

Pataki András

---

# Színházi nevelés – színházzal nevelés

Javaslatok a magyarországi  
háttérstruktúra kialakítására

## Absztrakt

Munkám témája a színházi nevelés, annak formái és lehetséges struktúrája az elkövetkezendő időben, illetve az erre vonatkozó elképzeléseim. Színházi kötődésem kapcsán e dolgozat elkészítésével szeretnék legalább részben hozzájárulni a lehetséges stratégiák végiggondolásához. Mindehhez a Nagy-Britanniában rendszerszerűen, önkormányzati finanszírozással működő, ún. TIE-csoportok (*Theatre in Education* – 'színház az oktatásban') munkáját vettem górcső alá, amely program nevelési céllal használja a színházat mint eszközt, előadások formájában, és színházi eljárások, technikák alkalmazásával is. Magyarországon is szükséges volna az ilyen előadásformák vagy előadásokhoz kapcsolódó drámafoglalkozások meghonosítása, nem csupán egy-egy alkalommal, esetlegesen, hanem szervezett formában, bővülő hatókörrel, és mindenekelőtt korosztály-specifikusan – hiszen a jövő színházművészete értő közönségének a megteremtését gyermekkorban kell megalapozni.

**Kulcsszavak:** drámapedagógia, színházi nevelés, dráma, TIE

## Bevezetés

*„Az emberek gyakran úgy érzik, hogy a tanulás és a szórakozás között óriási a különbség. Az első lehet ugyan hasznos, de kellemesnek csak a második mondható. Nos, minderről csupán annyit mondhatunk, hogy a tanulás és szórakozás szembeállítását nem törvényszerű: nem is mindig volt így, és nem is kell így maradnia. A színház mindig is színház marad, még akkor is, ha nevelő szerepet vállal fel, és ha az a színház jó, akkor szórakoztató is lesz.”*  
(Bertolt Brecht, 1936)

A 20. század neveléstörténetét vizsgálva az 1968-as diáklázadásokat követő időszak – amely egybeesik a hazai drámapedagógia kibontakozásával – mához vezető ciklusának a középpontjában a pedagógiai reformmozgalmak új kísérletei és eredményei állnak. Nem jelenthetjük ki azonban, hogy a drámapedagógia a jelentőségének megfelelő súllyal lenne jelen oktatásunkban. Felmerül tehát a kérdés, hogy a dráma miként lenne hatékonyan beilleszthető a mindennapi iskolai használatba.

Nagy-Britanniában jelentős tapasztalatok állnak már rendelkezésre e kérdés-körben. Átélve az ezredforduló pillanatait, látjuk, hogy a gyermekkor felértékelődése nagyban függ az egyén, a személyiség megítélésének a társadalomban mutatkozó hasonló irányával. Visszatekintve a 20. századra, érdemes belegondolni, milyen rövid időszakoként kellett új és új hitekre tanítani az ifjúságot. Gyors átneveléssel csak a ráértett idő rövidségétől féltő hatalom akar szocializálni. Látva azt, hogy Magyarország végérvényesen a polgári demokratikus átalakulás útját választotta, az európai gyakorlatot figyelembe véve mindenképpen érdemes lenne a cselekvés útján, az élmény szintjén működő drámát mint módszert megismertetni, és minél szélesebb körben, a gyakorlatban terjeszteni. Hazánkban a drámapedagógia még mindig nem illeszkedik megfelelően az ismert reformpedagógiai irányzatokhoz.

Ennek legfőbb oka, hogy meglehetősen késve, a hetvenes évek elején került terítékre a drámapedagógia egy pécsi tanácskozást követően Debreczeni Tibor csehszlovákiai élményeiből fakadóan. Debreczeni a Népművelési Intézetben, munkahelyén adott otthont a drámapedagógia műhelyének. Ezt a közművelődési irányultságot a mai napig félreértik. A színházi nevelést, a drámáról szóló komplex tanítást a drámapedagógia sajátos részterületként kellene megközelíteni. Nemcsak történetileg, hanem gondolatmenetét és szempontrendszerét

tekintve is érdekes előzmény a szovjet-orosz népbiztos Lunacsarszkijnak Mejerholddal, a híres moszkvai avantgárd színházrendezővel kötött reform-pedagógiai szövetsége, az egységes munkaiskola. Ennek az 1921-ben kiadott tanterve az alábbi célokat tűzte ki maga elé (idézi Trencsényi 1993, 18):

„A gyermeki dramatikai alkotásnak nagyon fontos helyet kell elfoglalnia az egységes munkaiskola életében, de azzal a tartalommal és azokkal a formákkal, amelyek közeleiek a gyermeki lélekhez, és meghatározott viszonyban állnak az iskola egész bonyolult és sokarcú életével. Ez a helyzet összefügg azzal a jelentőséggel, amelyet a gyermek életében a játék képvisel, valamint a gyermeki pszichikum azon sajátosságaival, amelyek többnyire élesen megjelennek a gyermeki játékban. Egyetértésben a gyermeki játék legújabb kutatásaival, a játékok az iskola természetéhez tartoznak, szükségesek a fizikális, szellemi és erkölcsi fejlődéshez, az igazi iskolai élethez. Ha a játék általában, a drámajáték konkrétan igen nagy helyet foglal el a gyermekek életében, a törekvés az átalakításra a gyermeki természet egyik alapvető sajátossága, akkor az iskolának és a nevelésnek nincs joga nem figyelembe venni e sajátosságot, s kitörölni a gyermeki életből, a nevelés programjából azt, ami ezzel bármilyen viszonyt is tart. Ellenkezőleg, pedagógiailag kell felhasználni a gyermek dramatikus késztetését, olyan helyzetbe hozni az iskolában a gyermekek dramatikus alkotómunkáját, amelyben ez az alkotás a gyermek számára a maga jelentőségéhez jut. Ez a pszichológiára alapozott pedagógia feladata. Ennek nyomán egy korszerű pedagógiai gondolat az elavult és szűk iskolaszínház-értelmezés helyébe új terminust állít, amely jobban megfelel a dolog lényegének, a dráma művészetének. Történetileg és filológiailag is. Ha a drámai művészet alapvető lényege a cselekvés, ennek vagy annak a jellemnek, illetve szüzsének az újratemtése élő személyiség, aktor által, akkor a dramatizáció vagy dramatizálás az iskolában magában kell hogy foglalja a személyben való reprodukció minden fajtáját, a drámajátéktól a teljes művészi színpadi cselekvésig, az improvizációtól a kész darab eljátszásáig. Ily módon dramatizáción nemcsak azt értjük, amit általában az iskolai színházi bemutatókon értünk, azaz a szigorúan elkészített spektakulumot (színpaddal, díszlettel, kelléktárral, kosztümmel, maszkkal), de olyan aktivitásokat is, mint amelyek létrejönnek spontán, minden előkészület nélkül, amelyekben a gyermek résztvevők szabadon, alkotó módon adhatják elő az adott szöveget, amelyek létrejönnek ott, ahol

kényelmes, az osztályterem padoktól szabad sarkában, udvaron, folyosón, ligetben, erdőben stb.”

## A drámapedagógia fogalma, tárgya, módszere

A drámapedagógiáról sokan, sokféleképpen gondolkodunk. Ha a drámával foglalkozunk, diszciplínák közötti területen járunk. Munkánkat különböző célok érdekében végezzük, célszerű tehát a dráma fogalmát definiálnunk.

„A dráma műnemének összes lényeges meghatározó kategóriája abból a tényből vezethető le, miszerint a művekben rejlő világszerűség kizárólag három nyelvi formációból épül fel (név, dialógus, instrukció). A három formáció közül a drámai világszerűség egészét a név és a dialógus határozzák meg. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a nevek csak dialógusokban képesek megnyilatkozni; vagyis a dialógusok építik fel a világszerűség egészét. A valóságos életben a dialógusok ontológiai törvényszerűsége, hogy csak dialógust váltók közötti viszonyban hangozhatnak el; a dialógus mindig feltételezi, hogy van viszony, illetőleg ha előzőleg nem volt, azonnal létesít viszonyt. A dialógusformában megírt filozófiai, művészeti, történeti stb. traktátusok bizonyítják, hogy a dialógusokban létező viszony önmagában még nem konstituál drámát; drámai megalkotásokban a most változó viszonyoknak kell megjelennie. A dráma műneme éppen ezért az alakok közötti viszonyok tartalmának és rendszerének a változását jeleníti meg, vagyis: a valóság élettényei közül a most változó viszonyok a drámai élettények” (Bécsy 1987a, 9).

Az imént említett viszonyok mihelyt változóvá válnak, szituációk alakulnak ki, amelyeket mindig a viszonyok új és új mozzanata alakít vagy hoz létre. A „Mi a dráma?” kérdésünk feltevésekor kézenfekvőnek tűnik az a megközelítés, hogy meg kell határoznunk, milyen ismérvek azok, amik a szöveget az irodalom egyik műnemévé teszik a líra és az epika mellett.

Felmerül, hogy a dráma azonos-e az írott szöveggel, avagy csak a színházi előadással, esetleg mindkettővel. „A színház egészen más művészeti ágba tartozik, mint a dráma; abba, amelynek műalkotásai az emberi test jelenlétével, és nem verbális jelekkel formálódnak meg” (Bécsy 1987b, 8).

A drámapedagógia optikáján át vizsgálva azonban a dráma nem egyenlő az irodalom egyik műnemével, illetve az erről szóló ismeretanyaggal. Ebben a megközelítésben a dráma mint szemléletmód (a tanítás–tanulás folyamatáról alkotott elképzelés) jelentkezik. Tehát a dráma, illetve a drámamunka tanulási forma, nem

ismeretanyag-átadás, hanem tevékenység. Ahhoz, hogy fogalomalkotásunk adekvát legyen, meg kell említenünk, hogy a drámafogalom mögött a drámapedagógiai szakirodalomban és a drámapedagógusok gyakorlati szóhasználatában a drámához való közelítésnek négyféle szemléletmódja szerepel.



1. ábra. A dráma fogalmi megközelítései (Forrás: saját ábra)

Az, hogy melyik kifejezést, megnevezésmódot részesítjük előnyben, melyiket használjuk a gyakorlatunk megjelölésére, árulkodik arról, hogy a dráma felől, illetve a drámapedagógiáról milyen szemléletmóddal gondolkodunk, ha úgy tetszik, milyen „magasról” tekintünk a drámára. Elmegyünk-e az elméleti meg-alapozás vagy filozófiai kérdések felé, amikor drámáról beszélünk, s a nevelés-elmélet szempontjából közelítünk-e a dráma felé, mint például a pedagógiáról gondolkodók, vagy csupán mint eszközt tekintjük a drámát, amely jó módszer

a készség- és személyiségfejlesztésre, a szabályjátékokban való szabálytanulásra, egyáltalán a játéktevékenységre a gyermek számára.

Látható, hogy az előadásforma, a színházi forma fontos abban a drámapunkában, amit egyébként a másik pólus használói is folytatnak, viszont az alapvető különbség éppen abban van, hogy az egyik a színházi oldalra helyez nagyobb hangsúlyt (tehát az előadáscélú drámaformára), a másik pedig a tanítás–tanulás folyamatára. Az utóbbi is használja a színház eszközeit és elemeit (nemcsak a külsődleges eszközökre gondolok, tehát a színházi masinériára – díszlet, jelmez, kellékek –, hanem magára a drámai cselekvés és feszültség építésére, fokozására stb.), céljaik mégis különböznek. Az egyik színi nevelés céljával használja a drámát, tehát megpróbál felkészíteni arra, hogy a gyermekek majd nézőként hogyan fogadjanak be egy színházi előadást, s emellett nyilván művészi élményt is ad számukra, a másik oldal viszont nem a művészi élmény által való nevelést helyezi előtérbe, hanem valamilyen, a dráma kontextusa által hordozott tartalomnak a megértésére, megélésére helyezi a hangsúlyt, tehát a dráma oktatására. Itt a tartalom kerül előtérbe, a színházi eszköztárat ennek a tanítási–tanulási célnak az érdekében használja fel.

A drámának mint műnemnek megvannak a maga sajátosságai (dialogusban megírt, most változó viszonyrendszert leképező forma, ahol a kontextusba építve élnek a szereplők), mindezek a jellemzők megtalálhatók a drámapunkában is. (Csakhogy itt tevékenység formáját öltik, míg ha szöveggként kezeljük, akkor a drámáról mint műnemről beszélhetünk.) Amennyiben a drámáról mint tevékenységről gondolkodunk, és olyan valamiként képzeljük el, olyan jelentéstartalmat tulajdonítunk neki, ami az adott drámapunka során adott közösségben, csoportban jön létre, és mindig jelentéstartalmat alkot, akkor az egész iskolai oktatási, illetve nevelési rendszerünket is új alapokra helyezhetnénk, átformálhatnánk a gyermekek érdekében, és a drámáról nem mint eszközrendszerrel, mint módszerről, hanem mint pedagógiáról gondolkodhatnánk. Az egész iskolai nevelés–oktatás drámai alapokra lenne helyezhető, mert a dráma az iskolai oktatásra és nevelésre a legtágabb értelemben vonatkoztatható gondolatrendszert kínál, az iskoláról szóló elképzelésünknek egy minden eddigittől eltérő alternatív megközelítési módját adja. Ehhez persze arra volna szükség, hogy ne a mostani tantervi keretekben, illetve a mostani tantárgyi műveltségterületekben gondolkodva kínáljuk fel a műveltségi alapot a gyermekek számára, hanem egy egészen sajátos tantervi rendszert lenne szükséges kialakítani, amelyben az ember és az emberek viszonyrendszerei kerülnek középpontba. Gyakorlatilag

az emberi civilizáció történetén vezethetnénk végig a diákokat egy olyan rendszerben, amelyben az emberiség izgalmas kérdései, a nagy előre- vagy éppen hátralépések emberi viszony-, illetve konfliktusrendszerben, személyes módon jelennek meg.

Minden nagy korszakból kiemelhetők azok a témák, gondolatok, amelyekre megtervezhetők az adott korra jellemző kontextusok (idő, tér, személyek stb.), s ezek drámaként működtethetők, amelyben a gyerekek szerepbe léphetnek, s minden más jellegű tevékenységet, legyen az technikai, testedzés jellegű stb. ehhez az adott, az általunk felkínált és kidolgozott drámai szituációhoz igazíthatnak. Így a tantárgyrendszer elfelejtődik, hiszen egységes egészben gondolkodunk. A tanítási dráma a drámának az oktatási környezetre kidolgozott változata. Nem gyakorlatosdi játszadozás vagy szabályjátékok kerete, hanem olyan tevékenység, amely a színház eszköztárát megtapasztalás útján tanítja, ezeket az eszközöket használva kreatív munkának ad teret. A tanítási dráma olyan tanulási folyamat, amely más tantárgyak tanulási folyamatait foglalja keretbe, valamint a különböző tanulási tartalmak kapcsolódási pontjait hangsúlyozza. A játékot nevelési céljainak az elérésére teszi alkalmassá. A dráma tehát olyan munkamódszer is, amelyet akkor és úgy alkalmazunk, amikor és ahogy arra a nevelési-oktatási céljaink elérése érdekében szükségünk van. E munkamódszer gyermekközpontú, a gyerek tapasztalataira támaszkodik, a korábbi nyelvi kifejezésszintje alkalmazkodik a gyermeki fantáziához, az ő érdeklődésére tart számot, ugyanakkor motiválja is a részvételre. Hogy nemcsak a drámamunkában, de az egyszerű irodalomtanításban is mennyire szükséges előhívni a gyermekek korábbi, érzéki-érzelmi tapasztalatait, annak a bizonyítására Ladik Katalin *Tavaszi* című versét hívjuk segítségül:

„a nagy kertész fülbevalókat kapál  
oh robban a fülemüle a zsebében  
pedig olyan szép olyan elragadó  
ahogy a nagy kertész  
arany fülbevalókat kapál a kertben”

Felnőtt fejjel lehet, hogy mosolygunk a fenti öt soron, de hadd utaljak az imént említett gondolatokra. Egy kurzuson egy kolléga teljességgel absztraktnak ítélte a versikét, mindeközben szerintem nagyon is kötődik a valósághoz, csak a gyermek fantáziavilágának szintjén (fülbevaló–cseresznye, fülemüle–zsebrádió).

Valóban nem kell a cseresznyefát kapálni, a gyermek szempontjából azonban ez indifferens kérdés. Az érintetlen természetben robban a zsebrádió, oda nem illő módon távolítja el az egyébként harmonikus állapotot. Mint a példa mutatja, a kisgyermek számára – konkrét tapasztalataik alapján – kézenfekvő a vers értelmezése. A dráma munka a gyerekek tapasztalataira építve, azokat aktivizálva a megismerés szokatlan útjait kínálja fel (dramatikus tevékenység, színjáték). Fiktív helyzetbe hozza a gyerekeket, de érdekes és izgalmas szituációt kínálva föl – szinte magától, mindenféle mesterkelt tanári motivációs tevékenységtől mentesen bírja rá őket az együttműködésre. Érdekes példáját láthatjuk ennek a munkának Németh Ervin *Irodalom Birodalom* című, 5. osztályosok részére készült tankönyvében, amelyben Kézíró Simon üdvözli az ifjú hallgatókat (Németh 1996, 4):

„Mindenekelőtt hadd mutakozzam be: Kézíró Simon professzor vagyok, az egyetem könyvészeti tanszékének főmunkatársa. Saját szaktudományom, a kódexológia területén – szerénytelenség nélkül mondhatom – világszerte elismert kutatóként tartanak számon. Nem egy jelentős felfedezés fűződik a nevemhez. Erről jut eszembe: bizonyára ti is mosolyogtatok, amikor először olvastátok a nevemet. Micsoda név az, hogy Kézíró! Nos, engem is érdekelt ennek a különös családnévnek az eredete, így hát utánajártam a dolognak. Sikerült kiderítenem, hogy valamelyik középkori őszám – még a könyvnyomtatás feltalálása előtt – könyvek írásával, másolásával kereste a kenyerét, így ragasztották rá ezt a nevet a falujában, ahonnan származott. Ez a ragadványnév aztán végigkísérte a család minden tagját, akár foglalkozott könyvmásolással, akár nem. Az én esetemben – merő véletlenségből – újra összetalálkozott a név és a kedvelt munkám. Mert hát kódexek, azaz kézzel írott, többnyire díszes könyvek kutatásával foglalkozom már jó néhány esztendeje. Megpróbálom kideríteni, hol és mikor írhatták a könyvet, kinek a megrendelésére készülhetett, és így tovább. Néha még az igazságszolgáltatás is igénybe veszi a tudásomat, ha valamely régi könyvek hamisításával kapcsolatos ügyben szakértőre van szükség. Ahogy régen a falumbeliek mondták: átestem már szitán, rostán – de olyan cifra esettel még nem volt dolgom, mint amilyenel egy régi középkori kolostor féltve őrzött kéziratárában szembekerültem. Jaj, de minek is untatlak benneteket, szóljatok rám, hogy hagyjam abba! Vagy van kedvetek meghallgatni? Mert akkor elmesélem...”



E bevezetés után Kézíró Simon – a szerző – az első órán elvezeti a diákokat a kolostorba, ahol egy hiányos alaprajz felhasználásával rekonstruálni próbálják a kolostor feledésbe merült történetét. Érintik a kor építészeti, művelődéstörténeti kérdéseit, kezdve a vár alaprajzától a benne foglalkoztatott személyzeten át a korabeli fegyverzetig, a vallási szokásoktól az élelmiszeriparig stb. A felfedezésekhez a keretet a dráma, a dramatikus tevékenység és a színjáték adja meg, ez a képzeletbeli közegben (fiktív helyzet) létrejövő tapasztalat befolyásolására törekszik: a csoport gondolkodásmódját, szemléletét kívánja alakítani. A dráma így mindig menet közben születik. Ez az igazi tanulási tapasztalat, amely csak társas tevékenység közben szerezhető meg.

Maga a drámamunka szemlélet- és gondolkodásmód-alakító, s ez a tény különös felelősséget ró a vezetőre. A drámamunka – mint minden közös tevékenység – szocializál. Nem versenyszerű, hanem csoportos tanulási mód, a gondolatok adásvétele, oda-vissza hatása zajlik: együtt gondolkodás, döntésképeség, elfogadás, partnerség, empátia, tolerancia – ezeknek a megtanulásában, kipróbálásában rejlik az igazi lényege, haszna, tulajdonképpen minden drámamunkának ez a valódi tanulási területe. Átgondolt, szervezett tevékenységről van szó, nem játszadozás zajlik, hanem egy előre megtervezett, egymásra épített munka, amely tanulási szerződéssel jön létre. Ebben a csoporttagok egymással és a tanárral állapodnak meg alapvető játékszabályokban. Elfogadják, hogy a tanár időnként szerepbe lép – nem tanári szerepbe –, nincs mellékes, érdektelen dolog, minden hozott pillanat fontos lehet, ezért amíg a másik játszik, nem szólnak bele, figyelnek. Így lesz a dráma izgalmas, magával ragadó, élményt jelentő, személyiségre figyelő (hiszen a gyermek az egész személyiségével van jelen), részvételre serkentő, s legjobb pillanataiban közös katarzist is nyújtani tudó tevékenység. Nem marad passzív a hallgató, hiszen a bevonódása előbb vagy utóbb elkerülhetetlen. A dráma mint munkamódszer kreativitást igényel és fejleszt, természetesen fegyelmezett feltételek között, ami nem egyenlő a fantázia elengedésével: a drámában uralkodó elfogadott szabályokat be kell tartani, hiszen ha nem koherens elemeket alkalmaznak, akkor a hatás destruktív (érdekes, hogy a többiek miként reagálnak ilyen esetben; ez hatásos nevelési pillanat, hiszen nem a tanár egyszemélyi megrovásában részesül az illető, hanem az egész csapat reakcióját kapja, ettől igazán nevelés). A dráma szemléletmód, a tanítás–tanulás folyamatáról alkotott elképzelés.

A drámán keresztül való tanulás olyan tanulási forma, amelynek során a gyermek megtanulja, hogyan tud a maga számára új jelentéstartalmakat feltárni

(megtanul tanulni) ellentétben a tartalomközpontú oktatással, ahol megkérdőjelezhetetlen ismeretek átadása folyik. A dráma továbbá olyan tanulási forma, amely a szociális közegben létrejövő tudást helyezi a középpontba. Központi eleme a szociális tartalmakat hordozó probléma, amely kihívást jelentő, feltárandó és megoldandó helyzetek formájában jelenik meg. (Probléma-központúsága mindig egy ilyen szituációban nyilvánul meg.) Képzletbeli helyzeteket alkalmaz a való világ és a saját énünk megfejtése érdekében. Fikciója miatt védettséget ad, de mechanizmusát tekintve a valós helyzeteket modellálja. Az így nyert tapasztalatok a valós helyzetekben alkalmazhatók. Definíciós kísérletünkben meg kell még határoznunk a drámamunka célját. E cél eléréséhez, mint már említettük, különböző eszközöket használhatunk fel: drámajátékok, technikák, bizalomfejlesztő játékok, tréningek, ritmus, beszéd, fantázia, empátia, memória, érzékelés stb. fejlesztése, valamint koncentrációs, interakciós, agresszióvezető, szituációs, ön- és csoportismereti játékok. Nevezett eszközök készség- és személyiségfejlesztő formák, de nem ezekből áll a dráma, ez nem egyenlő a céllal. (Tehát a cél nem egyenlő a gyakorlatosdival és a személyiségfejlesztéssel sem.) Nem rövid távú a célkitűzés, hiszen legfeljebb hosszú távon remélhetem, hogy változást érek el a személyiség fejlődésében (ítélőképesség, felelősség-tudat stb.). A dráma mindig valamiről szól, vagyis központi problémája konkrét szituációkon át a problémamegoldás felé mutat, egészen addig, amíg tart a drámai feszültség. A probléma mindig valamilyen közös emberi tartalmat hordoz: szabadság, alávetettség, igazságosság, konfrontáció stb. Ebből következik, hogy a drámán belül ezek a tartalmak emberek közti viszonyrendszerben jelennek meg, így a tárgyi ismeretek megszerzéséről a hangsúly áthelyeződik a szociális folyamatok megértésére. (A mai iskolában erről nem tanítanak semmit, holott a demokrácia hosszú távú működtetéséhez ezekre az ismeretekre lenne igazán szükség.) A dráma olyan dramatikus tevékenység, amely során új tudást hozunk létre, amely a drámamunka folyamatában születik meg a csoportban, ez az új jelentéstartalom nem más, mint az adott témáról, gondolat-ról, tehát a középpontba állított dilemmáról való megértésünk egy magasabb szintje. E megértés – mivel dramatikus tevékenységen keresztül zajlik – a megéléssel együtt jár. Ez a szint magasabb lesz, mint a dráma előtti szint. A dráma célja tehát a dolgok megértése: a megértés megváltoztatása úgy, hogy az emberek közti egyetértést megteremthessük. Például a gyermek az iskolában azt hallja, hogy a mi iskolánkba nem járnak cigányok, de jó is, hogy nem járnak, mert... Erre a gyermek azt mondja, hogy a cigányok rosszak.

Ha egy adott problémáról elsődleges tudásszinten ilyen ismeretei vannak, akkor ennek a megértését szeretném átéltebbé, megéltebbé, átláthatóbbá, sokszálúbbá, sokirányúbbá, árnyaltabbá tenni számára, másrészt az eleve elutasító attitűdjét, ami akár csoportszinten is működhet, megváltoztatni, hogy úgy értse meg a problémát, hogy a kérdés közelítésmódja is megváltozzon, ami lehetőleg ne csak az egyes személyben, hanem a csoport gondolkodásmódjában is megmutatkozzon. Így kellene gondolkodnunk a drámáról, és amikor később a színházi nevelésről és a drámamunka szerepéről beszélünk, akkor az volna a cél, hogy a színház a maga művészi eszközeivel katartikus élményt nyújtva olyan állapotba hozza a gyermeket, amelyben az az adott problémát érzelmileg is megélten, egy másfajta állapotban tudja átélni és megérteni.

Ugyanakkor a színházi előadáshoz hozzákapcsolt drámamunka ezt a művészi élményt tudatosítja számára, s ebben a kegyelmi állapotban ez a bizonyos, problémáról való gondolkodásmód is képes megváltozni. (Ebben a pillanatban az iskola-rendszer képtelen ezt befogadni, mert azonnal mérhető eredményekben gondolkodik.) Joggal vetődik fel a kérdés, hogy akkor hol van a dráma helye az iskolában. A szemléletmódot ellenzők táborában három jellemző ellenérv fogalmazódik meg. Egyrészt szerintük nem közvetít ismeretet. (De igen, csak nem azt az ismeretanyag-rendszert közvetíti, amelyet az egyes hagyományos tantárgyak tanítanak, hanem a szociális folyamatok megértéséhez segít hozzá, az emberek közti együttműködésben felhasználható tapasztalatokat közvetíti.) Másrészt felvetik, hogy a tárgyi ismeretek elvesznek, hosszú távon nem képeznek tudást. (Nem vesznek el, mert éppen a probléma megoldása érdekében integrálhatók a drámamunka folyamatában a különböző ismeretek, s a résztvevők azt tapasztalják meg, hogy ez a tárgyi tudás szükséges a valamely helyzetben való mozgáshoz. Egyszerűbben: nem azért tanulom meg a csigáról mint egyszerű gépről szóló fizikai ismeretet, mert egyest kapok, ha nem tudom, hanem mert ha azt a játékot játsszuk, hogy a görög korban drámaíróként élek, és be akarom mutatni a darabomat, hogy a színházi technikát működtetni tudjam, egy „deus ex machina” jelenetnél meg kell ismernem az erő eredőjét, vagyis működtetnem kell a csigarendszert.) Végül mondják, és ez a legjellemzőbb ellenérv, hogy igazából csak készségfejlesztésre jó, és öncélú. (Nem így van, mert a probléma megoldása, azaz a dráma működtetése közben a gyermek belátja, hogy egyes készségek – ritmus, koncentráció stb. – azért fontosak, mert a használatukkal bizonyos célokat el lehet érni.) Az összes tárgyi ismeret és készség azért szükséges a gyermek számára, hogy a játékban részt vehessen, ezért mindenre

hajlandó, még a tárgyi ismeretek elsajátítására is. Ez a legnagyobb motiváló erő. A dráma mint munkaforma e motivációt magában hordozza.

## Színház, oktatás és nevelés összekapcsolása a hagyományokban

A színházat mint művészeti ágat, mint intézményt és mint a gyermekek és felnőttek nevelési területét kell megközelítenünk. Tehát az a kérdés, hogy a színház mint nevelési terület miképpen működtethető hasznosan. A színház, színháték már régóta jelen van a gyermekcsoportok nevelésében, oktatásában. Meg kell különböztetnünk a gyermekek és ifjak rendszerszerű, tervezett iskolai formában történő oktatását, nevelését a műveltebb, a polgáriasult rétegek számára elérhető, úgynevezett elit kultúrától. E kettéválás visszanyúlik az 1700-as évekig, amikortól elkülönül egymástól a polgárias nevelés, illetve egy hagyományos közösségben történő, ha úgy tetszik, népi-archaikus közösségi nevelés. Ezt megelőzően a reneszánszban is elválnak az egészen szűk körű elitnek a színjátékai a népi vásári komédiáktól, színjátékoktól, de ha ez elé is visszamegyünk, a világi és nem világi színjátéktípusok elkülönülésének a kezdetéig, a középkor elejéig, akkor azt látjuk, hogy a színjátékok gyakorlatilag össznépiek. A passiójátás az egyház keretein belül a templom falai között történik meg, aztán a profán elemek beszüremlésével kitevődik a templom előttré, majd a vásártérre. A passiójátás kialakulásáról egyébként érdemes megjegyezni, hogy kezdetben az egyház tulajdonképpen küzdelmet folytatott a színház ellen, hivatkozva az egyházatyák tekintélyére is: „Nem valami jobbat választottam azzal, hogy az engedetlenségbe estem, a játék öröme vitt erre. Fülemet csaló mesék csiklandozták, melyektől jobban viszkett, szememet kíváncsiság tüzelte a színpad és a színészek játéka felé” (Augustinus 1987, 27).

Az ókori hagyományok tehát nem élhettek tovább. A vallásos színjáték megjelenésével új alkotással van dolgunk, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az európai színház másodszor született újjá. A korai középkor vallásos játéka először a keleti egyházban jelentek meg; ennek liturgiáját már akkor átszőtték párbeszéd elemek (a pap és a hívők énekes formáiban).

A nyugati egyházban a liturgiai fejlődés során a templom épületén belül oratorikus stílusú játékok alakultak ki. Kiindulópontjuk a húsvéti ünnep volt. A középpontban az a jelenet állt, melyben a három Mária felkeresi Krisztus sírját.

A jelenetről Ethelwood winchesteri püspök leírása nyomán alkothatunk képet (idézi Shimhandl 1998, 58):

„A felolvasás alatt [...] négy testvér öltözzön át; egyikük albába öltözötten lépjen be, járuljon a sírhoz, és pálmaággal a kezében némán üljön le mellé. Kövesse őt [...] a másik három, kappába öltözve, kezében tömjéntartóval, és közeledjenek lassan a sír felé, mintha keresnének valamit. Ők ábrázolják a három nőt, akik fűszereket hoznak, hogy Jézus holttestét megkenjék. Amikor a sírnál ülő testvér, aki az angyalt ábrázolja, észreveszi, hogy a nők közelednek, kezdjen halkan énekelni: »Kit kerestek a sírban, keresztény nők?« Ők pedig feleljék egyszerre: »A názáreti Jézust, a megfeszítettet, ó, mennyei lény.« Mire ismét az szólal meg: »Nincs itt, mert feltámadott, amint megmondotta volt. Menjetek, és mondjátok meg mindeneknek, hogy feltámadott a halálból.« Ekkor a három nő forduljon a kórus felé a következő szavakkal: »Halleluja, az Úr feltámadott!« Ezután a sír mellett ülő angyal hívja vissza a nőket e felszólítással: »Jertek, lássátok a helyet, ahol feküdt vala az Úr.«”

E mag köré az idők során korábbi jelenetek csoportosultak, majd a húsvéti ünnephez hasonlóan a karácsonyi liturgia is így bontakozott ki. Az anyag bővülése következtében került végül sor a templom belső terének az elhagyására. Ettől fogva a hívők körmenetben járták körül a templomot, a térbeli változással egyidejűleg nyelvi változás is végbement (a latin nyelvbe egyre több népnyelvi elem hatolt). A 13. század végétől kezdődő társadalmi és gazdasági változások következtében új hivatásrendek alakultak ki: a kézműveseké és a kereskedőké. A felvirágzó városokban új osztály jött létre: a polgárság. A polgári élet térnyerésével és fejlődésével a színházi tér is nyílt, növekedett, a játéktér az élet központjául szolgáló piactérre helyeződött át. A papoktól hamarosan tanítók, városi írnokok, képzőművészek vették át a passiójátsszával kapcsolatos feladatokat. A szereplők már nem a papok, hanem a város lakói voltak, akik egy-egy alkalommal akár több százan is részt vettek az ünnepi produkcióban. A 16. századtól a realizmusra való igény szellemében már asszonyok és lányok is feltűnnek a piaci játékok színpadán.

A passiójátászás hagyományai különösen a német nyelvterületen mélyek, néha egészen a 20. századig fennmaradtak.

Természetesen innentől kezdve látjuk, hogy az iskolákban tervszerűen jelenik meg a színjáték (ami egyébként már Comeniusnál is megvan). A hagyományos iskolai színjáték a rendi iskoladramák formájában zajlik (ebben elsősorban a pálosok voltak nagyon aktívak, de a református kollégiumoknak is ott van a repertoárjukban). Ők a színjátékra úgy tekintenek, mint az oktatást segítő pedagógiai módszerre, amelynek alapvető célja, hogy a tananyagot felfogható, szórakoztató formába öntse. Sajátossága, hogy szigorúan érvényesül benne a „betanította–betanulta” szemlélet. (A drámának mint tevékenységnek ehhez természetesen semmi köze nincsen. A mai gyermekszínjátszó csoportok tevékenységében sajnos ez a fajta hagyomány kritika nélkül él tovább, s még mindig kevés helyen alkalmazzák a gyermekszínjátszó csoportok vezetői a dráamunkáról mint tevékenységformáról szóló elméleti és gyakorlati ismereteket.)

Ha a népi, archaikus hagyományokat nézzük – amelyek többnyire naptári ünnepekhez köthetők –, akkor azt látjuk, hogy a dramatikus játékformákban az a fajta színjáték és színjátszás él tovább, amely közelebb van a kezdeti színjátékformákhoz, amikor még a színjáték szinkretikus művészetként ötvözte a képzőművészetet, a táncot stb. A dramatikus népszokások, maszkos és nem maszkos népi játékok áttekintését szokásalkalmak szerint is végezhetjük. Az idesorolható hagyomány az egész népéletre kiterjed. A szokásalkalmak gyakran egymásba fonódnak, s olykor ugyanaz a játék a kalendáris szokáskörhöz, a munkaalkalmakhoz vagy a társadalmi élet szokáshagyományához kapcsolódik (Ujváry 1989, 5):

„A dramatikus szokások egy részében a rítuscselekvés áll előtérben, s így megfigyelhetők olyan játékok, amelyekben még ismeretes a rítus, a hiedelem háttere, de már a játék funkció is megnyilvánul. A naptári napok szokásai jelentős részben dramatikus jellegűek, színjátékszerűek. A naptári szokáshagyomány vizsgálatának különböző szempontjai vannak. Attól függően, hogy a kutató ezek közül melyikre irányítja a figyelmét, lényegében tudatosan és önkéntelenül is elsősorban azokat a részleteket és motívumokat emeli ki, amelyek a megjelölt témakör áttekintését, tágabb összefüggésben való elemzését segítik elő. A naptári ünnepkörök közül a dramatikus játékok és maszkok tekintetében kétségkívül a legjelentősebb a téli ünnepkör, a karácsonyt megelőző és azt követő, a farsanggal lezáródó időszak.

A naptári év nyújtotta alkalmak és a lakodalom mellett a népi dramatikus játékok színhelyei közé tartoznak a munkaalkalmak is, amelyek szoros kapcsolatot mutatnak az előbbieket szokásaival. A dramatikus népszokások és népi színjátékok elemzése során kevésbé fordult a figyelem a cselekmény szerkezetére, a játék előkészületeire, szervezésére, a különböző kellékekre, a színhelyre, a játékosok és a közönség kapcsolatára stb.

Ezeknek a szempontoknak az érvényesítésére elsősorban a betlehemes és farsangi játékok kutatása során történt kísérlet. A dramatikus népszokások és népi színjátékok szerkezetét nem lehet a műdrámákra vonatkozó szempontokkal vizsgálni. A népi bemutatásnál nincs színházépület, ezt a mindennapi élet színterei adják: utca, udvar, szoba, melléképületek, kocsmák stb. Díszletek nincsenek, olykor esetlegesek, a kellékek sem meghatározóak. A nézők gyakran szereplők, de mindenképpen a játék résztvevői. E játékok szorosan a környezetükhöz kötődnek. Szereplőhöz szerep asszociálódik, a színész szerep szerint játszik. A népi játékok szereplőjének nincs – vagy csak ritkán – írott és pontosan meghatározott szerepe. Elsősorban azért nincs, mert a hagyomány által szabályozott keretben működik. Nem a szerepkönyv határozza meg a cselekvést, hanem a tradíció, amelybe a játékos beleszületett, s azáltal a nézőkhöz, a közönséghez – ami egyúttal a hagyományt fenntartó és szabályozó közösség – igazítja a szerepjátszást.”

Egyébként meghatározó volt az is, hogy a játék zárt vagy nyílt térben zajlott-e, valamint hogy dialógust, monológot vagy csak néma jelenetet kellett produkálnia a szereplőnek. Érdekesség, hogy a szereplők férfiak voltak, a női szerepeket is ők alakították (még mindig!). „A dramatikus szokások szerinti népi színjátékok megnyilvánulási formáiban a szereplők és a nézők azonos kultúra hordozói, együttesen a hagyomány éltetői, s funkcionális szempontból teljesen mellékes, hogy személy szerint kik a szereplők, és kik a nézők. A szereplők a nézők igényeit teljesítik, a nézők pedig a hagyomány szabályainak teljesítését várják a szereplőktől. Ezek érvényesülése biztosítja a két pólus harmonikus kapcsolatát, és a szokások funkcionálását” (Ujváry 1989, 7).

Mint ahogy említettük, fontos a játékok színhelye: ezek nem igényeltek színpadot, hiszen a játékot a tradíció élteti, ezért a megfelelő miliőben lehet lefolytatni (színpadi feldolgozáskor megszakad a kontaktus az éltető közönséggel – a játék a műdráma igényével lép fel).

A népeletben a „színpad” azonos a mindennapi élet, környezet színtereivel. Nincs két azonos színhely, ahol egyformán lehetne bemutatni a játékot, ezért a szereplők a körülményekhez igazodva erőteljesebben, kontúrosabban fejezik ki magukat. Az öltözetben, a maszkírozásban vagy a kellékhaználatban a legkülönbözőbb variációk figyelhetők meg, a cél azonban mindig azonos: utánzás és karikírozás. „A népi dramatikus szokások, színjátékok, különböző maszkos jelenetek egy részének jellegzetes kezdő, illetőleg nyitó formulája van, amelyet a népi elnevezés szerint bekéretésnek, behívónak, illetőleg a pantomim maszkos játékokban maskarabekéretőnek vagy maskarabeköszöntőnek nevezünk. A népi játékokban, színjátékszerű jelenetekben éppúgy, mint a vásári komédiások vagy a hivatásos színészek által előadott egyes darabokban, egy személy a produkciót jelenti, a közönség figyelmet felkelti, rövid tájékoztatást ad a szereplőről és az előadóról. Funkciója megegyezik az antik játékok prologusával, amelyben ugyancsak tájékoztatást kap a néző a bemutatandó darabról, illetőleg a színre lépőkről” (Ujváry 1989, 10).

„A műfajra vonatkozó vélemények egy kérdésben megegyeznek: a népi színjátszást a különböző műfajok, rítusok, jelenetek, maszkok stb. összességében lehet csak tanulmányozni. A teljes repertoárt kell elemezni úgy, mint drámát, komédiát, misztériumot, rituális drámai elemeket, különféle rítuscselekvéseket stb. Külön-külön vizsgálva nem lehet általánosítani, meghatározni és felvázolni a népi színjátszás sokoldalúságát. Egybe kell foglalni a teljes néphagyományt, fel kell tárni a műfajok kölcsönös összefüggését, hogy meg lehessen érteni a történeti fejlődésüket és sajátosságukat” (Ujváry 1989, 14).

Dégh Linda kísérelte meg elsőként a műfaj és a fogalom körülhatárolását: „Népünk színjátéka nem egyéb, mint átmenet a primitív népek kultikus játéka és a városi drámák között. Már túlnőtt a pogány magyarság egykori kezdetleges szertartásain, de még nem városi színjáték. Változtatható, el lehet venni belőle, és hozzá lehet tenni. A néprajz színjátékszerű népszokás néven gyűjti egybe népi színjátékainkat. Meg kell azonban állapítanunk, hogy van népszokás, és van népi színjáték. Csaknem minden hagyományos cselekedetben, szokásban van drámai elem. Az újesztendei határkerülés, a különböző termésvarázslások, melyek a gonosz távoltartásáért, a jó segítségéért történnek, apróbb drámák. Színjátékos cselekvés a lucázás, kotyolás, kongózás, korbácsolás is. Túlzás lenne azonban az, ha drámának neveznénk minden olyan megnyilatkozást, ahol drámai elem jelen van” (idézi Ujváry 1989, 22).



Kardos Tibor körülhatárolása szerint a népi színjátszás fogalma alá az egyszerű nép alakoskodásai és a népi mulattatók tevékenysége kerül, népies színjátszásnak pedig az abból kialakuló színjátszást tekintí, amely szorosan kapcsolódott a középkor végén a deákszínjátszás révén a humanista drámával. Itt lényegében ami elhatárol, össze is köt. S ez a problémakör különösen előtérbe kerül, ha a középkori színjátszásról van szó. Az alapvető megkülönböztetés a kettő között (iskolai és népi) elsősorban a játszó és a közönség kapcsolatában van. Az iskolai színjátszás hagyománya a kifelé megmutatást helyezi a középpontba, ehhez persze használja a színjátékos technikákat, itt a játszó és a közönség elkülönül egymástól, a játszó alapvető feladata az, hogy kapcsolatot teremtsen valamilyen módon a közönséggel, ami problémaként jelentkezik. Ennélfogva aztán vagy a színjátékos technikák mesteri elsajátítására nem fordítanak kellő figyelmet, vagy az oktatási tartalom közvetítésére, valamelyik mindenképpen elsikkad, általában az oktatási forma és tartalom elsődlegessége a fontos. Így lesz belőle egy színházi élményt nehezen nyújtó előadás (ma is). Ez a probléma a népi hagyományos játékformákban egyáltalán nem dilemma, hiszen a játszó és a néző kapcsolata közeli, sőt a kettő ugyanaz.

A közönség részese lehet a rituális formák szabályozó ereje által létrejövő játéknak; gyakorlatilag ha ma nem, a következő farsangkor már ő lehet a játszó, ha megtanulja azokat a hagyományokat, amelyek ezt a játékformát éltetik. Ilyen módon a gyermekek belenevelése a színjátékos hagyományba észrevétlenül és szerves módon történik. A közönség beleszólhat, alakíthat a játék folyásán, azokon a kereteken belül, amelyek az adott játéktípus hagyományai szerint megengedhetők. Nem mindenfajta színháznak célja a didaxis, azonban a pusztá létezésük már nevelő hatást hordozó tényező. A görögség szempontjából a színházra való nevelés nem az oktatási rendszer része, viszont a görög demokráciákban mindenütt nagy súlyt helyez a politikai vezetés arra, hogy a színházzal valamennyi felnőtt és szabad polgár találkozzék, ugyanis a színház a demokráciát használni tudó ember kinevelésének az egyik legfontosabb eszköze. Olyan felkészült embereket nevelni, akik rendelkeznek azokkal a demokratikus vonásokkal, amelyek az egyes embereket képessé teszik arra, hogy együttműködővé váljanak, és megértsék a közösség céljait, feladatait, a társadalomban meg tudják találni a maguk helyét, szerepét, a közösség értékrendjét értsék, átéljék, és el is tudják fogadni – nos, mindezeknek a demokratikus vonásoknak a kialakításához a színház által nyújtott művészi élmény rendkívül fontos és alapvető. A színházat akként használja a demokrácia, hogy az a maga katartikus élményt nyújtó

lehetőségével művészetként funkcionálva az emberek gondolkodásmódjában változást tudjon elérni. Ez az a pontja a görög színháznak, amely szinte kísértetiesen hasonlít arra, amit ma a drámáról, a drámai tevékenységről a korábbiakban már kifejtve gondoltunk. Itt kell megemlítenünk, hogy az Aszklépiosz-templo-mokban is – amelyek tulajdonképpen kórházként funkcionáltak –, használták a színházat mint személyiségfejlesztő, sőt gyógyító eszközt. A beutaltak az őket érintő problémákkal kapcsolatos előadásokat láttak, amelyek hozzásegítették őket azoknak a saját életükben való megoldásához.

## A drámapedagógia kialakulásának és fejlődésének áttekintése nemzetközi és hazai vonatkozásban

Az angolszász világban a tantervekben a dráma jelen van. Szerepét illetően hosszas viták bontakoztak ki, amelyek azonban élő, működő ismeretanyagra támaszkodhattak, nem csupán elméleti fejtegetéseken alapultak. A drámatanárok számára Peter Slade munkássága a kiindulópont (még akkor is, ha szemléletmódjában sokan nem osztoznak). Pedagógiai gondolatmenetének középpontjába a gyermeki személyiség tiszteltetését tartását és a gyermeki játékra alapuló oktatási-nevelési megközelítésmód fontosságát egyenlő súllyal emelte. Elgondolásait és metodikáját bemutató könyvében (*Child Dráma*, 1954) a játék a szabad és kötetlen tevékenységformák szinonimájaként szerepel, melyeket ő maga is a „természetes önkifejezés” terminussal jelöl (vö. Szauder 1993, 197).

Mindez összhangban áll a kor szabadelvű filozófiájával, haladó pszichológiájával, és – ezekből fakadóan – az iskoláztatást megújítani kívánó reformpedagógiai törekvésekkel is. A pedagógus fontos feladatának tartja, hogy az ötleteivel a tanulók fantáziáját megmozgató tevékenységformák kipróbálására-végzésére ösztönözzön. „Mindaddig rendben van a dolog, míg a cselekvésre magára, és nem annak megoldására vonatkozó tanácsokat adunk a gyerekeknek” (Szauder 1993, 199).

Slade gondolkodásmódját két – az angolszász pedagógiában kiemelkedő jelentőségű – szerző befolyásolta: E. Holmes *What Is and What Might Be* (1911) és C. Cook *The Play Way* (1917) című műve a tanulási folyamatban megjelenő felelősségérzetre helyezi a hangsúlyt. Metodikájukra a gyermek szabad játékát leképező, egymást követő, spontán cselekvéssorok (mimetikus drámajátékok) jellemzőek.

Az az alapgondolat vezette őket, hogy az ilyen típusú játékban a gyermek mozgósítja egész személyiségét, hogy az általa adekvátnak tartott módon az adott figurát megjelenítse, nem pedig külső elvárásnak fog megfelelni.

Az amerikai drámapedagógusok szerint Winifred Ward a kreatív dráma anyja, aki elsőként alkalmazta a dramatikus megközelítést azért, hogy a gyermekek jobban megértsék a drámai cselekvés lényegét, s ezáltal önmagukat (*Creative Dramatics*, 1930). „A gyerekek tanítottak minket erre a szabad, kötetlen drámára. Nekünk csak azt a módot kellett kidolgoznunk, ahogy ezt fel lehet használni, és ahogy az adminisztrációt meg lehet győzni ennek értékéről” (idézi Szauder 1993, 205). Ward pedagógiai megközelítésmódja a korszak nevelésméleti irányzataiból, a teljes személyiséget célzó nevelési eszményből és a társadalmi tudat fejlesztésének a hangsúlyozásából eredeztethető. A dráma a személyiség fejlesztésének legfejlettebb eszköze, melyben a kollektív cselekvés egy időben hat az önismeretre, valamint a csoporton belüli működések felismerésére – vallja. A drámát művészeti ágnak tekinti, melynek két fő eleme a folyamat és a produktum. Ebben a folyamatban a résztvevők belső készségeket (koncentrációkészség, szenzitivitás) és külső viselkedésformákat (pantomim, dialógus, figurateremtés) sajátítanak el; ezek minden esetben történetre összeállva jelennek meg. Brian Way (angol színész, rendező, író, drámatanár) Peter Slade már említett alapműve nyomán szerkesztette meg a könyvét (*Development Through Drama*, 1967).

Megközelítésmódjának hátterében a 20. század eleji humanista nevelési eszmény, a színház beható ismerete és Slade szellemi öröksége áll (miszerint a dráma nem más, mint a gyermeki játék kiterjesztése). A résztvevők párokban vagy szimultán módon dolgoznak, ami szükségtelemmé teszi a vezető beavatkozását; a cél tehát a személyes tapasztalat, élmény. Úgy véli, hogy a dráma folyamata és a teátrális produktum egymással ellentétesek, ezért a teatralitás a kreativitás ellen hathat.

Angliában szociológiai érzékenységgű metódusával nagy hatású drámapedagógusa lett az 1970-es éveknek Dorothy Heathcote.

Módszerének középpontjában a szerepben cselekvő pedagógus áll. Szerinte a dráma egyfelől a (szociális, verbális, emocionális stb.) tanulás lehetőségét megteremtő közegként funkcionál, melynek hatására létfontosságú készségek alakulnak ki, fejlődnek tovább. A kifejezés másik tartalma pedig, hogy a tanár közvetítővé válva jelenvalóvá tegye az időben és térben távoli dolgokat azáltal, hogy a résztvevők tudatában kelti életre azokat. A dráma tehát a tanulási folyamat maga, a tanár pedig ennek a katalizátora. Viola Spolin megközelítésmódjának

fókuszában a játék és az improvizáció áll. Bár munkájával elsősorban a színházi törekvéseket kívánta előmozdítani, a módszerbeli hasonlóságok miatt azonban nagy hatással volt a dráma iskolai oktatóira is. Metódusának alapja, hogy a színházi játékokban részt vevők számára a tevékenység nevelési, pszichés és szociális haszonnal jár. A Seattle-i Egyetemen dolgozta ki a módszerét Geraldine Siks. A dráma szerint háromféle módon közelíthető meg:

- a dráma mint művészeti ág,
- a dráma mint nyelvi művészet,
- a folyamatorientált megközelítésmód.

Meg kell említenünk, hogy gyermekdrámát az angol pedagógusok nem a reformpedagógiai semmiből alkották meg, hiszen a polgári társadalmakban a századfordulótól kezdve szervesen jelen vannak a különböző irányzatai – ellentétben hazánkkal. Dewey Amerikában a polgári társadalom tökéletes modelljét akarja megalkotni, azt tanítja, aminek a gyerek hasznát látja, mégpedig a cselekedtetés által. A gyermeket autonóm lényként kezeli a pedagógiát a pszichológiával összekapcsoló svájci Claparède, aki szerint az iskolai életet úgy kell megszervezni, hogy abban a tanuló a maga életét élhesse, az egyes életszakaszok domináns lelki funkcióinak a begyakorlása által válják fejlett, demokráciára alkalmas jövőbeli állampolgárrá. A tudás elsajátítására fordított tanulásnak is játékformát ad. Az olasz Montessori reformóvodájában a gyermek játékos tevékenységéhez minden biztosítva van, amivel szabadon tanulhat, alkothat stb. A parlamentáris berendezkedésű polgári demokráciák társadalmi igényére figyelve valamennyi reformpedagógiai irányzat épített a fejlődéslélektan, a szociológia stb. 20. századi eredményeire. A drámapedagógia hazai története, mint ahogy azt már dolgozatom elején említettem, a hetvenes évektől kezdte szárnypróbálgatását, a gyermekszínháztársulás és a kísérletező iskolai oktatás területén (Debreczeni Tibor, Mezei Éva, Emmy Nielson). „A drámapedagógia honosodásáról szólván nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy ezt az irányzatot, metódikát színháztársulás rendezéssel is foglalkozó szakemberek fedezték fel, s akik körében terjedni kezdett, maguk is gyermekszínháztársulással kapcsolatban lévő rendező–pedagógusok, mint Mezei Éva, aki a Bogáncs utcában alsósok körében alkalmazta a drámapedagógiát, ő is csak kirándult ide heti néhány órára, lévén egyébként színházi rendező. Mégis az ő írásai, műhelytanulmányai az első híradások az 1970-es évek közepén a drámapedagógia iskolai alkalmazásának lehetőségéről és hasznáról. Valószínűleg ezek a publikációk hívták fel Zsolnai József figyelmét Mezei Évára és a

drámapedagógiára, s ezek után kapcsolta be őt nyelvi-kommunikációs kísérleti programjának kidolgozásába, és ennek eredményeként kerültek be az alsós Zsolnai-programba a Mezei-ihletésű drámapedagógiára utaló gyakorlatok. Ez azonban Zsolnai oktatási koncepciójának lényegét nem érintette. Mezei Évának a kezdeményezését folytatja, etikai problémák feldolgozásának irányába nyitja Gabnai Katalin, majd a kilencvenes években új megközelítésben Kaposi László. A Mezei-féle elképzeléstől eltávolodó, az előbbieknél komplexebb eszközökkel dolgozó dramaturgiát fejleszt Bucz Hunor, elnevezvén azt dramatikus játszóháznak. A hivatalos pedagógiai irányítás hűvössége vagy elzárkózása lefékezte a drámapedagógia terjedésének kezdeti lendületét. Nem hitték nyilván, hogy közel van az átalakulás, s hogy a polgári berendezkedésű társadalom olyanféle pedagógiai szemléletet és módszert igényel majd, mint amilyen a drámapedagógia. Lényegi változás a rendszerváltás előestéjén következett be, akkor, amikor már nyíltott lehetőség egyesület alapítására is. 1988 decemberében megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság. A társaság célja segíteni az iskolai és iskolán kívüli nevelési és oktatási gyakorlat demokratizálódását a gyermek-, ifjúsági és felnőttközösségekben, tanítási órákon és szakkörökben, csoportokban, klubokban, táborokban, egyesületekben, intézményekben. A társaság célja annak elérése, hogy a drámapedagógia bekerüljön a felsőoktatási intézmények tantervébe. A társaság tagjai valami ellen és valamiért óhajtottak harcba szállni. A megkövesedett porosz típusú pedagógia ellenében a mellérendelésre épülő személyiségfejlesztő, kreativitást szorgalmazó pedagógiáért, s ami ebből következhet, a majdani demokratikusan élő és gondolkodó állampolgárért. A drámapedagógiát éppúgy, mint a többi reformpedagógiát, a polgári demokrácia segítette világra, és tartotta életben. Mi itt, Magyarországon mi másban bízhatnánk, amikor drámapedagógia jövőjét latolgatjuk, mint abban, hogy nálunk is tartós polgári demokrácia lesz” (Debreczeni 1993, 214–215).

## Színház a nevelésben

Visszatérő kérdés az, hogy mi legyen a tere a színházi munkának, és mit értünk rajta.

### *A TIE és színházi nevelés*

#### *Mi is az a TIE?*

A TIE rövidítés, illetve annak jelentéstartalma Angliában és a világ számos más országában is széles körben ismert (*Theatre in Education* – 'színház az oktatásban'). Tartalmát tekintve gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó társulatok munkájáról van szó, amelyek a színház és a dráma eszközeivel nevelnek, oktatnak. A TIE-programok részét képezi a színház – nemcsak előadás formájában, hanem a színházi eljárások, technikák alkalmazásaként is. A színház eszköz, a témának van alárendelve, amelynek a megértésében változást kívánnak elérni a társulatok. „A TIE megkülönböztető jegye, hogy átfogó, elsődleges célja mindig nevelési” (O'Toole 1976, 48).

A foglalkozásokat különböző korosztályoknak készítik a TIE-társulatok, többnyire új és ismeretlen közösségeknek. Angliában rendszerbe állítottatott közoktatási szolgáltatást nyújtanak önkormányzati finanszírozással. (Soha nem a gyerekek fizet.) A programok időtartama két-három órától két iskolai napig terjedően változhat, ott ezeket a színházi napokat az iskolák gond nélkül beépítik a tanrendjükbe. (Az első TIE-társulat – amely egyébként napjainkban is működik – 1965-ben kezdte meg működését, Coventry város Belgrade Theatre nevű színházában. Ma a világ több mint húsz országában dolgoznak ilyen társulatok.)

#### *A TIE angliai története napjainkig*

Mielőtt jelen témánkat kibontanánk, vessünk egy rövid pillantást a TIE angliai fejlődéstörténetére, melynek pozitív és negatív tapasztalatai egyaránt iránymutatóak lehetnek számunkra mind a hazai továbblépés lehetőségének a keresésében, mind az ottani hibákból való okulás végett. A TIE abból az új típusú gondolkodásmódból, tapasztalati anyagból, szellemi légkörből emelkedett ki, amely a brit színházat a hatvanas évek derekán jellemezte, kialakulásához ugyanakkor az ez idő tájt egyre szélesebb körben terjedő iskolai színjátszás is jelentős mértékben hozzájárult. Mint ahogy már utaltunk rá, a Coventryben működő Belgrade Theatre 1965-ös TIE-projektje letette alapkövét. A város és a színház finanszírozásában működő négy színész-tanárból álló munkacsoport a régió iskoláit járta sorra, s mintát adott a Boltonban, Leedsben, Glasgow-ban és Nottinghamban

működő színházak számára. Rövid idő alatt az egész ország területén kialakultak a TIE-csoportosulások, amelyek hatékony részt vállaltak az oktatás–nevelés tartalmi feladataiból. Tevékenységük karakteresen elkülönült a hagyományos, gyerekeknek szóló színjátszástól. Anyagilag finanszírozását kezdetben a Művészeti Tanácstól, újabban a Regionális Művészeti Bizottságtól, valamint a helyi hatóságoktól, esetleg helyi oktatásügyi hivataloktól kapta. A TIE a színházhoz tartozott, így használta annak eszközeit (technika, jelmezek, díszletek, műhelyek), és nem függött teljesen az oktatásügyi hatóságoktól, de közeli kapcsolatba tudott kerülni az iskolákkal. A brit Művészeti Tanács központi kormányzati forrásokból gazdálkodik, feladata a művészetek ismeretének, megértésének és gyakorlásának a fejlesztése és támogatása, valamint a művészetek hozzáférhetőségének a biztosítása Nagy-Britannia egész területén. 1965-ben a Művészeti Tanács bizottságot hozott létre a célból, hogy feltárják a gyermekek és fiatalok számára elérhető színházi szolgáltatási formák tágan értelmezett rendszerét, illetve ajánlásokat fogalmazzanak meg különös szerepvállalására vonatkozóan, tekintettel a további fejlesztésre. A coventryi tapasztalatok vizsgálata oda vezetett, hogy bizonyos keretösszegeket elkülönítettek arra, hogy a nagyobb társulatok létre tudják hozni a speciálisan gyerekeknek játszó csoportjaikat, illetve hogy az újonnan születő társulatok támogatáshoz jussanak. Így a reper-toárszínházaknak is alapot biztosított ez a költségvetési támogatás arra, hogy állandó ifjúsági társulatokat működtethetnek. A kilencvenes évek elejéig a helyi oktatásügyi hivatalok (LEA) voltak felelősek az oktatási szolgáltatások ellátásáért országszerte. (A kilencvenes évek után a pénzügyi keretek nagymértékben átkerültek az iskolák vezetőségének a hatókörébe.) Kezdetben a finanszírozás mértéke helyenként egyenetlen volt, nem volt egyértelmű, hogy a szülők, az iskolák és a hivatal milyen arányban osztozzon a felmerülő költségeken. Aztán felvilágosult és ötletes megoldások kerültek felszínre: külön támogatási formákat teremtettek a színházakon belül vagy azoktól függetlenül működő társulatok számára, vagy pedig létrehozták saját TIE- és DIE- (*Drama in Education*, tanítási dráma) munkacsoportjukat. A TIE fejlődésének a hetvenes évektől kezdődő szakaszát talán a londoni LEA által 1971-ben felállított Cockpit nevű TIE-társulat megalakulásához köthetjük. A TIE jelentős fejlődésen ment keresztül, körülhatárolható mozgalommá, új törekvések hordozójává vált, a LEA-k egyre nagyobb mértékben kezdték támogatni, így a nyolcvanas évekhez közeledve az ország egész területén hozzáférhető szolgáltatássá vált. Egyes csoportok a függetlenség mellett döntöttek, nonprofit szerveződésekévé váltak, pénzügyi forrásait

céltámogatási formában a helyi hatóságoktól és a Művészeti Tanácstól kapták. A TIE-csoportok a közoktatás teljes spektrumát lefedték az óvodáktól, kisiskoláktól a szakfőiskolákig, az ifjúsági kluboktól a fogyatékosok speciális iskoláiig, a nyári táboroktól az érettségi programokig. A TIE az egész közösség felé nyitott nevelő színház irányába mozdult. A fejlődéssel egyidejűleg helyenként zavarossá váltak a célok és törekvések is. A TIE-céltámogatás néhány színház-igazgató számára új pénzügyi forrást jelentett a kőszínházi produkciók költségvetésében. (A produkciót a tanterv egyes elemeihez kapcsolódó programnak nyilvánították.) A TIE-csoportok és a természetükből fakadóan konzervatív iskolafenntartók és tantestületek között feszültségek és viták alakultak ki. Egy elemző rámutatott, hogy az iskolák nem adják pozitív jelét annak, hogy a színházi nevelést mint eszközt tekintetbe vennék az intézmény szervezeti és tartalmi újragondolásakor. A nyolcvanas évek elejére a szokásosnál magasabb infláció a megpályázható központi és helyi pénzügyi források jelentős megfogyatkozásához vezetett. Csökkent az új projektek száma, eltávolodás volt tapasztalható a gyerekeket résztvevőként kezelő programoktól. 1988-ban a brit oktatás formai és tartalmi átalakulását eredményezte az első nemzeti alaptanterv, melyben nem jelent meg a dráma vagy a tánc. S erre a TIE-társulatok nem tudtak kellőképpen reagálni. El kellett bocsátaniuk adminisztratív alkalmazottait, és a fennmaradásért küzdöttek. Kevés energia maradt az új programok kialakítására. A dekadencia egyre nagyobb méreteket öltött, számos TIE-színész át- vagy visszatért a hagyományos színészi életre, egyre inkább *ex cathedra* jellegűekké váltak a programok. Sokak szemében a TIE nem nyújtott elegendő művészi élményt a gyerekeknek. Ebben az időben egyre világosabbá vált, hogy a drámatanár és a TIE-színész munkája között nem akkorák a különbségek, mint azt korábban gondolták. A törésvonal mindinkább a részt vevő jellegű munka, illetve az előadás-központú projekteket vivő társulatok között kezdett húzódní. A nemzeti alaptanterv és a helyi iskolafenntartók szerepe egyre növekedett a kilencvenes évek elejétől. Így a TIE-társulatoknak mind nagyobb mértékben kellett új források után nézniük, ami adott esetben sikerülhetett egy-egy konkrét munka megvalósítására, de a folyamatos szinten tartásra nem elég. A finanszírozási polémiák következtében felmerült a kérdés, hogy mi a TIE valójában, nevelés vagy színházi tevékenység. (A két fogalomnak nem kell kizárnia egymást, a gyakorlatban azonban a politikusok, hivatalnokok, sőt az oktatásemleleti vagy színházi szakemberek számára – még Angliában is – másképp áll a helyzet.) A legjobb TIE-előadások bizonyítékul szolgálnak arra, hogy a színház és a tanulás



kitűnően megférnek egymás mellett. Egyszerűbben: nem lehetetlen színházon keresztül tanulni.

Sokan összetévesztik az oktatást az iskolával, vagyis az intézményesített és állami iskoláztatással, holott ezek nem szükségszerűen esnek egybe. Az oktatásnak számtalan módja lehet, ezek között jelentős szerepük van a művészeteknek is. (A jó színielőadás már önmagában is oktatás.) A kilencvenes években a Művészeti Tanács a nevelő színházat részesítette előnyben a színházi neveléssel szemben, melytől óvatosan távol tartotta magát. (Nevelő színházhoz a repertoár-színházak tevékenységi köre kapcsolódik, felhívja a figyelmet a színház mint forma működésére, illetve megalapozza kapcsolatait jövőbeni közönségével. Céljait elméleti előadásokkal, a színházi kulisszák bemutatásával, nyílt próbákkal stb. kísérik meg elérni.) A brit kormány 1993-ban megszüntette a városi színházak részeként dolgozó TIE-társulatok finanszírozását, a Belgrade-TIE kivételével minden színház elbocsátotta a TIE-színészeket, vagy áthelyezte őket a nagyszínházi részlegbe. 1995 decemberében Coventry önkormányzata közölte a színházzal, hogy el kell bocsátani a TIE-társulatot. A színház vezetősége tiltakozott, erre az önkormányzat az egész színház bezárásával fenyegetőzött. A helyi újságokban pedig az a hír jelent meg, hogy a városi színház létét a TIE-társulat veszélyezteti. 1996. március 31-én az elbocsátások életbe léptek. A társulat tagjai kénytelenek voltak új megoldásokat keresni (pályázatok, szponzorok stb.).

Jelenleg a felvilágosultabb helyi és kormányhivatalok, iskolák és regionális művészeti bizottságok belátásán múlik a TIE-programok anyagi támogatása.

### *A TIE-csoportok sajátosságai, színházi és drámai dimenziók*

A TIE elsődleges célja, mint minden más színházi formában, valamely előadás bemutatása a közönségnek, amely a színházi megközelítésből fakadóan sokszínű lehet; az ilyen programok egy részét kifejezetten passzív befogadóként jelen lévő közönség számára tervezik, ezek a programok a drámai tartalmat és a színházi hatásokat használják fel nevelési célokra. A továbblépés lehetőségét ebből a helyzetből a tanítási dráma fejlődése adta meg, mely a közönség bevonását, részvételét helyezte előtérbe.

A közönség bevonásán annak szóbeli megnyilvánulásait, illetve a történésekbe cselekvő módon való bekapcsolódásukat értjük; gyakran mindkettőre szükség van. Ezzel a módszerrel tehát a gyerekek bekerülhetnek magába a folyamatba, annak szerves részévé válhatnak, olyan szerepeket tudnak eljátszani, amelyek a drámai konfliktusban döntő jelentőségűek, így reagálhatnak a történésekre,

azokat aktívan befolyásolhatják. Ha a gyermekek aktív részvétele alakítja a darab menetét, akkor megváltozik a gyermeki tapasztalás természete is: addig nem ismert mélységekig tud hatolni a felfedezés és az azonosulás útján (a szituáció ugyan fiktív, de a megnyilvánuló cselekvés és a történés valódi).

Ez a tevékenység közelebb áll a tanítási drámához, mint a színjátékhoz, a játékok történeteket dolgoznak fel, különböző világokat tárnak fel. Kezükben van a folyamat során a játék sorsa, maguk alkotják meg saját konvenciójukat, miközben tudattalanul fejlesztik az együttélésre és együttműködésre való készségüket, kiterjesztik a kölcsönösen elfogadható viselkedésformák határait, elsajátítják a különböző szerepviselkedéseket, stb. A tanítási dráma funkciója éppen az, hogy hatásossá tegye ezt a tanulási folyamatot. Különbséget kell tehát tenni a dráma és a színház között. A dráma a belső folyamatot, a színház pedig ennek a külső megjelenési formáját jelenti.

„A drámát elsősorban az emberi viszonyok szerkesztett, szimbolikus reprezentációjaként definiálhatjuk. A folyamat dinamikus (semmiképpen sem statikus!), és szükségszerűen tartalmaz bizonyos feszültséget, melyet az érdeklődések, érzelmi és intellektuális konfliktusok hoznak létre. Noha a tapasztalat közvetlenül átélt formában jelentkezik, a szimbolizáció eltávolítja a folyamatot a valóságtól. Ebben áll a drámaként definiálható tapasztalás biztonságos volta: az ember bármikor és következmények nélkül kiléphet belőle, kifejezésre juttathatja távolsgártartását is” (Bolton 1986, 180).

A gyerekeknek szánt színházi munkában különösen problematikussá válhat ez a kérdés, mivel minél fiatalabb a gyerek, annál kevésbé tud a valóság és a képzelet között különbséget tenni. Tehát lehetséges olyan drámát bemutatni, amelyre a gyermek úgy reagál, mint magára a valóságra. Egy olyan színdarab esetében, amikor a gyermekek is részt vesznek a játékban, mindig nagy kihívással kell szembenézniük a színész-tanároknak, ugyanakkor ez nagy hatalmat is jelent. Egy ilyen programban, amely a gyerekek reakcióira épít, az ötleteiket felhasználja, ott a párbeszédnek nagy részének improvizatívnak kell lennie. Így fokozott a veszélye annak, hogy a szerep helyébe a felnőtt fölényes magatartása lép, vagy a leereszkedő segítőkészség sztereotip magatartásformákat eredményez. Erre különösen figyelemmel kell lenni: a színész feladata az, hogy jelenlétének egyéni jelleget adjon, máskülönben csoportos tanítássá válik az élmény, s ez utóbbi nem tartozik a TIE feladatai közé. A közönségként jelen lévő gyerekek elvárásai mindig speciálisabbak, mint a felnőttekéi. Elsődleges igényük, hogy az élmény jellege világos legyen. A legnehezebben azt viselik, ha untatják őket. Unatkozni

pedig akkor kezdenek, ha nem értik azt, amit látnak; ha nem értik a történetek okát és indítékát; ha saját tapasztalataik körén kívül esik a színpadi utalás; illetve ha az előadás egész egyszerűen monoton. Ahhoz, hogy a dráma megfelelően világos tudjon lenni, fontos tartalom a határozott történetszál, valamint az egyértelmű problémafelvetés. A gyerekek szerencsére még tudni akarják a dolgok miértjét. Ezért olyan célt kell választanunk és kitűzni eléjük, amelynek képesek felmérni az értékét, amelyet saját érzelmeikhez, tapasztalataikhoz tudnak kapcsolni. „A drámában minden krízisnek és erkölcsi problémának konkrétan, ezzel együtt pedig jelentést hordozónak kell lennie” (Bolton 1986, 184).

Azaz a tematikus célpontot a cselekvés által egyedivé, konkrétá kell tennünk. Összefoglalva kijelenthetjük tehát, hogy egy TIE-programban a struktúrának az a funkciója, hogy a program anyagára összpontosítsa a gyerekek figyelmét, megértésüket elmélyítse, figyelmüket irányítsa. Azok, akik a gyermekeknek szóló színjátszásban mindössze „mókát” vagy „haknit” látnak, trivializálják azt. Mészse sem kötelező és szükségszerű, hogy a gyermekszínházi produkciók anyagát a jól ismert történetek egyre unalmasabb feldolgozásai adják. A varázslatot nem a tartalom teremti meg, a tevékenységnek a művészi motiváció adja az erejét. Nem szabad alábecsülni a gyerekeknek azt a képességét és vágyát, hogy a tudásukat fejlesszék, és új tapasztalatokat szerezzenek. Akik ezt másképp látják, szerintem lekezelik a gyerekeket. Szót kell ejtenünk még a nyelv által meghatározott szóbeliség problematikájáról, amely a legnagyobb mértékben befolyásolja a programok drámai természetét és színházi hatását. A nyelvhasználatnak ugyanolyan egyértelműnek kell lennie, mint a jellemábrázolásnak: az erőteljes érzelmi színezettel bíró szavak használata is nevelési tapasztalatot hordoz.

A TIE-programokat közös ötletek alapján, legtöbbször improvizációkon keresztül készítik el a csoportok, és a dialógus marad a végére. Fennáll az a veszély, hogy az így kialakult szöveg nem üti meg az irodalmi szintet. A korhoz, szituációkhoz, jellemekhez szervesen kapcsolódnia kell a darab nyelvezetének. (István királyt nem vehetem egy „szögedi” tájszólással beszélő figurára.) A nyelvi „lazaság” rossz fényt vethet a TIE-tevékenységet végző csoportokra: az iskolai és színpadi nyelvhasználat minőségi fejlesztése iránti elkötelezettségüknek megkérdőjelezhetetlennek kellene lennie. (A gyakorlatban, illetve az előre megírt szöveget nem alkalmazó munkamódszer során táruul fel e helyzet valódi veszélye, amikor a gyerekekkel együtt végzett munkát igénylő szakaszokban találkozunk a problémával.) Az improvizációból származó értékes pillanatok színházi pillanatokká kell formálni, finomítani. Mindez akkor lehetséges, ha „igaznak” nevezhető

tapasztalatból származnak, vagyis közvetlenül a drámai szükségszerűségből fakadnak. Ezek a szavak önmagukban drámaiak, mivel a dráma alapgondolata bennük megjelenik. „Ez a munka megfelelő kontextust, előzetes tájékozódást, a gyerekek ismeretét, jó szövegekönyveket, tisztességes próbákat, magas szakmai színvonalon dolgozó rendezőt, és világosan átgondolt célokkal rendelkező egyértelmű programot igényel” (Bolton 1986, 189).

### *A TIE és a tanítási dráma összehasonlítása*

„Ebben az írásban egy elméleti keretet és terminológiai alapot kívánok nyújtani a tanítási drámához (DIE – *Drama in Education*), majd ugyanezt a keretet alkalmazom a »színház a nevelésben« (TIE) megközelítésre is, abban a reményben, hogy meg tudom ragadni a két fogalom különbségeit és azonosságait. Hivatásszerűen soha nem dolgoztam a TIE-ben, mégis szinte annak létrejöttétől fogva részt vettem a kialakításában. Megértését két okból tartottam fontosnak. Az egyik nyilvánvaló indok az, hogy a TIE jelentős oktatási, nevelési értékkel bír. Mindig nagy hatást tettek rám a TIE úttörői mint nevelésről gondolkodó szakemberek. Egy olyan időszakban, amikor mi, drámatanárok kínosan ügyeltünk arra, hogy iskolai tevékenységünkéről homályos megfogalmazásokat adjunk – ha megkérdeztek minket, olyan hangzatos válaszokkal szolgáltunk, mint a személyiségfejlesztés, önbizalom erősítése, érzékenységszocializáció –, egyszerre volt üdítő és fenyegető látni, hogy az iskolákba érkező színészcsoporthoz nem csupán feltették az – oktatást és benne a színház szerepét érintő – alapkérdéseket, de kész válaszokkal is szolgáltak azokra. Abba a helyzetbe kerültem tehát, hogy saját szakterületemről a drámatanárok körétől független, kívülről érkező emberektől kezdek tanulni” (Bolton, uo.). Gavin Bolton az élmény természetét vizsgálja. Mód, szerkezet, cél és tartalom szerint elemez. Módját tekintve az iskolai drámaformákban három típus létezik:

- a folyamatorientált, mely a gyermeki játékból eredeztethető,
- az előadás-centrikus, mely a színházon alapszik,
- és a készségorientált.

A TIE szellemében dolgozó műhelyek számára sem az előadás-központúságnak, sem a célra orientált készségfejlesztésnek nincsen jelentősége, hiszen nem azt várják a tanulóktól, hogy begyakoroljanak és előadjanak valamit. A hangsúly az élményre kerül. Amikor a gyerekek egy „mintha”-játékon belül egyedül ját-

szanak, akkor az „átélés” módban cselekszenek. Ha például az egri vár ostromát játsszák, magyar és török harcosokat, akkor valós élményben van részük, amely azonban a valós élettől eltér, hiszen egy fiktív szituáció létrehozására állnak össze. Az élménynek így a létrehozói és az átélői is egyben. Létrehozzák, elfogadják az adott kontextus szabályait. Ennélfogva elkülöníthetjük egymástól a dramatikus játék három összetevőjét: annak létrehozóját, a befogadóját és a szabályrendszert.

Egy olyan dramatikus tevékenységgel van tehát dolgunk, amely egészen magas szintű autonómiát követel ahhoz, hogy az élményszerző mód létrejöhessen. A TIE ugyanakkor – miközben látszólag megvonja az autonómia jelentős részét, hiszen a szabályrendszert mindenkinek el kell fogadnia – a tanulóktól az átélésen keresztül való élményszerzést várja; tehát nem az a cél, hogy a tanulók eljátsszák az élményt. Az így keletkezett paradox helyzet feloldását a tanár szerepbe lépése biztosítja, amivel elérkezünk a szerkezeti szempontok vizsgálatához. Amikor a tanár szerepbe lép, a csoporthoz a fiktív cselekvés szintjén csatlakozik, pszichológiai, oktatási szinten ugyanakkor megelőzi őket. A két játék eltér egymástól, hiszen különböző a tanár és a diák szándéka, ezért eltérő a játékuk szerkezete. (Mert míg a várostromnál a gyermek a kalandos játékot keresi, addig a tanár hazaszeretetről, hősiességről, esetleg történelmi tényekről akar beszélni; tehát a jelentés más szintjein gondolkodnak. A tanár feladata, hogy a megfelelő egyensúlyt a kettő között megtalálja. Szerkezeti szinten pedig a gyerekek a „mi jön ezután” hangulatban játszik, a tanár azonban a szituációk érdekében szerkeszti az eseményeket.) Az élményszerző módot a tanár azáltal mélyítheti, ha a fiktív kontextust a színházi forma irányába viszi. (Amit egy drámaíró alkalmaz, amire egy rendező épít – fókusz, feszültség, kontraszt, szimbolizáció.) Tehát a szerepbe lépő tanár tudatosan alakítja a feszültség irányát és mértékét, annak érdekében, hogy élményhez jusson és juttasson. A TIE nem csupán egy színdarabot ajánl fel a gyerekeknek – ahogy azt a hagyományos gyermekszínjátszás teszi –, hanem egy kifejezetten gyermekeknek szóló játékot tervez, amelyben saját értelmezési kereteiken belül a dinamikájuk megőrzése mellett eljuthatnak a felfedezésekig.

A dráma tanításán belül a körülményektől függően különböző célokat lehet kitűzni, amelyek közül a legfontosabb a megértés megváltoztatása. Fontos célok még természetesen a

- szociális készségek (érzékenység, empátia, figyelni tudás),
- nyelvi készségek (beszéd, gondolkodás, írás és olvasás),

- mozgásos készségek,
- a drámában való működési készségek (témaválasztás, cselekedni tudás, forma iránti érzékenység).

A TIE és a DIE céljai azonosak, viszont korántsem lehet ennek kapcsán azt mondani, hogy az általuk kezelt anyag is megegyező. Így eljutunk a tartalmi kérdésekig. „A megértés megváltoztatása mint cél arra utal, hogy itt valaminek a módosítása (vagy tudatossága, érzékelése, átgondoltsága vagy tudása) jelentkezik. E célt ugyanakkor az iskolákban kétféle módon interpretálják. Az első, eléggé egyértelmű alkalmazása lehet az, amikor megidéznek valamilyen jelen nem lévő közeget annak érdekében, hogy abból a gyerekek tanulhassanak. A dráma ilyen típusú alkalmazása lehet az, mikor a játék »egy farmgazda egy napjáról szól«, és a gazdálkodás témakörének a feltárását célozza; ilyen az is, ha a játékon belül interjúkat készítünk, hogy a gyerekek gyakorlatot szerezzenek ebben a munkaformában. Másképpen kifejezve, a dráma ilyen alkalmazása funkcionális, azaz az objektív világ tényeinek a tanításához szolgál hatékony eszközként. A jelentése pedig kontextushoz kötődő. A másik megközelítés művészi; a célja nem valamely jelen nem lévő kontextus megidézése, hanem egy általános érvényű nézőpont kiválasztása az objektív kontextuson belül, majd ennek a személyes szubjektív és objektív szempontú vizsgálata. A dráma tehát szólhat a száműzöttekről kontextuálisan, de az élmény jelentése, vagy pontosabban: számos jelentésszintje kapcsolódik ahhoz, hogy milyen érzés az, ha nem térhetünk haza (univerzális jelentés), valamint mindazokhoz a személyes, szubjektív és objektív tartalmakhoz, amelyeket a résztvevők az élményből a magukéinak tekintenek.

Az iskolákban művészi tevékenységként alkalmazott dráma ereje ambivalens módon függő és független viszonyból fakad, ami a személyes és általános jelentés, valamint az objektív tartalom között fennáll. Az iskolákban játszott drámák némelyikénél a fontos jelentéstartalmak legkevésbé célzott kontextusoknál merülnek fel. „Esetenként a TIE olyan többszintű élményt is elő tud hívni, amire a drámatanárnak nincsenek meg a forrásai. A nevelésben megjelenő színház ez” (O’Toole 1976, 47).

A tanár szerepbe lépésével lehetővé válik egy egzisztenciális átélésmód, amelyben bizonyos autonómiára tesznek szert a résztvevők az élmény felett, ugyanakkor a színházi munkamód is megvalósul, amely az élményt a feszültség, a kontextus és a szimbolizáció segítségével erősíti fel. „A DIE és a TIE megegyezik abban, hogy elsődleges céljuk a megértés megváltoztatása. A két megközelítés között

ugyanakkor az a lényeges különbség, hogy míg a drámában a tanulási terület a tantárgyi témához kötődik, a kontextus mindössze a téma feltárását célozza, a TIE-csoportnak ezt eltérő hangsúllyal kell kezelnie. Színészi adottságaik lehetővé teszik számukra, hogy a drámatanár munkájában általában megvalósíthatatlan gazdagságú kontextust teremtsenek, ezáltal tehát munkájuk egyidejűleg válik jelentőssé a kontextus és a téma szempontjából” (O’Toole 1976, 55).

A DIE talán a legfontosabb drámairányzatnak tekinthető manapság. Megadja a résztvevőknek a gyermeki „mintha”-játékhoz hasonló játékélményt, s közben a drámaíró, a rendező és a színész eszköztárát használva a játékot nevelési céljai elérésére teszi alkalmassá. A dráma a gyermeki játékból eredeztethető. Ugyanazt a fantáziaképességet és önkontrollt feltételezi, mint a gyermeki játék, a drámában lévő gyermeki tevékenységet természetesen színházi konvenciók is befolyásolják (formai elemek, amelyek a játékhoz szükségesek, különböző játékmódok, drámaformák, megállapodások).

A dráma a gyermeki játékhoz hasonlóan a játszót úgy készíti cselekvésre, „mintha” valami más lenne, „mintha” más helyzetben lenne, „mintha” az adott tárgyak mások lennének. A résztvevők tudatában vannak annak, hogy képzelt helyzetben cselekszenek. Módjuk van a játékba való be- és kilépésre, menet közbeni értékelésre stb. Viszont a dráma nem történetszinten végzi bevonó tevékenységét, hanem mindig az itt és most szellemében működik. A már meglévő tapasztalatokat felhasználja új ismeretek megszerzése érdekében. A TIE-társulatok számára nagy kérdés, hogy milyen színházi nyelven szólhatnak a gyerekekhez. Ebben általában a realizmus a megszokott színházi stílus. A gyermek leginkább akkor lesz részese az előadásnak, ha az benne is megtörténik, s nem akkor, ha fizikálisan (színpadra való felrohangálás, kórusban való kiabáltatás) akcióra készítik.

„»Aktivizálni kell a nézőt, a gyereket különösen.« És ebből az elemi pszichológiai tévedésből világszerte erőltetett és unalmas öt-tíz percek, kissé »peinlich« negyedórák születtek. A külső aktivitás elvesztése, a csak nézővé válás belső szabadságot teremt: benne is vagyok, ha megragad; és kívülről is figyelem” (O’Toole 1976, 59).

### *Színház az iskolában, iskola a színházban*

A TIE-csoportok története (működése, irányítása, szervezése) kapcsán két tendenciát lehet elkülöníteni. Az egyik, hogy a tanügy, oktatásügy, azaz maga az iskola mennyire engedi be a színházat az iskola munkájába, illetve mennyire ösztönzi

azt, hogy az iskola menjen be a színházba, vagy folyjon bele a színház munkájába. Alapvetően a színtér az, ami ezt a kétféle szemléletmódot elkülöníti egymástól.

Az egyik az iskola tere, a másik a színház tere. Ha ez utóbbira gondolunk, mondhatjuk azt, hogy ez az a terep, amellyel meg akarjuk ismertetni a gyereket. Tehát a színházra való nevelés a színházzal való neveléssel valósulhat meg: a gyermeket, osztályt, iskolát bevisszük a színházba, és annak a működését, színházról szóló nyelvét az adott helyszínen sajátítja el. Az ismereteknek azonban ez csak az egyik oldaluk. A másik az, hogy amit játszunk a színházban, tehát maga az előadás, maga a probléma, ami terítékre kerül, viszont nem mindig követeli meg feltétlenül azt, hogy a gyerekek azzal a színház körülményei között találkozzanak. Azt is mondhatnánk, hogy ha fontosabbnak tartjuk azt a problémahelyzetet, amellyel a gyerekeket meg akarjuk ismertetni, és az ezzel kapcsolatos megértési szintjüket emelni akarjuk, akkor az is megoldható, hogy egy másik térben, a gyerekek megszokottabb terében, az iskolai térben találkozzanak a színházi előadással. Az angliai példák mutatják, hogy ez a két irány egymás mellett, sőt egymással konfliktusba keveredve létezik.

A színtérprobléma különösen fontos az elkövetkezendő időszak színházi nevelésének a területén Magyarországon. Bár látszólag ez egy egyszerű térprobléma, ugyanakkor filozófiai és nevelésméleti megfontolások húzódnak mögötte. Kérdés, hogy az iskola mennyire hajlandó, illetve mennyire képes a saját maga zárt, szigorú struktúráját megváltoztatni, megfelelni a számára tantervi követelményekkel előírt feladatoknak. Gondolok itt jelen esetben a színházi nevelésre. Hiszen minden rendes iskolai tantervben (a NAT-ban is) ott szerepel önálló műveltségi területként a tánc és a dráma, illetve ezen a drámán belül a színházi nevelés. Sőt az általános tantervi követelmények megfogalmazásakor is ott van, hogy a színház mint nevelési terület fontos része a gyermekek oktatásának. A probléma tehát az, hogy az iskola annyira rigorózus rendszer, hogy inkább elmegy a színházba, a megszokott, hagyományos színházi keretek közé, megmutatja a hagyományos színházi előadást a diákjainak, beavatja őket az általános viselkedési szabályok alapjaiba (öltöny stb.), azaz egy formát ismertet meg velük.

Sajnos sokan azt hiszik, hogy „színházi nevelés” címszó alatt azzal érik el a legnagyobb eredményt, hogyha megtanítják a gyereket arra, hogy a színházban miként kell megjelenni, holott ezzel csak azokat a nagyon rossz konvenciókat szentesítik, amelyek a színházban társasági eseményt látnak. (E felfogás szerint nem azért kell megjelenni a színházban, hogy egy dilemma megértéséhez közelebb kerüljek, netán még katartikus élményben is részesüljek az előadáson



keresztül, tehát nem *valamiért* megyek el a színházba, hanem azért, mert illik ott megjelenni, mert egy teljesen külsődleges társadalmi szempontrendszer érvényesítve, társasági eseményként veszek részt a színházi előadáson; a színház a társasági életem nem is túl fontos szeletének tekintem, ahol elsősorban kikapcsolódom és szórakozom. Ennek eredményeként a színház egy a társadalom erre berendezkedett szórakoztatási mechanizmusai közül.) A legtöbb iskola a belső történésekre egyáltalán nem készít föl, bár a tantervi követelmények között ennek hangsúlyosan ott van a helye. Nem teljesítik ezt a feladatot, mert jobb esetben annyi történik (ami teljesen személy- és tanárfüggő), hogy a jó érzésű magyartanár előadás után beszélget a diákokkal a látottakról. A legtöbbször azonban – ahol a bérletes előadásokra esetleg beterelek a gyerekeket – még ezek a spontán beszélgetések is elmaradnak. Szó nincs a színházi élmény tudatosításáról, megértéséről, a darab által felvetett probléma mögöttesének az elemzéséről. Szomorúan kijelenthetjük, hogy teljesen hatástalan a mai oktatásunknak ez a része. A másik esetben, ha a színház és a dráma mint olyan bebocsátást nyer az iskola falai közé – erre a törekvések megtörténtek abból a szempontból, hogy a drámapedagógia mint közrendszer és módszer többé-kevésbé tudatosult az iskolákban –, akkor azt még csak nem is közrendszerként, hanem „valamiféle módszerbeli frissítésként és játéktechnikaként” kezeli. Így nem történik más az iskolai, drámai nevelés terén, mint az, hogy gyakorlatsorozatokot játszatnak a gyerekek (ez is több a semminél). Arról, hogy a dráma valmiről szól, hogy a középpontjában egy dilemmahelyzet áll, ami az adott életkorban a gyermekek számára fontos (erkölcsi vagy szociológiai) probléma, vajmi kevés derül ki, esetleg töredékes elemei kapnak helyet a munkafolyamatban. A tanítási dráma, amely valóban drámamunkaként és igazi nevelési fórumként tudna működni, színházi-drámai eszközöket használva, csak nagyon periferikusan van jelen a mai iskolákban: elsősorban Budapesten, nagyon ritkán jelentősebb vidéki városokban, kisvárosokban kevésbé, elvétve, a falvakban pedig alig-alig. Ma Magyarországon néhány TIE-csoport működik, s ezekből csupán egy-kettő igazán professzionális szintű. Ők magukhoz hívják meg az iskolai csoportokat háttérintézményükbe, ahol stúdiószínházi körülmények között tudják fogadni alkalmanként azt a harminc főt, akik nézői, részesei lesznek a programjuknak. Ezekkel az alkalmakkal tehát a mai iskola elvétve találkozik, ráadásul igen erős a Budapest-központúság, ide utaztatni vidékről csoportokat lehetetlen. Az iskolai oktatás-nevelés ebből a szempontból Magyarországon egyáltalán nem tudja kihasználni a TIE adta lehetőségeket.

## A színházi nevelés dimenziói

Milyen legyen, milyen lehet az optimális színházi nevelés?

Korábban már felvettem a nevelő színház és a színházi nevelés közti különbséget. A kérdésünk problematikája is a két fogalom közti jelentős különbségből fakad. Többirányú forma létezik, ezek közül az egyik az úgynevezett *beavató színház*, amelyet újabban a kultusztárca is preferál (komoly pályázati pénzek nyerhetők e kérdéskörben, főleg kőszínházak számára). A nagyszínpadi körülmények között megtartott, a rendező közbelépésével időnként megszakított, hevenyészetten kidolgozott jelenetekkel illusztrált színházi irodalomórák a jellemzőek, gyakorlatilag az ilyenfajta produkció megmagyarázza, hogy miért nem csinálta meg a színházi előadást. A kulisszák mögé való részleges betekintéssel a néző nem kerül közelebb a színházhoz, sem pedig a drámához. A „beavatás” szóhasználat tehát már a címben is fogalmi tévedés. El kéne gondolkodnia az ebből élő teoretikusoknak, hogy mit is akarnak tulajdonképpen: hogy a különböző, általuk életre hívott programoknak mi lesz – és egyáltalán lesz-e – valószínű hasznuk a színházi nevelés terén. Álprogramokat ugyanis teljesen felesleges gyártani.

Egy másik irányzat az *előadást követő (néha megelőző) beszélgetés*. Részt vettem néhány ilyen jellegű „kísérleten”, ahol a rendező és a színészek a nézők kérdéseit várják. A fiatal nézők a drámát érintő kérdéseket még kevéssé tudják feltenni, az ilyen összejövetelek lecsúsznak a bulvárlapok beszélgetési színvonalának az aljára: például megtudhatjuk, hogy X. Y. színművésznek hány papagája van, és azoknak mi a nevük. Mindeközben szomorúan tapasztalom, hogy a színészek egyáltalán nem, a rendező pedig igen keveset tud a saját maguk által bemutatott darabról.

Nem állíthatom természetesen azt, hogy az imént említett – és nem említett – kísérleteknek semmilyen értelmük nincs. A színházi élményt tudatosítani, vagy annak megértését segíteni a gyermekek számára sokféleképpen lehet. De míg ezek kegyelmi helyzetben a megértéshez visznek közelebb, addig a TIE megéléshez vezet, ami összehasonlíthatatlan minőségi különbség és szemléletváltás.

### *A drámapedagógia képzési helyzete, annak felnőttképzési, fejlesztési lehetőségei*

A drámapedagógiát tekintve színesnek mutatkozó paletta áll az érdeklődő hallgatók előtt, akár alapidiplomához vezető, akár már meglévő diplomára épülő képzés keretei között. A témában tanfolyam is elvégezhető. Viszont olyan jellegű ún. TIE-színész-képzés, ami szükséges volna az elmélyült, elméleti alapon is nyugvó, erőteljes gyakorlati és módszertani ismereteket is oktató program életre hívásához, nincs. (Külföldön sincs!)

Ennek a szakmódszertanát érdemes volna kidolgozni, amihez a megfelelő szakmai (például szakember-) feltételek Magyarországon rendelkezésre állnak, ám ilyen felkérés vagy ötlet egyelőre nem merült fel. Egy országos méretű színházi nevelési program megindításában az lenne a leghasznosabb, ha minél több TIE- vagy ilyen jellegű csoport alakulna, például régiók szerinti struktúrákban, s ezekhez megfelelő TIE-színészeket képeznének. A képzési idejük alatt a TIE-színészek elsajátítanák a reformpedagógiai alapelveket, a drámapedagógia elméletét és módszertanát, amely képessé tenné őket tanítási drámák vezetésére is, illetve szükséges lenne színjátékos-technikákra és -készségekre is szert tenniük; de mindenekelőtt – a színészi mesterség tudásán túl – a legfontosabb, hogy pedagógusok legyenek. Ez a kurzus akár önálló szak is lehetne, az egyik művészeti vagy pedagógiai egyetemhez kapcsolódva már az országos igényeket is ki tudná elégíteni, ugyanakkor ez a helyszín a továbbképzések és kutatások bázisát is jelentené egyúttal. Az itt végző hallgató képessé válna a TIE-foglalkozás tervezésére, vezetésére, abban való közreműködésre stb. A széles körű olvasottsággal (a gyermek- és ifjúsági irodalomból is!) rendelkező színészrendező-tanárok műveltségük hozadékaként számos ötletet, élményadó problémát tudnának kidolgozni, hosszú távú sikeres munkájuk eredményeképpen pedig valóban gyerekeknek szóló, az ő érdeklődési körükbe tartozó színházi előadások születnének. Az ilyen vezetők képessé válnának a tanár és gyermek viszonyában a partnerség kialakítására, vagyis egy oda-vissza ható kölcsönös folyamat működtetésére.

Az önállóságra való nevelés elvével összefüggésben a tanárnak gyakorta kell a gyerekek elé lépnie az „én is csak egy véleményformáló vagyok közületek” szerepében, s együtt kell gondolkodnia a tanítványaival. Az a szerencsés, ha a tanár más véleményt elfogadni tudó magatartásmintát ad, s nyitott személyiségként van jelen. A jó TIE- és drámatanár:

- hajlandó kockázatot vállalni saját tanítási tapasztalatainak bővítése érdekében, és a gyermekeket – látókörük szélesítése érdekében – ugyanerre biztatja;
- lehetőséget ad az osztálynak arra, hogy részt vegyen a saját tanulási folyamatának a megszervezésében;
- jobban szereti, ha érdeklődő hallgatónak, és nem előadónak tekintik;
- segíti a gyermekeket abban, hogy az adott pillanatban meglévő világképüket a további tanulás értékes és hasznos forrásának tekintsék;
- támogatja a gyerekeket saját kifejezőmódjuk megtalálásában, s abban, hogy azt alkalmazni tudják;
- figyelembe veszi, hogy az osztályban minden tanulás konkrét, aktuális és erőteljes szituációhoz kötődik, s tanári tevékenysége során teret ad a gyermekek számára lényeges személyes érzelmeknek.

## A gyermekeknek szóló színház

A gyermekeknek szóló színház nem egyenlő a gyermekszínházzal. Jelenleg Magyarországon expresszív minőségtelenség jellemző a gyermekszínházi programokra, tisztelet a néhány kitűnő kivételnek. Ennek az okát két dologból vezetem le. Az egyik, hogy a gyermekszínházi programok, előadások egyes készítői „gügyögő ugrabugrának” vélik a gyermekekkel való kommunikációt. A profi színházak (kőszínházak) jó része pedig nem vesz tudomást arról, hogy a színház nevelő intézmény, a gyermekek esetében különösen. Sokszor szerencse, hogy a gyermekeket az előadás nem tudja „bekapcsolni” a gondolatiségébe, hiszen ha értenék az adott előadást, mély székszezésbe sodródának. Meg kell említenünk, hogy a gyermekszínházi előadásokra a színházak elégtelen anyagi ráfordítással készülnek, s a darabok nemegyszer esztétikai oldalukat tekintve sem felelnek meg semmilyen követelményszintnek. Idetartozó probléma még, hogy a gyermekszínházi igényeknek a kőszínházak a már említett minőségi problémák mellett mennyiségi szinten sem tudnak megfelelni, ezért felütötték fejüket a gyermekszínházra specializált „haknicsoportok”. Ez utóbbiak a fogalmilag nehezen kifejezhető igénytelenség szintjén árasztják el produkcióikkal a vidéki művelődési házakat.

A másik probléma pedig éppen a megrendelő oldal képviselőinek a téves felfogásában keresendő. Ők a pedagógusok. Sajnos a hivatás nélküli diplomás szerző képzések eredményeképpen számtalan, a gyermekkel nem megfelelő

módon foglalkozó kolléga van tanári, tanítói, óvónői pályán. Nagy részük keveset vagy semmit sem tud a tanítványairól, s nem is szándékozik jobban megismerni őket, ezért nem megfelelően vagy egyáltalán nem képviselik a gyermekek érdekeit a színházi előadásokkal kapcsolatban. Sőt, egyik személyes tapasztalatom azt mutatta, hogy a gyermekek számára egy érdekesen felvetett drámai konfliktuson alapuló gyermekszínház esetében a kis nézők nagy képviselői a szervezőtől a „ne történjen semmi” hangulatú előadásokat sírták vissza. A magyarországi helyzet tehát, túlzás nélkül állítható, katasztrofális. A professzionális báb-színházak vonatkozásában azonban az elmúlt évtizedben minőségi előrelépés tapasztalható. Amennyiben a színház élményt akar nyújtani, akkor alkalmazkodnia kell a gyermekek gondolkodási szintjéhez: valamivel előtte kell járnia, ha nevelni akar. „A színháznak művészeti, azaz katartikus élményen keresztül kell nevelő hatást kifejtenie, és kerülnie kell a közvetlen didaxist. Miután a gyermeki gondolkodásban mindhárom gondolkodási szint jelen van, a színdarab, a mesejáték nyugodtan tartalmazhat, és kell is tartalmaznia mágikus, mitologikus és racionális elemeket. Ezek azonban nem keveredhetnek, és nem helyettesíthetik egymást. A mágikus vagy mitológiai szinten exponált szituációnak, konfliktusnak mágikus-mitologikus szinten kell megoldódnia, de emellett a drámának lehetnek konzekvensen végigvitt racionális elemei. A pedagógiai bornírtság és sentimentalizmus, amely hajlandó még mindig az »ártatlan« gyermeklélekben gondolkodni, és ennek megfelelően rózsaszín és tejszínhabos világképet hazudni, napjainkban nekiáll az évezredes folklorisztikus bölcsességet és világképet átdolgozni, s megszületik belőle a nagy méretű, kedves, segítőkész és debilis juhász-kutyára emlékeztető Süsü, a sárkány, akinek legfőbb funkciója, hogy helyettesítsen egy markológépet vagy egy exkavátort... A segítőkész, aranyos sárkány épp olyan kozmikus értelmetlenség, mint a jó szándékú, kedves boszorkány.

A kétféle felfogás plasztikusan elválasztható:

- A folklór így szól: a világban vannak gonosz erők és sötét hatalmak, és azokkal meg kell mérkőzni, mert legyőzhetők.
- A didaktikus színház így szól: a világban csak jóságos és segítőkész hatalmak vannak, kedves sárkányok, aranyos boszorkányok és kedélyes ördögök – s magában azt gondolja, ráérnek még megtudni, hogy ez hazugság.

Az egyik igazat mond, a másik hazudik; az egyik erősít, a másik gyengít. Az irracionális nem vállalása megmutatkozik a színészi játék stílusában is. A mesefigurák, beszélő állatok az elviselhetetlen, maníros gügyögés hangján szólalnak

meg, groteszk brummogások és idétlen csipogások formájában. Nem hiszem, hogy ez színészi tehetetlenségből fakad, hanem inkább abból a rendezői koncepcióból, hogy a beszélő állat irracionalitását a karikírozás segítségével kell feloldani, s ezen az úton kvázi kibeszélnék a színpadról, hogy ezt a bölcselkedő medvét vagy kíváncsi csirkét azért nem kell komolyan venni, „ez csak »játék«”. S ezzel agyon is vágják a lehetséges katartikus hatást, és konfúziót idéznek elő a gyermekfejekben. A gyerek át szeretné élni a játék valóságát, miközben a stílus folyton figyelmezteti arra, hogy ez csak hazugság” (Popper 1995, 65–66).

A fentiekre jellemző ellenérv az szokott lenni, hogy az adott programnak nagy a sikere. A gyermekközönség kritikai érzéke magas ugyan, de csak az unalommal szemben. A gyermeket egy mozgalmas, hatásvadász, ripacs megoldás is le tudja kötni, pontosan a harsánysága miatt. A színház nevelő funkciója a színházi élményben, ízlésben és stílusigényességre való nevelésben keresendő. „A maszkos és stilizált játék közelebb állhat a gyerekekhez, mint az ő életéből vett finto-rok és mozdulatok, jelmezek. Minden technika nélkül a gyerekek fantáziájában bízva kell megjeleníteni a csodákat (de emberi hittel és nagy személyes jelenlét-tel – a mozgások és ritmusok kérlelhetetlenül pontos kidolgozottságával!). A színházban a minőség a megjelenítés minőségét, intenzitását jelenti, a színész személyiségének totális részvételét a játékban. Ezt kellene a gyerekeknek megkapniuk a gyermekelőadásokban ahhoz, hogy valóban színházi élményt kapjanak. A gyermek érti a stilizációt – erről rendre elfeledkeznek azok, akik a gyerekeknek készítenek színházi előadásokat” (Vekerdy 1987, 9).

## Összegzés

Ahhoz, hogy eljövendő nemzedékeink számára egy demokratikus társadalmat tudjunk elképzelni, nem szabad megfeledkeznünk arról, amit a görög polisz-demokráciák már régen kitaláltak: a színház mint társadalmi intézmény rendkívül jelentős szerepet tölt be a demokráciával élni tudó állampolgár kinevelésében. A színház segítségét tehát ma sem szabad kihagynunk – ám a nevelést felnőttkorban kezdeni már kissé megkésett vállalkozásnak tűnik. Ezért szükséges lenne a gyermekek körében valóban hatékony és ténylegesen működő színházi nevelési struktúra kialakítása. A jól felkészült tanárok innovatív jellegű, megalapozott módszertani kultúrájából az elméleti alapokat is tovább lehetne fejleszteni, s ezek egymást hatékonyan tudnák segíteni. Mindez feltétlenül igényelné egy olyan oktatási háttérbázis megteremtését Magyarországon, amelynek

a színtere, természetes kerete egy művészeti vagy pedagógusképző intézmény lenne, amely továbbképző, TIE-színész-képző és drámapedagógus-képző bázisként funkcionálhatna. Ahhoz, hogy gyermekeink a színházat „használni” tudják, értsék a nyelvét, és megtanulják a legkülönbözőbb műfajú és formájú színházi előadásokat is dekódolni, feltétlenül szükség van arra, hogy az általános iskolában ne csak a tantervben rögzített és jelen pillanatban még elég szűk órakeretet kapó ún. drámaóra legyen lehetőség, valamint hogy ezek a drámafoglalkozások szervezettebbekké, magasabb óraszámban hozzáférhetőbbekké váljanak, és a legkisebb falusi iskolától a jó nevű fővárosi iskoláig szakképzett vezetők, drámatanárok kezébe kerüljenek. Elengedhetetlen volna, hogy a gyerekek ne csupán a felnőtt színházak kötelező penzumként elkészített, évenkénti egy-két előadásával találkozzanak teljesen esetleges formában – és az is hatás nélkül múljon el –, hiszen ezeket nem alapozza meg és nem is követi semmiféle iskolai foglalkozás vagy beszélgetés. A legkritább esetben fordul elő, hogy egy hivatásos színház által játszott darabot dramatikus tevékenység közben, a darab problémakörét továbbépítve, a hézagokat megszüntetve, kidolgozva, tehát drámamunkával segítene a pedagógus megértetni és továbbgondoltatni a tanítványai körében. Éppen ezért lenne szükség arra, hogy olyan, a TIE-csoportok munkájára jellemző előadásformák vagy az előadásokhoz kapcsolódó drámafoglalkozások szülessenek meg, amelyek nemcsak egy-egy alkalommal, esetlegesen működtethetők, hanem akár szervezett formában tovább bővíthető a hatókörük.

Feltétlenül kellene ehhez egy megfelelő háttérstruktúra, s hogy ezek a foglalkozások tervezhetők legyenek, egyrészt tervezni tudó drámapedagógusokra is szükség volna, másrészt olyan emberekre, akik a színház világában is otthon vannak, ismerik annak működését, ahogy a gyermekek lelkivilágát is – mindig a célzott korosztálynak megfelelően. Hogy színházszerető és -értő közönsége legyen a jövő színházművészetének, ahhoz a muníciót már gyermekkorban kell megszerezni és megadni. A szakadék nem áthidalhatatlan, hiszen ha egy jó előadást tud megnézni a felnőtt néző, akkor az ő katartikus élményét tudatosíthatja, elmélyítheti, s talán benne is megtörténhet az a szemléletváltás, amelyet a gyermekeknél való drámamunka végzése során célként jelöltünk meg. Egy beszélgetés annak a felkészült drámapedagógusnak a vezetésével, aki jól ismeri az előadást és annak problémakörét, nagyon hasznos segítséget jelent a színház számára, s jelentősen hozzájárul a színházi neveléshez. A fiatal közönség bekapcsolása a színházi folyamatba jelenleg a leghatékonyabban

a TIE gondolkörén át valósítható meg, mely akár életre szóló élményt adhat az abban tevőlegesen részt vevők számára.

## A felhasznált irodalom

---

- Augustinus. 1987. *Bekenntnisse*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Bécsy Tamás. 1987a. *A cselekvés lehetősége*. Budapest: Magvető.
- Bécsy Tamás. 1987b. *Mi a dráma?* Budapest: Akadémiai.
- Bolton, Gavin. 1986. „Drama in Education and TIE: A Comparison”. In *Selected Writings of Gavin Bolton*, 180–189. London: Longman, 1986. [Magyar nyelven Szauder Erik fordításában lásd: [https://epa.oszk.hu/03100/03124/00005/pdf/EPA03124\\_dpm\\_1993\\_1\\_05-08.pdf](https://epa.oszk.hu/03100/03124/00005/pdf/EPA03124_dpm_1993_1_05-08.pdf), utolsó letöltés: 2024. november 8.]
- Debreczeni Tibor. 1993. „A drámapedagógia Magyarországon”. In *Reformpedagógiai olvasókönyv*, 206–215. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Németh Ervin. 1996. *Irodalom Birodalom*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- O’Toole, John. 1976. *Theatre in Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Popper Péter. 1995. „A gyermeki gondolkodás a színházi élmény szempontjából”. In *Drámapedagógiai olvasókönyv*, 58–66. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Simhandl, Peter. 1998. *Színháztörténet*, fordította Szántó Judit. Budapest: Helikon.
- Szauder Erik. 1993. „A drámajáték oktatásának legnevesebb angolszász képviselői”. In *Reformpedagógiai olvasókönyv*, 197–205. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Trencsényi László. 1993. „Kalauz a reformpedagógiák tanulmányozásához”. In *Reformpedagógiai olvasókönyv*, 8–20. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Ujváry Zoltán. 1989: *Dramatikus népszokások: Néprajz egyetemi hallgatóknak*. 2. kötet, Debrecen: KLTE Néprajzi Tanszék.
- Vekerdy Tamás. 1987. „Gyermekszínház – diákszínház: Néhány gondolat fejlődéslélektani szempontból”. In *Tanulmányok a gyermekszínházról*, szerk. Földényi F. László, 64–92. Budapest: Magyar Színházi Intézet.