinek a becsvágya nem ismer határokat, aki – horrortörténetet mondtunk – a borzalmat a világban megteremti, létrehozza. Ezután következett a meglepő fordulat, a hirtelen megjelenő színész monológja, aki mintegy kijózanított a rémtörténetből, amelybe beleéltük magunkat. A földre dobta a lény darabjait ábrázoló kártyalapokat, amelyet nekünk kellett összeilleszteni, mint ahogy Frankenstein összevarrta a lényt halott emberek testrészeiből. A foglalkozás záró szakaszában üres kártyalapra írtuk a lény sorsát. Ez a cselekvés azt fejezheti ki, hogy a lény tudata üres lap. Ekkor már a lény nézőpontjából kellett gondolkodnunk, így megszületett bennünk az együttérzés és az iszony elegye, s így ültünk be az előadásra, amely szintén a lény nézőpontjából jelenítette meg a történetet.

Mindkét foglalkozásban megjelent egy-egy központi motívum vagy motívumhalmaz, amelyhez kapcsolódóan a diákoknak szimbolikus-rituális cselekvést kellett végezniük. A rituális cselekvés a résztvevőket a közösség tagjává avatja, miközben a szerepbe lépésnél is mélyebb szinten vonja be és készíteti őket azonosulásra.

IV. 4. A részvétel módja

Mindkét előkészítő foglalkozáson színház született, mégpedig részvételi színház, hiszen a nézők (a színházi előadás majdani nézői) résztvevőként voltak jelen. A *Kartonpapa*-előkészítő esetében a diákok a kontextusépítő szakaszban elhangzott információk alapján kezdtek el a darabbéli fiktív világ kék valóságában otthonosan mozogni, majd ezekből az információkból kiindulva és a saját párkapcsolati, illetve a családi életben szerzett tapasztalataikra támaszkodva logikusan alkották meg a karaktereket és szőtték tovább a történetet. A tanítási dráma műfaja alapvetően az arisztotelészi poétika elvein nyugszik, hiszen a résztvevők a valószerűség és a szükségszerűség szerint rendezik be a dráma világát, formálják meg a szerepeket és írják a történetet, amelyben mindig a kauzalitás elve érvényesül.

A színházi helyzet, ami egy tanítási drámaórán általában megszületik, a színházi alaphelyzet: „*A megtestesíti X szerepét, miközben S nézőként van jelen.*” (idézi: Kiss 1999, 17). A szerepfelvétel a legfontosabb összetevő, hiszen ez biztosítja, hogy a diákok a szerep védelmében szerezhessenek valós érzelmi tapasztalatokat. A nézés aktusa nem feltétlenül jelenik meg egy tanítási drámaórán, hiszen lehetséges, hogy egyidejűleg mindenki szerepben van, például egy *Egész csoportos improvizáció* esetében. A legtöbbször azonban a szerepet játszó diáknak meg kell felelnie a nézettség kihívásának is, mint ahogy ezen a foglalkozáson is történt, például az *Egyéni némajáték* vagy a *Kiscsoportos állókép* bemutatásakor. Hogy ezt vendégtanárként drámamunkában kevésbé gyakorlott résztvevők esetében hogyan lehet zökkenőmentesen megvalósítani – pedagógiai kérdés, fentebb már volt, és később is lesz még szó róla.

A *Frankenstein*-ráhangoló tervezőinek nem titkolt szándéka, hogy az arisztotelészi poétika elvein alapuló realista színház és a ma Magyarországon klasszikusnak számító angolszász drámapedagógia hagyományait felülírva, a kortárs színházi tendenciák felé fordulva, a nézőket mint egy közösségi performansz résztvevőit foglalkoztassák. A nézők (a színházi előadás majdani nézői) úgy lettek résztvevők, hogy nem kellett szerepet játszaniuk, és nem lettek kitéve a nézettség kihívásának, miközben a helyzet nagyon is színházi volt, amennyiben zsigerig ható érzéki élmény történt velük, s ezáltal a teljes jelenlét állapotában lehettek egy pillanatra.

Az előkészítő/ráhangoló foglalkozások módszertana az előadások műfaját és stílusát képezi le: míg a *Kartonpapa* című előadás alapvetően a realista szövegszínházi hagyományba illeszkedő prózai színházi műalkotás, addig a *Frankenstein* egy olyan

bábszínházi előadás, amelyben posztdramatikus színházi tendenciák érvényesülnek: a vizuális, az audiális és a kinesztetikus jelek elsődlegessége, valamint az eltartott, stilizált játékmód jellemzi⁴⁷. Ha ezt figyelembe vesszük, akkor a foglalkozások metaszinten is előkészítenek az előadás befogadására.

IV. 5. A foglalkozásvezetők és a diákok viszonya, a foglalkozások hangulata

A *Kartonpapához* kapcsolódó háromlépcsős program tervezete egész osztály számára készült. Előfordul azonban, hogy ennél kisebb csoportban kell megvalósítani. Egyfelől a létszám, másfelől a diákcsoport összetétele miatt a foglalkozások vezetői gyakran változtatnak a tervezeten. Most is ez történt, hiszen az előkészítő foglalkozáson 9, a feldolgozón 8 diák volt jelen, mindannyian visszafogott lányok. Ennek a helyzetnek voltak előnyei és hátrányai is. A kontextusépítő szakaszban a gyerekek kissé bátortalanabbak voltak, mint valószínűleg akkor lettek volna, ha jelen vannak harsányabb osztálytársaik. Ugyanakkor a kis létszám miatt lehetőség nyílt arra, hogy például az *Állóképes* feladatban mindannyian szerepbe lépjenek. Az alapvetően kétszereplős állókép a foglalkozásvezető gyerekek inspirálta ötletéből alakult izgalmas, többdimenziós, ötszereplős képpé.

A fokozatosság elvéről, amely a foglalkozás struktúrájában megjelent, fentebb bőven írtam, de a foglalkozásvezető rátermettségén, pedagógiai érzékén múlik, hogy a játékbátorság valóban megszületik-e a csoportban. A módszertani tudatosság és a foglalkozásvezetők kommunikációja révén a játékbátorság percről-percre erősödött a teremben: Az első játékokra (*Felolvasás, Némajáték*) csak a legaktívabb diákok vállalkoztak, akiken látszik, hogy más órákon is mindig jelentkeznek. A kiscsoportos feladatban (*Állóképek*) már mindenki aktívan részt vett. Végül az utolsó játék (*Jelenet*) előkészítésében rendkívül lelkesen és teljes összhangban működtek együtt, az egyik főszerepet pedig egy olyan diák vállalta, akiről utóbb a magyartanára azt mondta, soha nem szokott megszólalni az órákon.

A feldolgozó foglalkozáson nem a játékokban való részvétel, hanem a provokatív kérdések kapcsán megfogalmazódó vélemények felvállalása tekintetében volt szükség

⁴⁷ A módszertan megválasztásánál nyilván a foglalkozásvezetők színházeszménye, előképzettsége, gyakorlata ugyanolyan meghatározó, ezeknek a tényezőknek a jelenléte azonban csak akkor lenne tárgyalható, ha mindkét műhely tevékenységéből több programot is részletesen elemeznék.

bátorságra. Az előkészítőn megteremtett kapcsolat garantálta, hogy ez problémamentesen történjen, a diákok az első perctől kezdve nyíltan beszéltek.

Míg a Kartonpapa-előkészítő sikeressége nagymértékben függ a játékvezető pedagógiai érzéken és szakmai gyakorlatán, addig a *Frankenstein*-ráhangoló esetében érzésem szerint biztos a siker. Természetesen nagyon fontos a rítus terében is a foglalkozásvezetők teljes koncentráltasága és figyelmes jelenléte, de mivel nem kényszerülnek a diákok határátlépésre, és anélkül is élményhez juthatnak, tulajdonképpen nincsenek esetleges tényezők a programban. Ha egy diák nem szeretne részt venni, és passzol, neki is és a többieknek is ugyanolyan teljes lesz az élmény.

IV. 6. A foglalkozások iskolai kontextusa

A *Kartonpapa* című előadáshoz kapcsolódó színházpedagógiai program az iskolában zajlik. Ez egyfelől könnyebbség, hiszen mind az előkészítő, mind a feldolgozó foglalkozást meg lehet tartani iskolaidőben, így nem ütközik a gyerekek különóráival. Másfelől viszont nehéz is, hiszen összesen három tanórányi időt kell felszabadítani, órákat elcserélni, termet szervezni. Egy iskolában sokszor nehéz együttműködni a kollégákkal, hiszen előfordul, hogy a vezetőség vagy a tantestület nem tartja olyan hasznosnak a tanórán kívüli programokat, mint a drámatanár.

A *Frankenstein* című előadáshoz kapcsolódó ráhangoló foglalkozás szervezés tekintetében éppen ellentétesen működik: könnyebbség, hogy nem kell több tanárral egyeztetni a megvalósítás érdekében, ugyanakkor nehézség, hogy nem lehet iskolaidőben tartani, és a gyerekek nem biztos, hogy odaérnek a színházba az előadás kezdete előtt egy órával. Különleges a helyzet a többi Mozgató programhoz képest abban a tekintetben is, hogy legfeljebb 20 fő fér be a Mozgató-terembe, így egy osztálynak csak egy része vehet részt a ráhangolón.

Mindkét színházpedagógiai program 16 éven felülieknek ajánlott. A pedagógusok számára a korhatáros megjelölés, vagy az életkori ajánlás nagyon nagy segítséget nyújt a színházlátogatás megszervezésében, és komolyan is kell venni, mert a színházi nevelési szakemberek valóban átgondoltan fogalmazzák meg⁴⁸.

⁴⁸ A Budapest Bábszínházban tavaly megváltoztatták a házirendet, mert a pedagógusok sokszor nem vették figyelembe az életkori ajánlásokat a csoportos színházlátogatások megszervezésekor.

A *Kartonpapához* kapcsolódó háromlépcsős programot 11-12. évfolyamba járó diákoknak érdemes megszervezni. Irodalomórán Henrik Ibsen drámáihoz tudnám kapcsolni, mert ugyanúgy diszfunkcionális családról és az élethazugságokról szól, és ugyanúgy azt állítja, hogy a hazugságok hálójából nem lehet szabadulni, nincs esély a megtisztulásra. mint az iskolai tananyagban szereplő *Nóra* vagy *A vadkacsa* című drámák.

Nevelési célok beteljesítése érdekében osztályfőnökként is érdemes megszervezni a programon való részvételt, mert a darab kamasz szereplők nézőpontjából mutatja be egy család szétesését és kényszerű újra egymásra találását. Az előadáshoz kapcsolódó színházpedagógiai program is erre a két fiatal szereplőre összpontosít, akikkel diákként könnyen lehet azonosulni, és a jelenség, amit a kamasz szereplők megtapasztalni kényszerülnek, ismerős lehet a diákok számára akár személyes-családi, akár nemzeti-társadalmi szinten.

Drámafakultáción is érdemes beilleszteni a színházi nevelési programot, mert mind a versenyeken, mind az érettségire rendelkezniük kell a diákoknak dráma- és színházelmélettel és a kortárs drámairodalommal kapcsolatos tudással. A *Kartonpapa* című előadás kapcsán lehet beszélni többek közt a Tasnádi-drámák jellegzetes dramaturgiájáról, vagy –mivel Tasnádi István a drámaszöveg írója és az előadás rendezője is egyben- a drámaszöveg és a színházi előadás viszonyáról is. Akár meg is lehet hívni a szerzőt egy beszélgetésre az iskolába, hogy a diákok személyesen kérdezhessék meg tőle, miért nem nézi, miért csak hallgatja a színészek játékát minden előadáson.

A *Frankenstein* című előadás és a hozzá kapcsolódó ráhangoló foglalkozás 11. osztály elején irodalomórán az európai romantika irodalmához kapcsolható. Mary Shelley *Frankenstein* című regénye a NAT 2020 szerint nem tartozik az irodalom tananyag törzsanyagához, de az összetett elbeszélésmód és a regény által felvetett etikai problémák miatt bizonyos iskolatípusokban, osztályokban mindenképp érdemes tanítani. Az előadás akkor is izgalmas, ha a gyerekek olvasták a regényt, és akkor is, ha nem. Előbbi esetben érdekes lehet az előadásban megjelenített történetet összehasonlítani az eredeti regény cselekményével, utóbbi esetben az előadáselemzés kiindulópontja Victor Frankenstein alábbi mondata lehet, amelyet teremtményétől kérdez: *Lehet, hogy neked van lelked és nekem nincs?* Így eljuthatunk az órán a lény és Frankenstein párhuzamos fejlődés- és hanyatlástörténetének vizsgálatáig.

Osztályfőnöki órán a történet etikai dimenziója válhat hangsúlyossá, jó alapot adhat egyes természettudományos kutatások kapcsán felmerülő morális dilemmák megbeszéléséhez. A mai túltechnikizált világban feltétlenül szükséges, sőt az évek során többször is érdemes

beszélgetni, vitatkozni a gyerekekkel erről a témáról. Különösen azokban az iskolákban, ahonnan a diákok közül sokan készülnek tudományos vagy mérnöki pályára. Hiszen pl. az általuk oly sokat használt okoseszközök kapcsán, amelyeket lehet, hogy ők fognak továbbfejleszteni néhány év múlva, ugyanezek a dilemmák merülnek fel.

Drámafakultáción az előadáselemzés központja az előadás vizuális világa, például a bábtechnikák elemzése és interpretálása lehet: Milyen bábtechnikák jelennek meg az előadásban? Milyen jelentésbeli szerepe van a különböző bábos és maszkos technikák használatának a megjelenítésben? Ezekről a kérdésekről játszhatunk, gondolkodhatunk, alkothatunk közösen, miközben egy emelt érettségi témakör anyaga is megszülethet.

IV. 7. Összegzés

Mindkét program több különböző dráma-, illetve színházpedagógiai műfaj határán mozog. A *Kartonpapa*-előkészítő minden szempontból egy tanítási drámaórának tekinthető, amelynek során a diákok játszanak végig egy történetet. A *Frankenstein*-ráhangolóba pedig beékelődik egy színházi jelenet, amely úgy hathat a diákbefogadókra, mint egy tantermi színházi előadás, mert általában a tantermi előadásokra jellemző az az intim közelség, ami játsszó és néző között itt is megszületik.

Mindkét program nemcsak pedagógiai értelemben sikeres, hanem színházi értelemben is hatásos, valójában ez utóbbiból fakad a pedagógiai cél beteljesítése, amelyhez gyökeresen más technikákat használnak a foglalkozások vezetői: míg a *Kartonpapa*-előkészítő a fokozatosság elvének és a játékvezetők pedagógiai kompetenciájának érvényesítése révén hat, a *Frankenstein*-ráhangoló a színházi eszközök használata segítségével „húzza be” a gyerekeket.

A fokozatosság elvének érvényesítése elengedhetetlen egy külsős, azaz színháznál működő színházpedagógiai műhely által lebonyolított drámaóra esetében, hiszen drámamunkában gyakorlott, kevésbé gyakorlott, és teljesen kezdő csoportokban is működnie kell a játékoknak. Ráadásul a diákok dramatikus tevékenységben való jártasságának mértéke, amely a program sikerességének fontos összetevője, csak helyben derül ki a foglalkozásvezetők számára, nem tudnak előre számolni vele. Úgy mondanám, hogy a módszertan tekintetében jolly joker-programot kell tervezniük minden egyes esetben. Ez nagyon szigorú kötöttség, egyben izgalmas szakmai kihívás.

Itt érdemes kitérnünk arra, milyen előnyei és hátrányai lehetnek annak, ha a foglalkozást egy színháztól érkező színházpedagógus, és nem az osztály saját tanára tartja. A külsős foglalkozás mindenképp ismerkedéssel, a közös munka alapszabályainak tisztázásával, a bizalmi légkör megteremtésével kell, hogy kezdődjön, szemben azzal a viszonylag kényelmes helyzettel, amikor az ismerős tanár belép az osztályba, és egy perc alatt megteremti azt a koncentrált légkört, amelyben el lehet kezdeni dolgozni.

Hogy a játékbátorsághoz elengedhetetlenül szükséges bizalmi légkör valóban megteremtődik-e, sajnos az esetek többségében esetleges, elsősorban – ahogy fentebb is említettem – a foglalkozás vezetőinek pedagógiai érzéken múlik, másodsorban pedig a diákok nyitottságán, együttműködési készségén. Ez az esetlegesség mindenképpen hátránya a külsős foglalkozásoknak, ahogyan az is, hogy az osztály előzetes tudásáról, készségeinek fejlettségéről nem rendelkezhetnek tapasztalatokkal a külsős szakemberek. Továbbá arról sem, mi jellemző az osztály dinamikájára, milyen speciális nevelési igények jelennek meg a csoportban, milyen személyes problémákkal küszködnek a közösségbe járó gyerekek, holott ez a tudás alapvetően meghatározza a pedagógiai munka sikerességét.

Ugyanakkor előnynek tekinthető, hogy a külsős programok esetében a hétköznapi megszokott, sokszor unalmas, monoton ritmusa megtörik. Sok év után a legizgalmasabb órát tartó tanár is megunttá válik, és jót tesz a tanár-diák kapcsolat dinamikájának, ha néha felbukkan egy harmadik fél a kapcsolatban. Szintén a külsős foglalkozás előnyének tekinthető az a sokszor hallható-olvasható pedagógusi tapasztalat, hogy az ilyen jellegű foglalkozásokon az a diák is megszólal, szerepet vállal, aki az iskolai keretek között sosem szokott semmilyen módon sem megnyilvánulni.

A színházpedagógiai műhelyek minden előadáshoz csak egy foglalkozást terveznek, s azzal keresik fel az eltérő iskolatípusokban tanuló sok tekintetben nagyon különböző diákközösségeket. Ugyanakkor az előző fejezetben láttuk, hogy egy előadás megtekintésének többek közt a befogadó közösség összetételének, a színházlátogatás helyzetét keretező pedagógiai szituációnak a függvényében számtalan oktatási vagy nevelési célja lehet, így nem biztos, hogy a színházpedagógiai műhely által kínált program megfelel a pedagógus által kitűzött célnak.

A tárgyalt programok jolly joker-programnak tekinthetők, amennyiben többféle pedagógiai cél beteljesítését is megsegíthetik. Sok esetben azonban ez nem így van, s a pedagógus felelőssége, hogy olyan programot válasszon diákjai számára, amely beleillik az előadással kapcsolatos pedagógiai koncepciójába. Ha valóban tudatosan szeretnénk megtervezni a színházi nevelés folyamatát, akkor nemcsak az előadásokat, hanem a hozzájuk

kapcsolódó színházpedagógiai foglalkozásokat is „elő kell nézni”, vagy legalábbis sok információt kell szerezni róluk a szervezési folyamat kezdetén.

Mindkét programhoz kapcsolódóan az iskolai kontextus tekintetében három-három lehetőséget vázoltam fel, de könnyen belátható, hogy a lehetőségek száma, ha nem is végtelen, de mindenképpen több ennél. Mint ahogy a fentiek fényében az is könnyen belátható, hogy a pedagógus munkája nem ér véget a jegyek megvásárlásával, a színházpedagógiai foglalkozás megszervezésével és a gyerekek színházba kísérésével.

Akármilyen oktatási vagy nevelési célunk is van az előadással, az nem teljesedik be közvetett módon, a folyamatot mindenképpen a pedagógusnak kell befejeznie, lezárnia azzal, hogy a színházpedagógiai programot kontextusba helyezi, azaz egy tágabb folyamatba illeszti. Hogy ezt milyen keretek között, mennyi idő alatt és milyen módszerek segítségével teszi, a cél, illetve a diákokkal való viszony függvényében változhat. De annyi bizonyos, hogy egy háromlépcsős program az iskolában valójában inkább négy- vagy ötlépcsős, hiszen a feldolgozó foglalkozás után is kell még a teljes folyamat során szerzett élményekkel, tapasztalatokkal foglalkozni akár egy teljes tanórán keresztül.

Befejezés

A színházi élmény rendkívül erőteljes impulzus. A testek közvetlen fizikai jelenléte a térben intenzívebb hatást válthat ki, mint amit a gyerekek akár egy könyv olvasásakor, akár film nézése közben megtapasztalhatnak. A színházi élmény ugyanakkor flow-állapot, amennyiben a befogadó lelkiállapota nagyon szűk mezsgyén mozog az unalom és a szorongás között. A színházi előadás akkor hat, ha már megérint, de még nem sokkol. Ha egy előadás a diákok számára irreleváns akár a feldogozott témát, akár a megvalósítás módját tekintve, a gyerekek nagyon intenzíven tudnak unatkozni. Ugyanakkor sokszor egy-egy fizikai akció a színpadon, egy-egy erőteljes hanghatás vagy vizuális effekt sokkolólag hathat rájuk.

A hatás rendkívüli intenzitása miatt, amelyben játszóként is, nézőként is részünk lehet, a színházat nevelési célok beteljesítésére is „használják” évszázadok óta. Tulajdonképpen a kezdetektől jelen van a pedagógia történetében, példaként említhetjük többek közt a jezsuita és piarista iskolák jelentős színjátszó hagyományát vagy Comenius Schola ludusát. Csokonai drámái is tekinthetők iskoladrámáknak, hiszen pedagógiai céllal születtek debreceni és csurgói tanársága idején. Ezek a művek és gyakorlatok tulajdonképpen a színházi nevelés előzményeinek tekinthetők, amelyek aztán a 20. századi reformpedagógiai irányzatok koncepciójában is helyet kaptak (Eck 2016: 27-28).

Az iskola világa és a színház világa között tehát a kezdetektől létezett a híd, ugyanakkor hiányoztak az élmény tudatosítását szolgáló gyakorlatok, a reflektálás lehetősége. A középiskolások és a színház kapcsolatát Magyarországon egészen az 1990-es évek végéig a diákbérletes előadások hagyománya határozta meg: *„Hagyományosan ennek a közönségrétegnek (...) a felnőtteleadások egy részét kínálták a színházak: a szórakoztatás és a nevelés kettős eszméjének jegyében többnyire klasszikusokat (...) és musicaleket. A diákbérletes előadások gyakran a színészek rémálmaivá váltak, mert a középiskolásokat (...) nem érdekelte, ami távol tőlük –és ez értendő a témaválasztásra, színházi formára egyaránt a színpadon történt.”* (Szűcs 2017: 23). A pedagógusok pedig nem tekintették feladatuknak, hogy ezt a távolságot a diákok és a színházi előadás között áthidalják, ezért nemcsak a színészek, hanem a diákok számára is rémálommá válhattak az előadások, akik ennek eredményeképpen nemhogy közelebb kerültek volna a színház világához, inkább elfordultak tőle⁴⁹.

⁴⁹ Biztosan voltak korábban is újító kezdeményezések e tárgyban egyes iskolákban, egyes pedagógusok keze nyomán, csak még nem intézményesültek.

Ettől a hagyománytól alig két évtized alatt eljutottunk egy komplex célrendszerrel, jól szervezett intézményi háttérrel, differenciált módszertannal rendelkező új tudományterület kibontakozásáig. Manapság nemzetközi mércével mérve is gazdag, színvonalas színházpedagógiai kínálatból választhatnak a pedagógusok, illetve lehetőségük van arra, hogy maguk is színházi nevelési szakemberré képezzék magukat, és előadáselemzéssel kísérletezzenek a saját diákcsoportjukban.

Dolgozatomban a színházpedagógia magyarországi történetét, jellemző műfajait és módszertanát mutattam be két színházi nevelési program összehasonlító elemzésén keresztül. A vizsgálat során mindvégig a pedagógus nézőpontjából közelítettem a témához, így eljutottam a színházpedagógiai műhelyek által szervezett foglalkozások iskolai kontextusának és pedagógiai célrendszerének tudatosításáig.

Kutatásom előfeltevése az volt, hogy a színházi nevelés kérdéseivel nemcsak a színház, hanem az iskola világa felől is foglalkozni kell, ugyanis a diákbérletes előadások hagyománya ma is kísért. Napjainkban is előfordul, hogy a repertoárból való választás nem a diákcsoport érdeklődésének, érzelmi érettségének, korábbi színházi tapasztalatainak figyelembe vételével történik, vagy a színházi élmény nem kerül feldolgozásra, reflektálatlanul marad, unalmas vagy traumatikus élményként dermed meg a gyermek számára az időben. Ez fakadhat a hozzáértés és átgondoltság ellenére nem elég sikeres feldolgozásból vagy az oktatási rendszer egészében általánosnak mondható, a tanárokat és a diákokat egyaránt sújtó időhiányból. De sajnos leggyakrabban az az oka, hogy a pedagógusok nem kellően tájékozottak, és fel sem merül, hogy a színházi nevelés is egy pedagógiai folyamat, amelyet kellő szakértelem birtokában, tudatosan kell megtervezni, megszervezni és lebonyolítani.

A színházi nevelés jelenléte az iskolákban rendszerszinten eléggé esetlegesnek mondható, hiszen a pedagógus személye és az intézmény nyitottsága a meghatározó ebben a kérdésben. Ha a pedagógus (rendszerint a magyartanár vagy az osztályfőnök) rendelkezik minimális hozzáértéssel, és hajlandó időt és energiát, esetleg pénzt is⁵⁰ fordítani a színházi nevelési folyamat megszervezésére, akkor van esély rá, hogy a diákok végigjárják az utat a

⁵⁰ A színházi előadásokat „elő kell nézni”. A színházak próbálnak a pedagógusoknak kedvezményes jegyárakkal segíteni ebben, de mivel a pedagógustársadalomhoz hasonlóan maguk is anyagilag ellehetetlenített helyzetben vannak, nem tudnak eleget engedni az árból. Ebben a helyzetben hatalmas lépés az Örkény Színház kezdeményezése, akik az idei tanévtől tanári klubba hívták meg a pedagógusokat, és a klub tagjait ingyen beengedik a nyilvános főpróbákra.

*Kettős:játéktól A Szél kapujáig*⁵¹. A pedagógus részéről már az is elégséges, ha valóban átgondoltan választ a repertoárból és széles körben tájékozódik az előadásokhoz kapcsolódó színházpedagógiai programokról. Ugyanakkor az is szükséges a folyamat működtetéséhez, hogy az intézmény vezetése és a tantestület kellően nyitott és együttműködő legyen a színházlátogatást szervező kolléga munkájának megsegítésében.

Az elmúlt évek oktatáspolitikai változásainak hatására évről-évre nehezebb az oktató-nevelő munkát korszerűen és szakszerűen megvalósítani az iskolákban. A centralizált szervezeti struktúra és a tartalmi szabályozók preskriptív jellege miatt a pedagógusok olyan nehézségekkel szembesülnek, amelyeket korábban nem vagy nem elviselhetetlen mértékben tapasztaltak. Például irodalomból olyan hatalmas mennyiségű tananyagot kell megtanítani négy év alatt a középiskolában, amennyit korszerű módszertannal, tehát valóban hatékonyan hat év alatt lehetne elvégezni.

Az állandó időhiány és a megnövekedett munkaterhek következtében a tanárok is, a diákok is túlélő-üzemmódban léteznek, amely valójában ellehetetleníti a tanulást. A hatékony tanuláshoz ugyanis elengedhetetlen az elmélyült gondolkodás, amely csakis a minőségi figyelem és a meghitt közösségi együttlét talaján tud meggyökerezni. Ebben a helyzetben a színházpedagógiai programok üde színfoltnak mutatkoznak az iskolai életben, olyanok, amilyenek az iskolának kellene lennie: ahol a gyerekek játékos, felszabadult, kreatív tevékenységben való együttműködése történik. Innen nézve tulajdonképpen a színházpedagógusok köznevelési feladatokat látnak el.

Például az osztályfőnöki munkában gyakran előfordul, hogy a pedagógus egy-egy nevelési helyzetben elbizonytalanodik, nem érzi saját hozzáértésének a határait. Bizonyos nevelési problémák esetében, mint a bullying vagy az evészavar, az osztályfőnök - megijedvén a feladat nagyságától, saját kompetenciájának szűkösségétől, és a támogató rendszer szinte totális hiányától- túl sokat vár egy színházi nevelési programtól.

Így megvan a veszélye, hogy a színház és a pedagógia közös útján ugyanoda jutunk, ahonnan elindultunk. A színházi nevelés ugyanis abból a felismerésből született, hogy „...*a színházba járás nem azt jelenti, hogy belököm a gyereket az előadásra, mert addig sincs vele baj...*” (Novák János szavait idézi Trencsényi 2009: 100). Sajnos a jelenlegi keretek közt, amikor a pedagógusok napi szinten a tűzoltással vannak elfoglalva, nem érnek rá arra, amire valójában szerződtek, a nevelési feladatok elvégzésére, ezért rábízzák azt a színházi nevelési

⁵¹ Saját színházi nevelési praxisomban a folyamat eleje és vége. A *Kettős:játék* Tasnádi István darabja, amely a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház műsorán ment 2016-tól, sajnos már levették a repertoárról. A *Szél kapuja* az Artus Stúdió előadása a Nemzeti Táncszínházban, 2019 óta van műsoron.

szakemberekre. Holott a legszínvonalasabb színházpedagógiai foglalkozás sem tudja egy csapásra megoldani a nevelési problémákat, de nagyon fontos állomása lehet egy hosszabb folyamatnak.

Valószínűleg nem minden iskolában van a színházpedagógia területén otthonosan mozgó, ezért a színházi nevelési folyamatot tudatosan megszervezni képes pedagógus. Ha a 8 évvel ezelőtti számot vesszük alapul, jó, ha a gimnáziumok 1/3-ában dolgozik drámatanár. Ezért az is valószínű, hogy országszerte nem minden egyes diák jut középiskolai képzése során legalább egyszer életre szóló színházi élményhez. Valószínűleg sokan maradnak úgy távol a színház világától, hogy sosem volt alkalmuk kipróbálni az aktív színháznézői szerepet, vagy esetleg olyan élményben volt részük, ami a távolságot áthidalhatatlan szakadékká növelte.

A fenti bekezdésben hemzsegő valószínűségeket egy átfogó kutatás révén lehetne felszámolni. Ezután pedig érdemes lenne tovább gondolkodni azon, hogyan lehetne az iskolákban kiküszöbölni a színházi nevelés esetleges voltát. Ehhez egy olyan modellt kellene kidolgozni, amely intézményes, vagy legalább egy fokkal tudatosabb szintre emeli az intézményen belül szórványosan megjelenő színházpedagógiai tevékenységeket. Jelenleg egy ilyen modell kialakításán dolgozom munkahelyemen, a Veres Pálné Gimnáziumban.

Rezümé

„*Színházi nevelés alatt (...) olyan művészeti nevelést értünk, amelynek tárgya és/vagy eszköze a színház.*” (Golden 2017: 84). A színházra való nevelés a színházzal való nevelés előfeltétele. A színház ugyanis csak akkor tud a nevelés hatékony eszközeként működni, ha a gyermek értő nézőként képes az előadás befogadására, a színházi jelrendszer interpretálására. Néhány éve a pedagógusok számára is megnyíltnak látszik az út a színházpedagógia művelése felé. Ez talán a bő 10 évvel ezelőtti „színházi nevelési robbanás” után ismét egy új korszak kezdetét jelezheti: immár nemcsak a színházi világ felől, hanem az iskola világa felől is el lehet indulni a művészetközvetítő tevékenységek gyakorlásában.

Dolgozatomban két- és háromlépcsős színházi nevelési programokkal és azok iskolai kontextusával foglalkozom. A két-, illetve háromlépcsős program olyan színházi nevelési program, amely színházi előadáshoz kapcsolódik, célja a színházi előadás értő befogadására való felkészítés és/vagy a színházi előadás feldolgozása. Színházi előadások elemzésével a középiskolában szaktanárként elsősorban irodalomórán szoktunk foglalkozni, de történelem, idegen nyelv, etika, ének-zene és vizuális kultúra órákon is megjelenhet ez a tevékenység, valamint drámaórán és az osztályfőnöki munkában.

A Szkéné Színház Rakpart3 Műhelyének *Kartonpapa* című előadáshoz készült háromlépcsős programjának és a Budapest Bábszínház Mozgató Műhelyének *Frankenstein* című előadáshoz kapcsolódó kétlépcsős foglalkozásának összehasonlító elemzése során azt tapasztaltam, hogy míg előbbi esetében a foglalkozás a darab befogadásának érzelmi-intellektuális előkészítését, addig az utóbbi program az érzéki-hangulati ráhangolást célozza. Mindkét foglalkozás több területen is beilleszthető az iskolai oktató-nevelő munkába ismeretátadás, morális kérdésekkel való foglalkozás, a színházi jelrendszer értelmezési lehetőségeibe való beavatás, továbbá prevenció, illetve készségfejlesztés céljából.

Egy háromlépcsős program az iskolában valójában inkább négy- vagy ötlépcsős, hiszen a feldolgozó foglalkozás után is kell még a folyamat során szerzett élményekkel, tapasztalatokkal foglalkozni. A színházi nevelés egy pedagógiai folyamat, amelyet kellő szakértelem birtokában, tudatosan kell megtervezni, megszervezni és lebonyolítani. Amennyiben folyamatként és a pedagógiai célokat szem előtt tartva szervezzük meg, kiküszöböljük az iskolákban tapasztalható színházi nevelési gyakorlat esetlegességeit. Ehhez egy olyan modellt kellene kidolgozni, amely intézményes, vagy legalább egy fokkal tudatosabb szintre emeli az intézményen belül szórványosan megjelenő színházpedagógiai tevékenységeket.

Irodalomjegyzék

- Antal Klaudia 2022. Gondolatok a részvétel fogalmáról és a vitaszínház gyakorlatáról. *Theatron* 1: 31-43. <http://real.mtak.hu/147030/1/2022.1.3-Antal.pdf> utolsó letöltés: 2023. 10. 12.
- Bethlenfalvy Ádám 2015. Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár G. és Szentgyörgyi R. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 79–95.
- Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest
- Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám 2013. *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan. Budapest.
- Cziboly Ádám 2017a. Bevezető. In: Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest. 4-21.
- Cziboly Ádám 2017b. Hogyan nézhet ki az elefánt? In: Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest. 204-224.
- Cziboly Ádám 2017c. Miért színház? Bevezetés a színházi nevelési és színházpedagógiai programok sokszínűségébe. *Színház* 11: 2-5.
- Debreczeni Tibor 1992. A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin* 1: 3-4. <https://dpm.drama.hu/1991-2000/1992.1.pdf> utolsó letöltés: 2023. 10. 01.
- Eck Júlia 2000. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet. Budapest.
- Eck Júlia 2016. Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. A drámapedagógia szemléletmódjának és eszközrendszerének helye, szerepe és megújító lehetőségei az oktatásban egy TÁMOP-kutatás és szakdolgozatok elemzése alapján. In: Zsolnai Anikó-Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE-BTK – MTA-PTB. Szeged. 26-53.
- Eck Júlia 2020. *Dráma- és színházismeret az oktatásban*. PPKE. Budapest.
- Fenyő D. György 2002. „Nem lehet soha nem igaz szavad”. Néhány etikai dilemma az osztályfőnöki munkában. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. Országos Közoktatási Intézet-Dinasztia. Budapest. 87-95.
- Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok*. Helikon. Budapest.
- Gabnai Katalin 2016. Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás hazai meghonosításáért. In: Illés Klára - Eck Júlia - Kaposi József - Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladókknak*. Oktató- és Fejlesztő Intézet. Budapest. 24-35.

Golden Dániel 2017. Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest. 76–111.

Gyevi-Bíró Eszter 2016. Színházi nevelés a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színházban. In: Illés Klára - Eck Júlia - Kaposi József - Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 294-305.

Honti György 2001. Mi is az a beavató színház? avagy mindannyian Ruszt József köpönyegéből bújtunk ki. *Drámapedagógiai Magazin* 1: 34–41.

Honti György 2008. A Beavató Színházról. *Iskolakultúra* 131-136.

Jónás Péter 2010. A mélyebb megértés felé. *Drámapedagógiai Magazin* 2. különszám: 5-9. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_003-005.pdf
utolsó letöltés: 2023. 09. 21.

Juhász Dóra - Gyevi-Bíró Eszter 2010. Kihívás. Személyiség. Misszió. *Drámapedagógiai Magazin* 2. különszám: 43-46. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_043-046.pdf
utolsó letöltés: 2023. 09. 21.

Kaposi László 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio. Budapest. 2-6.

Kaposi László 2010. A színházi nevelés. *Drámapedagógiai Magazin* 2. különszám: 2. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_002.pdf
utolsó letöltés: 2023. 09. 21.

Kaposi László 2011. Színházpedagógiai fórum, *Drámapedagógiai Magazin* 1: 38-39. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00064/pdf/EPA03124_dpm_2011_1_038-040.pdf
utolsó letöltés: 2023. 09. 21.

Kaposi László 2013. *Játékkönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.

Kaposi László 2018. A felelős szerkesztő jegyzete, *Drámapedagógiai Magazin* 3: 2. <https://docplayer.hu/167345571-Dpm-dramapedagogiai-magazin.html>
utolsó letöltés: 2023. 10. 30.

Kiss Gabriella 1999. *Bevezetés a színházi előadások világába*. Korona. Budapest.

Kiss Virág 2017. Művészetalapú módszerek. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve. Trencsényi 70. Iuvenis – Ifjúságszakmai Műhely*. ISZT Alapítvány. Budapest. 189-214.

Mezei Éva 1991. Történelmi játékok. *Drámapedagógiai Magazin* 2: 4-6.

Neelands, Jonothan 1995. Konvenciók. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest. 157-212.

Neudold Júlia 2017. Művészetközvetítés kőszínházakban. *Színház* 11: 12-15.

Novák Géza Máté 2017. Alkalmazott színház Magyarországon. In: Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest. 22-75.

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Korona. Budapest.

Róbert Júlia 2011. A színházi nevelés magyarországi megjelenési formáiról. *Drámapedagógiai Magazin* 1: 39-40.

https://epa.oszk.hu/03100/03124/00064/pdf/EPA03124_dpm_2011_1_038-040.pdf

utolsó letöltés: 2023. 09. 21.

Róbert Júlia 2010. Befogadás másképp – a MU Színház színházi nevelési programja, *Drámapedagógiai Magazin* 2. különszám: 25-28.

https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_025-028.pdf

utolsó letöltés: 2023. 09. 21.

Róbert Júlia 2021. A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai. In: *A részvételi színházi nevelés módszertana. Módszertani Füzetek* 7. SzFE. Budapest. 14-83.

Schüttler Tamás-Szekszárdi Júlia 2002. Az osztályfőnöki szerep története és lehetséges alakváltozatai. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. Országos Közoktatási Intézet-Dinasztia. Budapest. 5-18.

Szabó Zsófia 2016. Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében, statisztikai adatok tükrében. In: Illés Klára - Eck Júlia - Kaposi József - Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 65-90.

Szűcs Mónika 2017. Színház az ifjúságnak. *Színház* 1: 23-26.

Takács Gábor és mtsai 2017. Színházi nevelési / Színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma. In: Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest. 146-166.

Trencsényi László 2000. *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó. Budapest.

Trencsényi László 2009. Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 100–108.

Trencsényi László 2013. A drámapedagógia mint tudomány. In: Trencsényi László: *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. PTE. Szekszárd-Budapest.

Vági Eszter - Telegdy Balázs 2000. Színházi nevelés – színházra nevelés. *Drámapedagógiai Magazin* 1: 29–33.

Valcz Péter 2010. Padtársulat. *Drámapedagógiai Magazin* 2. különszám: 47-48.
https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_047-048.pdf
utolsó letöltés: 2023. 09. 21.

Varga Anikó 2017. Csónakban evezünk. A Mentőcsónak Egység portréja. *Színház* 11: 10-11.

Vojtek Ildikó 2020. Drámapedagógia – színházi nevelés – alkalmazott színház. *Új Pedagógiai Szemle* 5-6: 59-69.

Nyilatkozat a diplomamunka szerzőségi szabályainak betartásáról

Alulírott Walton Viktória Mária (Netpun kód: H29JY4) jelen nyilatkozat aláírásával kijelentem, hogy az *Előadáselemzés drámapedagógiai módszerekkel a középiskolában* című szakdolgozatomat magam készítettem, azt semmilyen formában (szakdolgozatként, szemináriumi dolgozatként, pályaműként, versenydolgozatként) sem ezen, sem más egyetemen és szakon, sem én sem más nem adta be értékelésre.

Mindezek alapján jelen dolgozat önálló munkám, annak elkészítésekor betartottam a szerzői jogról szóló 1999. LXXVI törvény szabályait, valamint az egyetem által előírt, a dolgozat készítésére vonatkozó szabályokat, különösen a hivatkozások és idézések tekintetében.

Fentiekén kívül kijelentem, hogy az önállóságra vonatkozóan, a dolgozat készítése közben konzulensemét nem tévesztettem meg.

Budapest, 2023. november 13......

Walton Viktória.....

Igazolólap
(Szakdolgozat-konzultációs lap)

Szerző (név, Neptun-kód, szak): Walton Viktória Mária, H29JY4, Drámapedagógia területen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak
Cím: <i>Előadáselemzés drámapedagógiai módszerekkel a középiskolában</i>
Témavezető (név, beosztás, munkahely): Eck Júlia
A szakdolgozat bírálat elsődleges szempontja: elméleti, gyakorlati, <u>kutatás</u> alapú (a megfelelő aláhúzendó).

A konzultáció időpontja	A konzultáció témája	A témavezető aláírása
2023.09.19.	Célkitűzés, szerkezet	Eck Júlia
2023.09.20.	Koncepció, a kutatás módszere	Eck Júlia
2023.10.14.	Kutatás témája	Eck Júlia

A diplomamunka benyújtásra alkalmas / nem alkalmas.

Budapest, 2023. november 13.

Walton Viktória
Hallgató aláírása

Eck Júlia
Témavezető aláírása