

### drámapedagógiai magazin

a Magyar  
Drámapedagógiai  
Társaság periodikája  
**53. szám**  
**(2015/3)**

ISSN 1216-1071

**A szerkesztőség címe:**

1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a;  
telefon és fax: (1)3361361;  
honlap: [www.drama.hu](http://www.drama.hu);  
e-mail: [drama@drama.hu](mailto:drama@drama.hu)

**FELELŐS SZERKESZTŐ:**

**Kaposi László**  
telefon: (28)788714  
e-mail: [kaposi@drama.hu](mailto:kaposi@drama.hu)

**Felelős kiadó:  
az MDPT elnöke**

**Borító: Hevesi Andrea**

**Támogató:**

A Drámapedagógiai Magazin  
megjelenését 2015. augusztus 1–  
2016. június 30. között a Nemzeti  
Kulturális Alap támogatja

Hommage à Augusto Boal  
*Katona Réka* 2

Játékvezetési alapismeretek  
*Körömi Gábor* 14

A színháték helye a drámapedagógia és  
a köznevelés rendszerében  
*Golden Dániel és Pap Gábor* 22



Ruszt, a pedagógus  
*Honti György* 33

Közösség – művelődés – közösségi művelődés  
*Körömi Gábor könyvismertetője* 35



Számlaszámunk, amelyre az  
érelklödök befizethetik az éves tagdíjat  
és a DPM megrendelési összegét:  
11701004-20065946

# Hommage à Augusto Boal

Katona Réka

„While some people make theatre, we are all theatre”  
(Augusto Boal)

„Personal is political, Political is personal”  
(Augusto Boal)

„Poetry only makes sense when it exalts the figures and deeds that should serve as examples; theatre imitates the things of the world, but the world is no more than a mere imitation of ideas – thus theatre comes to be an imitation of an imitation.” (Augusto Boal)

Tanulmányom célja Augusto Boalra emlékezve pályájáról, vívmányairól és ezzel párhuzamosan a hazai fórumszínházi törekvésekről villanásszerű képet adni. Szeretnék megemlékezni róla – 85 éves lenne idén. Munkásságának értéke és ereje a hagyományban van, abban, ami mögötte maradt, számtalan aktivista, csoport, interdiszciplináris kommunikációs és művészeti akciók, színházi és színházelméleti újítások sora. Boal az utóbbi évtizedek egyik legnagyobb hatású színházi elméletét hozta létre. Színháza a társadalmi igazságosságra, és az emberi faj csodálatos és egyedülálló képességére, az önreflexióra épül<sup>1</sup>.

Egyetemi tanulmányaim során találkoztam először Boal nevével egy színházelmélet órán, a boal-i „láthatatlan színház” leírásával: amikor Buenos Airesben a jelenlévők nem tudnak arról az utcán, vagy más közterületeken, hogy ők színházban vannak éppen. Imre Zoltán idézi fel<sup>2</sup> Boal egyik akcióját, amikor is egy étteremben csinált színházat. A résztvevő színész rendelt, evett az étteremben és nem akart fizetni, mondván, hogy törvény védi. Az esemény kétségtelenül színház volt. Az étteremben tartózkodó emberek pedig szereplőkké váltak. Ezt az epizódot olvasva értettem meg, hogy Boal teljesen más színházfogalommal dolgozik, mint amit valaha színháznak gondoltam. A bölcsészkar után is az életemben újra és újra visszatért Boal: megkerülhetetlen lett, alakított, változtatott, formált.

Fórumszínházas előadásra első alkalommal a Nem Privát Színház előadásán álltam be, 2012 decemberében. 2012 és 2015 között bevonódtam a Nem Privát Színház munkájába<sup>3</sup> (*Művészek az iskolában projekt, Strukturálatlan párbeszéd*<sup>4</sup>). Emellett az elmúlt években több civil kezdeményezésben dolgoztam fórumszínházas eszköztárral, több társadalmi témájú darab építésében vettem részt. Értelmi fogyatékkal élőknek szerveztem fórumszínházi csoportot, velük dolgozó szakembereknek tréninget. Szakemberképzés és tanárképzés során folyamatosan használtam a fórumszínházas módszereket<sup>5</sup>. Jelenleg a Budapest Ma(g)dalenas női fórumszínházi csoport tagja vagyok.

## Kicsoda Augusto Boal?

Boalról magyar nyelven keveset lehet olvasni, a magyar pedagógiai szakirodalom kevéssé idézi. Brazil származású művész, nevelélméleti és színházelméleti szakember, színházi rendező és író volt, az „elnyomottak színháza” (*Teatro del Oprimido, Theatre of the Oppressed*) elméletének, esztétikai, színházi nyelvének a kidolgozója<sup>6</sup>. Népművelő, politikus is, aki politikai-nevelési színházat csinált. Elméleti és színházelméleti, színházfilozófiai íróvá vált élete során, fő innovátora a poszt-brechtianus politikai színháznak és gyakorlatnak<sup>7</sup>. Első könyvét *Theatre of the Oppressed* címmel 1973-ban Argentínában publikálta. 1992-ben pedig második

<sup>1</sup> Perry, Mia: Reviewed Work: Designing the Just Learning Society: A Critical Inquiry by Michael Welton, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 29, No. 1, The Popular Media, Education, and Resistance/ Les mass-média populaires, l'éducation et la résistance (2006), 330. o. Published by: Canadian Society for the Study of Education, DOI: 10.2307/20054160, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20054160> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 10.)

<sup>2</sup> Imre Zoltán: Színház és teatralitás. Néhány kortárs lehetőség, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 2003, 11-12. o.

<sup>3</sup> <http://nemprivatszinhaz.tumblr.com/>

<sup>4</sup> [https://issuu.com/katonareka/docs/npsz-zine-1\\_\\_5](https://issuu.com/katonareka/docs/npsz-zine-1__5), [https://issuu.com/katonareka/docs/npsz-zine-2\\_\\_5\\_/1](https://issuu.com/katonareka/docs/npsz-zine-2__5_/1), [https://issuu.com/katonareka/docs/npsz-zine-3\\_\\_5\\_](https://issuu.com/katonareka/docs/npsz-zine-3__5_)

<sup>5</sup> Részt vettem egy nemzetközi BODY – Culture, Gender, Sexuality projektben ([www.bodyproject.eu](http://www.bodyproject.eu)) munkatársként. A fórumszínházat a kritikus incidensekből épített nehézségek feloldására használtuk az Ars Erotica Alapítvány és más nemzetközi szervezetek együttműködésében. 2015-ben a Test, Társadalom, Kultúra projekt keretében Barcelonába utaztam, fórumszínházi módszerek közül a Rainbow of Desire technikát tanulmányozni. Fórumszínházi tapasztalataim kutatói attitűdömet is megváltoztatták, a fórumszínház módszertanát a nevelélméleti kutatásban szeretném használni.

<sup>6</sup> Schutzman, Mady : Activism, Therapy, or Nostalgia? Theatre of the Oppressed in NYC, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 77-83. o., MTI Press, 77. o.

<sup>7</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein: Invisible Theatre: Liege, Belgium, 1978, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 24-34.o., MTI Press, 26. o.

könyvét *Games for Actors and Non Actors*<sup>8</sup> címmel, melyben sok játékkal találkozhat az olvasó. Ezek a játékok képesek bárkit kimozdítani a megszokott, berögzült cselekvésekből. Az 1995-ös *Rainbow of Desire*<sup>9</sup> (A vágyak szivárványa) esztétikai és pszichoterápiás fejlesztéseit, törekvéseit foglalja össze. 1998-ban jelentette meg *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics* című könyvét.<sup>10</sup>

1931-ben született Rióban<sup>11</sup>. Szülei portugálok voltak, édesapja 1914-ben hagyta el szülőhazáját. Boal anyagilag stabil liberális családban nőtt fel. Tíz évesen már színházasdit játszott unokatestvéreivel<sup>12</sup>. Viszont természettudományt tanult – apja azt szerette volna, hogy orvos legyen<sup>13</sup>. Brazil Egyetemen diplomázott 1952-ben kémiai mérnöki szakon, majd New Yorkba ment kémiát tanulni a Columbia Egyetemre. Mindeközben kis színházakba járt, írókkal, rendezőkkel találkozott. A 46. utcában dolgozott színházakban, színdarabokat írt, és meg is kellett, hogy rendezze őket, így rendező lett. New York-i évei alatt Brecht és Sztanyiszlavszkij voltak rá nagy hatással.<sup>14</sup> New York-i diplomázása után Boal Sao Paoloban, a brazil diktatúra alatt dolgozott az Arena Színházban<sup>15</sup>. Erről az időszokról így nyilatkozik: „*Megtettem mindent, hogy visszaállítsam a demokráciát – írással, rendezéssel, politikai akciókkal.*”<sup>16</sup> Nézőiket bevonta darabjaiba, mellyel a valódi forradalmat is próbálták<sup>17</sup>. 15 évig dolgozott itt, közben kétszer nősült is.<sup>18</sup> A brazil diktatúra ellehetetlenítette népszerű színházi tevékenységét, így újságszínházba kezdett<sup>19</sup>. 1971-ben száműzték hazájából<sup>20</sup>. Argentínában utcai akciókkal kísérletezett, majd a szomszédos brazil kormány nyomására végül Brazília helyett itt zárták börtönbe. Indokként művészetében felvállalt politikai színházi tevékenységét, elsősorban vonatokon, éttermekben, üzletekben létrehozott utcai akcióit nevezték meg<sup>21</sup>. Két könyvet írt börtönévei alatt, köztük a mindmáig legnagyobb hatásút, az *Elnyomottak színházát*-t, mely barátja, Paulo Freire<sup>22</sup> pedagógiáján<sup>23</sup> alapul. 1973-ban a perui kormány meghívására Boal részt vett egy felnőttoktatási írni-olvasni tanító programban.<sup>24</sup>

Aztán 1976-ban Boal Portugáliába távozott, a Nemzeti Színházi Konzervatóriumban rendezett, majd a Sorbonne-on tanított. 1978-79-ben 5 hónapon át tartó workshopot vezetett 20 embernek, majd 10 napon át 200 embernek. Így jött létre a *Centre du Theatre de l'Oprime*, Augusto Boal párizsi központja<sup>25</sup>. 1981-ben megrendezte az első nemzetközi fórumszínházi fesztivált Párizsban. 1986-ban az új brazil kormány hazahívta, hogy dolgozzon iskolákban, nagyon szegény gyerekekkel. 1986-ban riói központot hozott létre.

Braziliában az „ellenség” egyértelmű volt, az elnyomásra épülő társadalmi helyzetek, a politikai helyzet, a cenzúra, az erőszak<sup>26</sup>. Dolgozott analfabétákkal, olyan emberekkel, akiknek kevés lehetőségük volt másra, mással együtt művészetet csinálni. Hátrányos helyzetük, a társadalmi berendezkedésből adódó problémáik meghatározta életüket. Velük együtt folyamatosan új színházi formákkal kísérletezett, tette mindezt azért, hogy segítsen olyan helyzeteket előteremteni, ahol ezek az embereknek a saját életükön változtathatnak.

Miután a hetvenes években Boal Európában jött, 15 különböző európai országban dolgozott. Migránsokkal, tanárokkal, nőkkel<sup>27</sup>, férfiakkal, rasszizmus, szexizmus áldozataival, elviselhetetlen munkakörnyezetben dolgozókkal, olyanokkal, akik elnyomástól szenvedtek. Ezekben a fórumszínházi helyzetekben szakemberként új

<sup>8</sup> Boal, Augusto: *Games for Actors and Non Actors*, London, New York, Routledge, 2002.

<sup>9</sup> Boal, Augusto: *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995.

<sup>10</sup> *Legislative Theatre – „törvényhozói színház”*

<sup>11</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein, 1990, 26. o.

<sup>12</sup> Babbage, Frances: *Augusto Boal*, Routledge, New York, 2004, 5.o.

<sup>13</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein, 1990, 26.o.

<sup>14</sup> Babbage, Frances: *Augusto Boal*, Routledge, New York, 2004., 6.o.

<sup>15</sup> Paterson, A Brief Biography of Augusto Boal, <http://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-augusto-boal/> (Utolsó letöltés: 2016. március 1.)

<sup>16</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein, *Invisible Theatre*: Liege, Belgium, 1978, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 24-34.o., MTI Press, 26.o.

<sup>17</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein, 1990, 27.o.

<sup>18</sup> Babbage, Frances: *Augusto Boal*, Routledge, New York, 2004., 9 o.

<sup>19</sup> Boal, Augusto: *Games for Actors and Non Actors*, London, New York, Routledge, 2002, 252. o.

<sup>20</sup> <http://ctorio.org.br/novosite/quem-somos/historia/> (Utolsó letöltés ideje: 2016. június 30.)

<sup>21</sup> Diane Conrad: A „veszélyeztetettség” fiatalok tapasztalatai, In: *A dráma mint társadalomkutatás*, L’Harmattan, Káva Kulturális Műhely, 2010., 69.o.

<sup>22</sup> Paulo Freire (1921-1997): brazil neveléstudós, Boal kortársa, fő műve *Pedagogy of the Oppressed*

<sup>23</sup> Freire, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, London, 2005 (Első kiadás 1970)

<sup>24</sup> Sz. Pallai Ágnes: Fórum színház: ahol a nézők is játszanak, <http://epa.oszk.hu/00100/00181/00006/22.htm>

<sup>25</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein, 1990., 27. o.

<sup>26</sup> *Activism, Therapy, or Nostalgia? Theatre of the Oppressed in NYC*, Mady Schutzman, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 77-83. o., MTI Press, 77.o.

<sup>27</sup> Boal, Augusto Jan Cohen-Cruz and Mady Schutzman, *Theatre of the Oppressed Workshops with Women: An Interview with Augusto Boal* TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 66-76.o., Published by: MIT Press

elnyomásokkal találkozott: magány, képtelenség a kommunikációra, az üresség könnyei.<sup>28</sup> A fejlett országokban az emberek efféle kérdésektől szenvedtek: *ki vagyok én?*<sup>29</sup> Ám a diktatúrák után kissé furcsa volt ezekkel a helyzetekkel szemben találnia magát szakemberként. Hogy lehetséges ez? Miközben Svédországban és Finnországban nagyon magas volt az öngyilkosságok aránya, épp ott, ahol a lakosságnak mindene megvolt: étel, ital, lakhatás, szociális biztonság. Boal, aki diktatúrában dolgozott előtte, kegyetlen körülmények között, folyton azt kérdezte: *hol vannak itt a rendőrök?* Mert azelőtt látható elnyomással dolgozott. Aztán lassan megváltozott a véleménye, és a *belső elnyomásokkal* kezdett el foglalkozni. Utalva az öngyilkossági mutatókra: hiszen bárhol is jön a halál, egy ember, aki annyira szenved, hogy eldobja az életét, az többféle elnyomással néz szembe.

Boal ezek után abból a hipotézisből indult ki, hogy a *rendőrök* a fejben vannak<sup>30</sup>. Nem kívül. Ha ezek a rendőrök valóban „léteznek” a fejben, akkor valahonnan jönniük kell. Arra a következtetésre jutott, hogy talán mások fejében is léteznek ugyanazon elnyomásrendszerek. A feladat az volt, hogy ezeket a „rendőröket” „felfedezze”, és új utakat találjon a belső elnyomások feltérképezésére, új nézőpontokat adjon résztvevői szemléletmódjának, attitűdjének formálására. Hiszen az efféle külső elnyomásokat Boal szerint internalizáljuk<sup>31</sup>. A szorongások és a magány, társadalmi pozíciók okozta nehézségek terápiás megközelítésére kidolgozta „*a vágy szivárványa*” (*Rainbow of Desire*) technikát<sup>32</sup>.

Boaltól, ha azt kérték, hogy beszéljen arról, mi a színház, akkor gyakran hozta Lope de Vega példáját: *a színház két színész egy színpadon, és a szenvedély*<sup>33</sup>. Ha pedig azt kérdezték tőle, mi az emberi lény, azt válaszolta, individuális testek, melyek egymással találkoznak, érzik, amit érintenek, hallják, amit hallanak, látják, amire néznek, fejlesztik az érzékeiket és van memóriájuk<sup>34</sup>. Arra pedig, hogy mi a színész, csak így válaszolt: egy kukta<sup>35</sup> (= magas nyomású főzőedény). A kuktában benne van az ember, csak néhány elemét fejezi ki a személyiségének. A színház során viszont a kukta alatt tüzet gyújtanak. Az elnyomottak színháza színházi és terápiás tudás, kivételes ereje van, intenzív hatása és energiája, melyet politikai, szociális, nevelési és pszichoterápiás helyzetekben is lehet használni. Ez Boal életműve, hagyatéka az utókorra.

Az 1980-as évek végén New Yorkban dolgozott Boal. 1993-ban Rióban rendezett nemzetközi fórumszínházi fesztivált, és ott a helyi lakosokat hívta összefogásra a gyermekek szegénysége és éhezése ellen<sup>36</sup>. Boal élete végéig nyomon követte a világon, hogy merre zajlik fórumszínház munká, támogatta tanítványait.

2009-ben halt meg. Barátok, könyvek, résztvevők emlékeznek rá és csodálatos, elkötelezett, inspiráló egyéniségére. Boal hitt az egyenlőségben, az emberi természet, a színház, a művészet erejében, az elnyomással való szembenézésben, a változás létrehozásában.<sup>37</sup> Esméi a mai napig jelen vannak a vele együtt dolgozók és követői szívében – például a riói központ, korábbi munkahelye, a mai napig érintetlenül őrzi szobáját.

## **Boal hatása, hagyatékának megőrzése Európában és a világon**

*„Boal meggyőződése, hogy ha valaki egy fiktív színpadi történet szereplőjeként megpróbálja megváltoztatni kilátástalannak tűnő helyzetét, és ez a kísérlet a darab képzeletbeli világában sikerül, akkor az átélt élmény cselekvési mintát ad a nézőknek, és elősegíti, hogy a valóságban is kézbe vegyék sorsuk irányítását. Úgy fogalmaz, hogy a játzó-nézők színpadi akcióit valóságos cselekvéseik próbájaként lehet felfogni.”<sup>38</sup> /Sz. Pallai/*

Boal színházi közege emberséges környezetet teremt. Olyat, amelyben az emberek képesek figyelni egymásra és közben magukra is. A színdarabban pedig el is felelhetjük magukat. Ez a módszer, bárhol alkalmazzák:

<sup>28</sup> Boal, Augusto: *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995, 7. o.

<sup>29</sup> Activism, Therapy, or Nostalgia? Theatre of the Oppressed in NYC, Mady Schutzman, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 77-83.o., MIT Press, 79.o. <http://www.jstor.org/stable/pdf/1146071.pdf>

<sup>30</sup> Boal, Augusto: *The Cop in the Head. Three Hypotheses*, Augusto Boal and Susana Epstein, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), pp. 35-42, MIT Press, 35.o.

<sup>31</sup> Boal: *The Cop in the Head*, 35. o.

<sup>32</sup> Diane Conrad: *A „veszélyeztetettség” fiatalkori tapasztalatai*, In: *A dráma mint társadalomkutatás*, L'Harmattan, Káva Kulturális Műhely, 2010., 69. o.

<sup>33</sup> Cohen-Cruz, Jan : *Boal at NYU: A Workshop and Its Aftermath*, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 43-49.o., MIT Press, 43.o.

<sup>34</sup> Cohen-Cruz, Jan : *Boal at NYU: A Workshop and Its Aftermath*, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 43-49.o., MIT Press, 43.o.

<sup>35</sup> u.o.

<sup>36</sup> Heritage, Paul: *The Courage to Be Happy: Augusto Boal, Legislative Theatre, and the 7th International Festival of the Theatre of the Oppressed*, TDR (1988-), Vol. 38, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 25-34, Published by: MIT Press, DOI: 10.2307/1146376, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1146376> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 10.)

<sup>37</sup> Marija Gajic: *Theatre as Rehearsal for Reality. Homage to Augusto Boal*, 47.o.

<sup>38</sup> Sz. Pallai Ágnes: *Fórum színház, ahol a nézők is játszanak*, URL: <http://epa.oszk.hu/00100/00181/00006/22.htm>

demokratikus együttműködésen alapul. Közösségeket hív életre módszereivel, törekvéseivel. Jelenleg Dél-Amerikában (pl. Centro de Teatro do Oprimido<sup>39</sup> – Rió), Európában (pl. a Kuringa központ Berlinben), Afrikában (pl. Szenegálban<sup>40</sup>) és Indiában található központokban, valamint a helyi kezdeményezésben zajlik szellemi hagyatékának megőrzése.

Női témákkal Boal 1976-77-ben kezdett el először dolgozni Olaszországban, majd Franciaországban az abortusz és annak folyamata során a nők tárgyként való kezelésének kérdéskörével foglalkozott a *Family Planning* szervezettel együttműködve<sup>41</sup>. Egészségügyhöz kötődő témákat előszeretettel dolgozott fel résztvevőivel<sup>42</sup>. Sao Paoloban a *Rede Mulher* nőjogi szervezettel kizárólag női csoportot csinált. Braziliában és más latin-amerikai országokban mindig is erősek voltak a nőjogi mozgalmak, a szegény környezetben élő nők gyakran tüntettek jogaikért<sup>43</sup>. (Amikor Párizsban női csoportot hozott létre, kérte a nőket, hogy olvassanak Freire *Elnyomottak pedagógiájá*-ból és ismerkedjenek Sztanyiszlavszkij műveivel.<sup>44</sup>) Foglalkozott a prostitúció kérdésével<sup>45</sup>, egyéb nőjogi és gyermekjogi kérdésekkel is. A fórumszínház csak nőkkel dolgozó ága a nemzetközi Ma(g)dalena mozgalom. A Ma(g)dalena csoportok kizárólag női fórumszínházi csoportok. A mozgalom biztonságos tereket teremt a női önkifejezésre. A mozgalmat Boal ma élő egyik elismert tanítványa, Barbara Santos berlini fórumszínházi szakember indította útjára 2011-ben.

Boal művészetet csinált és társadalmi változásokat ért el vele, ebben áll a fórumszínház ereje. Csoportokkal dolgozott, a társadalom elnyomott csoportjaival, a mindenkori kortárs témákkal. Művészetében és pedagógiájában innovációkat ért el. Boal olyan eszközt adott a színházán keresztül az emberek kezébe, mellyel fiatal, idős, iskolázott vagy iskolázatlan ember is dolgozhat. Mert hat rá. Munkájával megbontott mintákat – és ebben volt újító. A racionalitás mellett az érzelmekre hatott munkássága. Az élettel dolgozott, és az életből vett jelekkel. Igazi humanistaként.

Boal munkásságának egyaránt van filozófiai, színházelméleti és színháztörténeti jelentősége. Módszereit az Európai Unióban kultúrák közötti kommunikációs helyzetekben is használni kezdték. Hiszen elméletének egyik alaptétele a diskurzus, amelyre a fórumszínházi előadás is épül. Módszerei mindenképp kritikai nézőpontúak – a közös szociális tapasztalatokat gyűjtik össze. Boal módszertana jelenleg az oktatásban, önismereti csoportokban, a nevelés különféle területein használatosak leginkább. Módszereinek iskolai alkalmazása érdemes a kutatásra. A fórumszínház olyan munkaforma, mely kiválóan alkalmazható pedagógiai célokra<sup>46</sup>.

Boal a színházat univerzális nyelvként értelmezte és használta, mely mindenkihez szól<sup>47</sup>, s melyet mindenki ért. Boal szerint ezt a nyelvet egyszerűen csak beszéljük, ez nem egy olyan diskurzus, amit csak hallgatunk.<sup>48</sup> Workshopjain azt mondta: saját magunkkal dolgozunk, mindenki a saját elnyomásáról beszéljen, és ne másokéről.<sup>49</sup>

## Mi a fórumszínház?

A fórumszínház egy széles körben elterjedt nyelv, melyet beszélve utak nyílnak meg a színházművészetből építkezve a közönség felé. Politikai színház. Művészeti módszer. Nevelési módszer. Pedagógiai eszköz. Esztétikai tapasztalat. Színházi forma. A fórumszínház egy cselekvésre, tevékenységre épülő esemény, melyben a nézők nem csak instruálják a főszereplőket, hanem ők maguk állnak be helyükbe. Az eredeti előadástól eltérő végkifejletet hoznak létre. Passzív befogadóból aktív, cselekvő színészekké válva, saját tapasztalataikat, javaslataikat, kérdéseiket beépítve előadásukba, ők maguk játsszák el a színpadon a változtatást a szimbolikus főhős, valójában a jelen lévő közösség céljai érdekében. A fórumszínházi előadások általában a színpadon megjelenő

<sup>39</sup> <http://ctorio.org.br/novosite/>

<sup>40</sup> <https://kaddusolafrika.wordpress.com/kaddu-yaraax/>

<sup>41</sup> Boal, Augusto Jan Cohen-Cruz and Mady Schutzman, *Theatre of the Oppressed Workshops with Women: An Interview with Augusto Boal* TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 66-76. o., Published by: MIT Press, 67. o.

<sup>42</sup> Franciaországban pszichiátriai betegekkel dolgozó szakemberekkel is foglalkozott Boal, leírja itt: Augusto Boal: *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995, 52. o.

<sup>43</sup> Akchurin, Maria and Lee, Cheol-Sung : *Pathways to Empowerment: Repertoires of Women's Activism and Gender Earnings Equality*, *American Sociological Review*, Vol. 78, No. 4 (August 2013), 679-701. o., Published by: American Sociological Association, 684. o. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23469232>

<sup>44</sup> Boal, Augusto Jan Cohen-Cruz and Mady Schutzman, *Theatre of the Oppressed Workshops with Women: An Interview with Augusto Boal* TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 66-76.o., Published by: MIT Press, 69. o.

<sup>45</sup> Augusto Boal: *Two or Three Questions for René Major and Jacques Derrida*, TDR (1988-), Vol. 45, No. 4 (Winter, 2001), pp. 5-6, Published by: MIT Press, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1146925>

<sup>46</sup> Szajkó Ottília: *A drámajáték alkalmazása történelemórán*, URL: <http://www.tani-tani.info/084szajko>

<sup>47</sup> Sz. Pallai Ágnes: *Fórum Színház, ahol a nézők is játszhatnak* URL: <http://epa.oszk.hu/00100/00181/00006/22.htm>

<sup>48</sup> Boal, Augusto: *The Cop in the Head. Three Hypotheses*, Augusto Boal and Susana Epstein, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), pp. 35-42, MIT Press, 35.o.

<sup>49</sup> Cohen-Cruz, Jan : *Boal at NYU: A Workshop and Its Aftermath*, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 43-49.o., MIT Press, 44. o.

elnyomásokra kérdeznék rá. A fórumszínházi intervenció mindig egy teremnyi ember meggyőződését és legjobb tudását fejezi ki az adott időben.

Vannak, akik csak gyönyörködésből nézik a színházat.<sup>50</sup> A hagyományos színházi formák sokszor ezeket a „gyönyörködtető” hatalmi rendszereket erősítik. A fórumszínház a társadalmi tudatosságot erősíti, az önérvényesítést segíti, változtat résztvevőin. Emberi drámákat hoz elő, azért, hogy analizálja, átalakítsa azokat a helyzeteket, amelyek konfliktusosak, stresszesek, kellemetlenek.<sup>51</sup> A fórumszínházi darab előadása során a közönség olyan közösséggé válik, mely megéli a közös megoldás élményét.<sup>52</sup> A megoldást pedig a főhős (*protagonista*) nyomasztó, feszítő élethelyzetére keresi együtt a közönség. A darabban általában szerepel egy elnyomó (*oppressor*).<sup>53</sup> Boal azt mondja, a színház mindkettő lehet: művészet és fegyver is.<sup>54</sup> Shakespeare-t idézve a színház tükör is, amiben a bűneinket és erényeinket láthatjuk.<sup>55</sup> A színházat nem csinálhatjuk egyedül, a színházhoz össze kell gyűlnünk. Méghozzá nem kevés embernek. Az Elnyomottak színházában az a szereplő, aki a színpadra jön, a saját életének egy epizódját mutatja be. Az emberi motivációkat, érzelmeket, élethelyzetbeli megnyilvánulásokat látja a néző-résztvevő kívülről az előadás során. Majd átérzi, belemélyed. Közben nem kap válaszokat, de a kérdések száma nő, a válaszkérés pedig folytatódik.<sup>56</sup>

Az Elnyomottak színházának két fő célja van: segítse, hogy a néző főhőssé válhasson a drámai cselekményben, majd aztán alkalmazhassa a való életben azt, amit a színházban gyakorolt.<sup>57</sup> Két minőséget tesz egy síkba: a színpadot és a nézőteret. A nézőtér és színpad közötti dialógust teremti meg<sup>58</sup>, a színpad megváltoztatja a nézőteret, a nézőtér pedig megpróbál megváltoztatni mindent.<sup>59</sup> A dráma révén a közösség a demokratikuság működését tapasztalja meg.<sup>60</sup>

### A fórumszínház kialakulása

Boal a hetvenes években úgynevezett szimultán dramaturgiával dolgozott.<sup>61</sup> Az emberek valódi történeteivel. Olyan darabokkal, melyek a lakosság problémáit, válsághelyzeteit mutatták be. Kritikus pontokon megállították a jelenetet, hogy megkérdezzék a jelenlévőket, mit tegyen a főhős? Ezt *szimultán dramaturgiának*<sup>62</sup> nevezük, melyben a nézők által felvetett probléma egy közös megoldás lehetőségét is előrevetíti. Boal mindent a gyakorlatban fejlesztett ki.

Anekdotikus megközelítésben a következőképpen: Egyszer egy nő ment oda hozzá. Félénken ezt kérdezte: „*Tudom, hogy politikai színházat csinál. Nekem nagy gondom van, de ez csak az enyém. Tud nekem segíteni az ön színháza?*” Boal elmondta véleményét, miszerint minden probléma politikai. Erre a nő azt válaszolta, hogy az övé biztosan nem az. Azt mondta, hogy a férje a problémája. Erre Boal így válaszolt: Ki mondja, hogy ez a férfi a férjed? A TÁRSADALOM mondja, hogy ő a férjed, tehát a probléma politikai.<sup>63</sup>

Amikor Boal elkezdett a nő történetével dolgozni, szimultán dramaturgiát használt. A kritikus pillanatban pedig a közönséget kérdezte meg: *Mit tegyen ez a nő?* A színészek improvizáltak a résztvevők válaszai alapján, majd a színpadon könnyekben törtek ki, megbocsájtottak, harcoltak, elhagytak. A főhős a darabban egyre inkább megkönnyebbült. Aztán a következő jelenetben a közönség még mindig elégedetlen volt. A hátsó sorban hözöngtek, mire egy nagydarab nő elmondta, mire gondol, de a színészek nem úgy valószínűsítették meg, ahogy elképzelte. Ekkor a nő megkérdezte: „*Szabad?*” Felment a színpadra...<sup>64</sup>

<sup>50</sup> Boal, Augusto: Theatre of The Oppressed, Pluto Press, 1979. (Eredeti kiadás: Teatro del Oprimido, 1974.), 2. o.

<sup>51</sup> Canova, Patrizia (szerk.) Drops of Life. Experiences of Theatre of the Oppressed, ACRA, 2011., 38.o. [https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji\\_tdo\\_eng/50](https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji_tdo_eng/50) (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 1.)

<sup>52</sup> Norris, Joe: Az állampolgárság gyakorlatai, In: A dráma mint társadalomkutatás, L'Harmattan Kiadó, 2010, 30. o.

<sup>53</sup> Sz. Pallai Ágnes: Fórum Színház, ahol a nézők is játszhatnak <http://epa.oszk.hu/00100/00181/00006/22.htm>

<sup>54</sup> Augusto Boal: The Aesthetic of the Oppressed, Routledge, 2006, 62. o.

<sup>55</sup> u.o., 62. o.

<sup>56</sup> Canova, Patrizia (szerk.) Drops of Life. Experiences of Theatre of the Oppressed, ACRA, 2011., 38.o. [https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji\\_tdo\\_eng/50](https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji_tdo_eng/50) (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 1.)

<sup>57</sup> Boal, Augusto: The Cop in the Head. Three Hypoteses, Augusto Boal and Susana Epstein, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), pp. 35-42, MIT Press, 36. o.

<sup>58</sup> Augusto Boal: The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995, 42. o.

<sup>59</sup> Boal, Augusto: The Cop in the Head. Three Hypoteses, Augusto Boal and Susana Epstein, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), pp. 35-42, MIT Press, 37. o.

<sup>60</sup> Norris, Joe: Az állampolgárság gyakorlatai, In: A dráma mint társadalomkutatás, L'Harmattan Kiadó, 2010, 30. o.

<sup>61</sup> Boal in Brazil, France, the USA: An Interview with Augusto Boal, Michael Taussig, Richard Schechner and Augusto Boal, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 50-65. o., MIT Press, 56. o.

<sup>62</sup> Sz. Pallai Ágnes: A Fórum Színház dramaturgiája, Drámapedagógiai Magazin, 2002. <http://magyarszak.uni-miskolc.hu/kiadvanyok/drama2002/ea/szpallai.htm> (Utolsó letöltés ideje 2016. március 1.)

<sup>63</sup> Augusto Boal: The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995, 7. o.

<sup>64</sup> megjegyz. vgy Boal hívta fel a színpadra... vö. Boal in Brazil, France, the USA: An Interview with Augusto Boal, Michael Taussig, Richard Schechner and Augusto Boal, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 50-65.o., MIT Press, 56. o.

Így született meg a fórumszínház.<sup>65</sup>

A megoldás tiszta volt, személyes, egyedi, át nem ruházható, egyéni, színészek nélküli, önmagát behelyettesítő megoldás. Ez a fajta színház a vitán, párbeszeden alapul. És ez a színház nem volt didaktikus. Spontán volt. Kollektív tanulás lett. Ez a perui nő tanította meg, hozta be ezt a tudást a világba.

Az érzelmeinkkel pedig így küszködhetünk fórumszínházi előadás közben: *„Már nem vezetve vagyok, hanem vezetek. Már nem más érzelmei fogtak meg. Már látom, hogy a saját érzelmeimet én hoztam létre. Átlényegültem. Én kontrollálom a cselekvéseimet. Én az alany és a tárgy vagyok. Valaki volt eddig, aki olyan, mint én, vezette a cselekményt, most mi együtt mindezen sokasággal lettünk az események tárgya. Először a színpad vitt magával, másodszorra már én mozgok. Az elnyomottból ott a színpadon művész lett.”*

### A fórumszínház gyakorlati kérdései

A fórumszínház színdarabépítésre, csoportalakításra, önismereti csoportok léthozására, színdarabírásra is használható. Demokratikus nevelési eszköz, pedagógiai módszertan is. Ebben a folyamatban mindenki kollektíven felelős az eredményért. A szereplők és a résztvevők hangot kapnak a jocker szereplő által, ő a vezető. A jocker „bonyolítja” a helyzetet, kérdezi a közönséget. A fórumszínházi előadás komplexitását segíti megragadni, felhívja a figyelmet arra, hogy a dolgok nem mindig azok, aminek látszanak. A jocker segítségével a közönség többnyire a megoldást keresi. Egyik feladata az, hogy egyes emberek gondolati szálai között megtalálja a közös szálat. Rákérdezzen, megkérdőjelezzen, provokáljon. Boal a jocker figurát<sup>66</sup> a résztvevők és a nézők közötti tér áthidalására fejlesztette ki<sup>67</sup>. A jocker elválasztja és össze is köti a résztvevő színészeket a játszva-nézőktől („spectator”: Boal kifejezése angol nyelvű szójáték). Mindeközben jocker figura kérdésein keresztül vonódnak be egyre inkább a közönség tagjai a játékba, a színház feszültségébe. Passzív nézőből aktív játszva-nézővé alakul a közönség<sup>68</sup>. Mindezekkel a szereplőkkel együtt születik meg a kollektív interpretáció<sup>69</sup>, a közös történetalakítás, módosul a történet. A jocker világossá teszi az előadás alatt, hogy szimultán zajlanak a történések az előadásban<sup>70</sup> és a játszva-nézőben.

Boal azt mondja, minden kapcsolat az életben mintázatok sora, és ezek a mintázatok a maszkjaink, ahogy a karakterek maszkjai is. A fórumszínház alkalmas arra, hogy társadalmi és belső elnyomásokat szemléltessünk, „tegyünk ki” a színpadra, a társadalmi szerepeket tegyünk reflektálttá. A fórumszínház célja, a ráeszmélésen, fellépésen keresztüli társadalmi változás elérése. Boal módszerei fejlesztik a látást: az önmagunk és mások helyesebb látását. A színház egy végtelenül természetes tanulás, ahogy a gyermek élni tanul, játszani, énekelni, annyira magától értetődő<sup>71</sup>. Színházi cselekvéseink megmutatják, hol voltunk, hol vagyunk és hova tartunk<sup>72</sup>, mik azok, amik érzelmileg érintenek minket ebben vagy abban a helyzetben. A színház az a saját és közös szellemi termék, ami megengedi, hogy az ember szemlélje magát aktivitás közben, miközben folyamatosan másokra is figyel egyszerre. A színház az egyik első emberi intervenció, a szemlélődő én, az én és a nem-én<sup>73</sup> is benne van, és benne volt mindig is. Éppen azt mutatja, mennyire másként nőttünk fel, más helyen éltünk és mégis egyek vagyunk.

A fórumszínház elnyomásokkal dolgozik, valamint egyidejűleg az elnyomások leleplezésével. A gesztus, melyet játék közben a résztvevők, játszva-nézők tesznek, a társadalomformálás eszköze lehet, mely nyilvános cselekvés, és ily módon a társadalom jelenlévő tagjaihoz is elér. Megszűnik a határ a művész és a megnyilatkozó nem-művész között, mert eltűnnek a kategóriák. S kiderülhet, hogy ebben a szabad helyzetben, ki és mi kerül majd valóban előtérbe.

A fórumszínháznak csak egy tér kell. Ez a fajta szervezés nem kerül pénzbe. Boal azt mondja: ettől eddig tart a tér, amiben játszunk, jelöljük ki. Ez a tér átalakul Boal szerint esztétikai térré, olyan esztétikai térré, amely tükörré válik a néző számára az előadás során.<sup>74</sup> A művészeti beavatkozás, a benne zajló fórumszínházi darab teszi esztétikai térré a színpadon történeteket. A színház olyan szellemi közeg, mely lehetővé teszi, hogy

<sup>65</sup> Ez 1973-ban történt Peruban, Chaclacayoban, egy Lima melletti kis faluban, az analfabétákkal indított munka során történt. Braziliában már kidolgozta ennek előzményeit.

<sup>66</sup> Boal, Augusto: The Joker System: An Experiment by the Arena Theatre of São Paulo, The Drama Review: TDR, Vol. 14, No. 2, Latin American Theatre (Winter, 1970), pp. 91-96, Published by: MIT Press, DOI: 10.2307/1144533, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1144533> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 10.)

<sup>67</sup> Nagy, 2013, 21. o.

<sup>68</sup> Nagy, 2013, 22. o.

<sup>69</sup> Boal: Theatre of The Oppressed, Pluto Press, 1979. (Eredeti kiadás: Teatro del Oprimido, 1974.), 143. o.

<sup>70</sup> Boal: The Joker System, 1970), 92. o.

<sup>71</sup> Boal: The Aesthetic of the Oppressed, Routledge, 2006, 37. o.

<sup>72</sup> Boal, 2006, 62. o.

<sup>73</sup> Boal, 2006, 67. o.

<sup>74</sup> Boal, 2006, 117. o.

az ember szemlélje magát aktivitás közben.<sup>75</sup> A fórumszínház szereplői a néző-színészek, a karaktereket formáló színészek és a jockey figura. Hagyományos értelemben vett közönség nincs. A fórumszínház kollektív felszabadított helyzet, az önmegfigyelésen alapul és mások látásának megsokszorozott tükrének képén.<sup>76</sup>

A fórumszínház kreatív folyamatában benne van a játszva-néző – személyiségelemei a folyamatban teljes mértékben részt vesznek. Átélt valamit. Produktumot hoz létre. A kreatív alkotásban pedig segíti őt a forma „családiassága”, a folyamat szereplőinek rugalmassága, a létrehozott mű és élmény egyedisége, eredetisége, megismételhetetlensége, pillanatnyisága és elmúlása.

A fórumszínház dolgozik monológokkal, dialógusokkal. A fórumszínházi workshopokon, csoportokban, az interakciók, a kritikai gondolkodás fejlődik.

Boal három jelenséget különít el a néző-színész kapcsolatban. Az egyik az *identifikáció*, amikor a színész, néző-színész azt mondja: „*én olyan vagyok*”.<sup>77</sup> A színész saját személyisége, érzékenysége egy másik személy érzékenységével azonosul. A másik a *felismerés*, amikor azt mondja: „*én nem ilyen vagyok, de értem, hogy miről beszél*”. A másik ember élménye a másiké. Ez az élmény elég intenzív lehet, ha már átélt valaha a színész ilyen eseményt. A *rezonálás* a legösszetettebb fogalom, ez a harmadik típusa a néző-színész kapcsolatnak, ez egy kicsit az előző kettő összekeveredve: „*Ő ilyen, így cselekszik, de cselekedhetne másképp*”, „*nem tudom hogyan, csak érzem ezt*”.<sup>78</sup>

## A fórumszínház válfajai<sup>79</sup>

„the word ‘catharsis’ would be a medical metaphor, a purgation which denotes the pathological effect on the soul, analogous to the effect of medicine on the body”  
(Augusto Boal)

A *Theatre of the Oppressed* (elnyomottak színházának) műfajnak többféle művészeti ága van: fórumszínház (*Forum Theater*), képszínház (*Image Theatre*), láthatatlan színház (*Invisible Theatre*<sup>80</sup>), „rendőrök a fejben”<sup>81</sup> (*Cops in the Head*), újságszínház (*Newspaper Theater*), és a vágyak szivárványa (*Rainbow of Desire*), mely pszichoterápiás módszernek számít, és a törvényhozói színház (*Legislative Theater*) – és a képek, játékok, hangok, szavak, mondatok, melyek által mindez létrejön.

A játékok a boal-i fogalomra, a *de-mechanizációra* épülnek. A mechanikus testtudat megtörése. Száz meg száz gyakorlattal éri el, hogy érezzünk, lássunk, halljunk másként. Hogy tudjunk tapintani. Hogy ha jelen vagyunk, halljunk, lássunk, lepjük meg magunkat. Itt élő szobrok és szobrászok is lehetünk. Érzések, testérzetek sora. Test és lélek bezsírozása, vagy megolajozása, fellazítása olyan módon történik, ami a színházban résztvevő számára új tapasztalat. A mechanikus testtudat megtörik. Boal a *Games for Actors and Non Actors*<sup>82</sup> című könyvében találhatóak meg ezek a játékok, gyakorlatok.

A képszínházban (*Image Theater*) a közönség tagjai a testükből formált szobrokként képet alkotnak. A szobrok közötti erőviszonyokat elemzi a játszva-néző közönség. Érzéseket, ötleteket és viszonyokat lehet ábrázolni vele. A szobrász, aki berendezzi az élő szobrot, az érzelmi állapotát is ábrázolja vele. Más néven „álló-kép-színháznak” is fordítják<sup>83</sup> ezt a változatot. Ez a fórumszínházi válfaj a többi alapja is. A színdarabépítésben mindig használható technika. 1971-ben kezdett el *láthatatlan színházat* (*Invisible Theater*) csinálni Boal Argentínában.<sup>84</sup> Amikor a jelenlévők nem tudnak arról az utcán, hogy ők színházban vannak éppen. Ez a színészek számára kandikamera, a résztvevőknek éppen aktuális megoldandó helyzet.

A *Rainbow of Desire* módszertan általában improvizációval és képszínházzal kezdődik. Az aktuális helyzetet mutatják be az életükből a résztvevők improvizációk által. A történetmesélő először önmagát játssza.

<sup>75</sup> Augusto Boal: *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995, 13. o.

<sup>76</sup> Canova, Patrizia (szerk.) *Drops of Life. Experiences of Theatre of the Oppressed*, ACRA, 2011., 38.o. [https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji\\_tdo\\_eng/50](https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji_tdo_eng/50) (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 1.)

<sup>77</sup> Augusto Boal: *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995, 69. o.

<sup>78</sup> Boal, 1995, 69. o.

<sup>79</sup> Augusto Boal: *The Aesthetic of the Oppressed*, Routledge, 2006, 4. o.

<sup>80</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein, *Invisible Theatre: Liege, Belgium, 1978*, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 24-34.o., MTI Press

<sup>81</sup> más fordításban: Zsaru a fejben vö. Nagy Dominika, 2013, 27. o.

<sup>82</sup> Boal, Augusto: *Games for Actors and Non Actors*, London, New York, Routledge, 2002.

<sup>83</sup> Sz. Pallai Ágnes: *A Fórum Színház dramaturgiája* <http://magyarszak.uni-miskolc.hu/kiadvanyok/drama2002/ea/szpallai.htm> (Utolsó letöltés ideje 2016. március 12.)

<sup>84</sup> Boal, Augusto and Susana Epstein, 1990, 29. o.



Majd a történethez maga helyett választ valakit, hogy játssza őt a cselekményben. A rendező beállítja a szereplőket. A kiválasztás, a beállítás alatt a főhős és a szereplők testtartása és pozíciója folyamatosan, a helyzetnek megfelelően alakul, változik. A cselekmény szavak nélkül is jelen van. Tehát a mozdulatok és jelenetek önmagukat írják. Az improvizációból könnyen színházi jeleneteket is alakíthatnak.<sup>85</sup> Mindenféle rendezői utasításon túl a színészek mégis azt fogják játszani, amit az általuk játszott karakter akar.

Ezt a módszert Boal a fórumszín ház előkészítésére és érzelmi viszonyok érzékeltetésére, valamint a színdarabépítési folyamatra is használja.<sup>86</sup> Az újságszínházban a napi híreket alakítják jelenetté a résztvevők.<sup>87</sup> Az újságszínház Morenonál is létezett. Moreno soha nem tanította Boalt, Boal viszont biztosan olvasta Moreno könyveit<sup>88</sup>, mégis Boal és Moreno párhuzamosan jutottak ugyanazokra a következtetésekre, szinte egymástól függetlenül.<sup>89</sup>

## A fórumszín ház iskolai használata – Freire és Boal

*„A nevelés – Paulo Freire, jelenvaló és hiteles! – tranzitív folyamat. A tanulás az élet egy cselekvése: amikor valaki felfedez valamit; önmagát fedezi fel és a másikat. A tanulása teszi az emberi lényt mássá, mint ami előtte volt: egy ember megtud valamit, amit előtte nem tudott.”<sup>90</sup>*

Már életében többek között a holland iskolarendszerben használták Boal módszertanát.<sup>91</sup> Van egy kiváló kritikai pedagógiai eszköztár a nevelők kezében, melynek gyakorlata tanulható, átadható. Pedagógiai elméleti alapjai Paulo Freire szellemiségéből eredeztethetők. Freire szerint a szabadságtól való félelem nyomja el az elnyomott embert.<sup>92</sup> Freire neveléstudós: munkásságát szintén a hatvanas-hetvenes években kezdte – Argentínában és Dél-Amerika különféle országaiban dolgozott. *Kritikai pedagógiája* humanista, liberális pedagógia. Az elnyomott leleplezi az elnyomó világot, és aztán átalakítja. Freire *Az elnyomottak pedagógiája (Pedagogía del Oprimido, 1970)* című könyvét a legkeményebb társadalmi és politikai elnyomás alatt írta.<sup>93</sup> Az emberek megkérdőjelezzik önmaguk társadalmi beágyazottságát, részt vesznek a demokratikus társadalom kialakításában.<sup>94</sup> Boalnak, amikor Freire-t tanulmányozta, egy elemi, gyermekkori élménye jutott eszébe: a kicscsirkéknek szeretett volna segíteni kibújni a tojásból, és segített nekik kívülről feltörni a tojáshéjat. A kicscsirkék ezt nem bírták ki, elpusztultak. Mindenkinek a saját nehézségeivel kell megküzdenie, és azzal meg kell küzdenie.<sup>95</sup> A fórumszín ház sosem volt didaktikus, itt együtt tanultak mindig is az emberek. Az elnyomottak színháza a kritikai pedagógián alapul. Iskolai használatban is van több országban a módszertan.<sup>96</sup> A freire-i elvek szerint a nevelést szabadságtelivé kell tenni, és ennek részeként például dialógusokra ösztönözni a fiatalokat.<sup>97</sup> (A dialógus lényege a szó, amely az akció és a reflexió kettőségét hordozza. A pedagógiai dialógus a világ megismerését és átalakítását mozdítja elő: az elnyomottal együtt ismeri fel az elnyomás okait, és megteremti azok felszámolásának lehetőségét.<sup>98</sup>)

## Miért lenne fontos iskolában használni a fórumszín házat?

- Képességfejlesztő, a diákok tapasztalatai azonnal hangot kapnak, nyilvánossá válnak.

<sup>85</sup> Augusto Boal: *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995, 67. o.

<sup>86</sup> Nagy, 2013, 24. o.

<sup>87</sup> Nagy, 2013, 26. o.

<sup>88</sup> Boal in Brazil, France, the USA: An Interview with Augusto Boal, Michael Taussig, Richard Schechner and Augusto Boal, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 50-65.o., MIT Press, 60. o.

<sup>89</sup> Nagy, 2013, 28. o.

<sup>90</sup> Boal: *The Aesthetic of the Oppressed*, Routledge, 2006, 110. o.

<sup>91</sup> Boal in Brazil, France, the USA: An Interview with Augusto Boal, Michael Taussig, Richard Schechner and Augusto Boal, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 50-65. o., MIT Press, 58. o.

<sup>92</sup> Freire, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, London, 2005, 46. o.

<sup>93</sup> Diane Conrad, 2010, 68. o.

<sup>94</sup> Diane Conrad, 2010, 68. o.

<sup>95</sup> Cohen-Cruz, Jan : Boal at NYU: A Workshop and Its Aftermath, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 43-49.o., MIT Press, 44. o.

<sup>96</sup> Schroeter, Sara „The way it works” doesn't: Theatre of the Oppressed as Critical Pedagogy and Counternarrative, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 36, No. 4 (2013), 394-415. o., Published by: Canadian Society for the Study of Education, URL: <http://www.jstor.org/stable/canajeducruevucan.36.4.394>

<sup>97</sup> Schroeter, Sara „The way it works” doesn't: Theatre of the Oppressed as Critical Pedagogy and Counternarrative, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 36, No. 4 (2013), 394-415. o., Published by: Canadian Society for the Study of Education, URL: <http://www.jstor.org/stable/canajeducruevucan.36.4.394>

<sup>98</sup> Mészáros György: A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. In *Iskolakultúra*, 2005/4. 84-101. o.

- A szegény, hátrányos helyzetű családokból származó diákok otthoni életkörülményei válnak akár láthatóvá.
- A diákok társadalomkritikai nézőpontokon keresztül szemlélhetik az improvizációkat, az előadásokat.
- Az iskoláknak vannak forrásaik ezzel a módszerrel dolgozni.
- A diák, a résztvevő, a szakember, a kisebbségi csoport tagja, a női csoport tagja talán kevésbé érzi, érezheti tehetetlennek magát, alkothat.
- A diákok a rájuk ömlő agresszív helyzeteket, például, amikor nemi identitásukat, orientációjukat, társadalmi státuszukat éri megbélyegzés, a fórumszínház eszköztárán keresztül tudják feldolgozni művészeti formában, és azt meg is tudják mutatni másoknak, ha szeretnék.

Mire használható? Azt gondolom, hogy az említett példák mellett a pedagógiai kutatómódszertan megújítására is lehet használni a fórumszínházat. Mert nem direkt, hanem „eljátszott”, áttételes helyzeteket vizsgálnak, és akkor talán a kutatói szerep sem annyira hatalmian leíró. Mert a fórumszínház olyan nyelv, amit mindenki ért. Amihez mindenki hozzájárul(hat). A színpadon lévő cselekvés egyfajta fikció, melyet kutatni érdemes. Alkalmos normativitás-reflexiókra, belső folyamatok kivetítésére, élethelyzetből adódó pillanatnyi nehézségek kezelésére, asszertív technikák gyakorlására, belső elnyomások megnevezésére, elnyomói helyzetek modellálására, osztálytermi nehézségek kezelésére. A fórumszínház a nevelés elméletének és a kvalitatív neveléstudományi kutatásnak is formát adhat. Például a már meglévő etnográfiai kutatómódszertant (Mészáros György kutatásai)<sup>99</sup>, is lehet osztálytermi performatív, etnofikciós módszerekkel kombinálni. Nemzetközi szinten Norman S. Dezin és Yvonna Lincoln dolgoztak etnográfiai pedagógiai kutatásban fórumszínházzal<sup>100</sup>, etnodramával, performansz-etnográfival, performativitással<sup>101</sup> a kutatómódszertanban.

### Fórumszínházi törekvések a mai Magyarországon

Ma Magyarországon vannak csoportok, ahol boal-i alapokon nyugvó kreatív folyamatok zajlanak. Ezek lehetnek munkacsoportok, aktivistacsoportok, művészeti vagy társadalomkritikai csoportok, önismereti csoportok. A csoportoknak vannak vezetőik, akik a fórumszínházi tudást hazai vagy nemzetközi színterén sajátították el. A csoportok alakulása és megszűnése, azok változásai nagyon tanulságosak lehetnek a pedagógiai kutatás számára. A kiszolgáltatott, elnyomott csoportok erősítése, a velük való közös munka társadalmi folyamatokat indíthat el.

A fórumszínház jelenleg Magyarországon emberi jogi törekvéseket támogat, önismereti, önfejlesztési helyzetekben, pedagógiában vagy társadalmi akciókban, társadalmi csoportok érdekérvényesítésében használatos<sup>102</sup>. A fórumszínház a kibeszélésre ad módot, a témafelvetésekre: *semmi sem kultúrafüggetlen*, a színház művészet és fegyver, harcművészet.<sup>103</sup> Fontos, hogy a fórumszínház ne az iskolázottság nyelvét használja, hanem a mindennapi nyelvhasználatot kövesse. A fórumszínházi előadásban mindenki felveszi a résztvevő, a művész szerepét.

Magyarországon az elmúlt húsz évben a KÁVA Kulturális Műhely szervezett rendszeres fórumszínházi elemeket is tartalmazó előadásokat.<sup>104</sup> Egyik fontos munkájuk *A hiányzó padtárs* című darab, melybe a közönséget is bevonták.<sup>105</sup> Az előadás az iskolai szegregáció témakörével foglalkozik a fórumszínház konvencióinak alkalmazásával. Sz. Pallai Ágnes magyar főiskolásokkal épített fórumszínházi darabot színházpedagógia órán. A csoport saját korosztályának problémáiról készített darabot, melyet 2001 májusában adtak elő.<sup>106</sup> A Néprajzi Múzeumban a fórumszínházas módszereket a múzeumpedagógiai munkában is elkezdték használni.<sup>107</sup>

Az Artemiszió Alapítvány a fórumszínházi törekvések egyik motorja volt Magyarországon – főként FOTEL, ARIADNÉ projektjeikkel.<sup>108</sup> 2013-14-ben zajlott *FOTEL – Forum Theatre Against Early School*

<sup>99</sup> Mészáros György: Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív kritikai pedagógiai etnográfia, 2014.

<sup>100</sup> Magnat, Virginie: Conducting Embodied Research at the Intersection of Performance Studies, Experimental Ethnography and Indigenous Methodologies, *Anthropologica*, Vol. 53, No. 2 (2011), pp. 213-227, Published by: Canadian Anthropology Society, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/41473875>, 53. o.

<sup>101</sup> Diane Conrad: A "veszélyeztetettség" fiatalkori tapasztalatai, In: A dráma mint társadalomkutatás, L'Harmattan, Káva Kulturális Műhely, 2010, 72. o.

<sup>102</sup> <http://www.temittennel.hu/forumsz.html>

<sup>103</sup> Boal: *The Aesthetic of the Oppressed*, Routledge, 2006, 57. o.

<sup>104</sup> [www.kavaszhaz.hu/](http://www.kavaszhaz.hu/)

<sup>105</sup> [www.hianyzopadtars.hu](http://www.hianyzopadtars.hu)

<sup>106</sup> <http://magyarszak.uni-miskolc.hu/kiadvanyok/drama2002/ea/szpallai.htm>

<sup>107</sup> videó a témáról: <https://www.youtube.com/watch?v=wFBkk-WFVB4> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 13.)

<sup>108</sup> <http://www.ariadne4art.eu/page/muveszeti-intervencio/>

*Leaving*<sup>109</sup> elnevezésű innováció és kutatás.<sup>110</sup> A diákokkal közösen épülő fórumszínházi csoport és előadás adta a munka alapját. A projekt az iskolaelhagyás témáját vette szemügyre színházias módszerekkel. 2014 decemberében volt a projekt zárókonferenciája az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban.<sup>111</sup> A fórumszínházi szakemberek 2013-2014 első iskolai félévében a Burattino Iskolában<sup>112</sup> heti drámaórákkal építettek a résztvevőkkel fórumszínházi darabot az iskolaelhagyás témájában. A színdarabépítés érintette a tanár-diák és diák-diák viszonyok megjelenítését is, valamint a családi kapcsolatokat is, a zaklatás és az agresszió témáit. A munkamódszer az okok és a megoldások feltérképezésére is alkalmasnak bizonyult.

Fórumszínházias jocker helyzettel dolgozott a Krétakör<sup>113</sup> *Új néző* programja is 2010-ben. Az *Új néző* a Káva Kulturális Műhely, az AnBlok Kultúra és Társadalomtudományi Egyesület, a Krétakör Alapítvány és a Retextil Műhely együttműködésében jött létre. Egy „Magyarországon még újnak számító színházi forma létrehozásával” hozták közelebb a témákat a helyi lakossághoz. A projekt kiemelt célja volt, hogy elősegítse a társadalmi párbeszédet. Előadásaik „újfajta nézői szerepet is kínáltak: a résztvevőét, aki nem pusztán passzív megfigyelője egy fiktív történetnek, hanem adott esetben aktív résztvevője is a közös gondolkodási folyamatnak, melyet színháznak nevezünk.”<sup>114</sup> A projekthez kutatás is kapcsolódott. A kutatási kérdések közé tartozott, hogy sikerül-e falusi színtereket működtető összefüggéseket színházi formában bemutatni, mik határozzák meg a falvak mindennapjait? A kutatás terepmunkán alapult, folyamatosan együttműködött a színházi csoport munkájával. A megválaszolható társadalmi kérdések a házasság, párkapcsolat, család témái körül forogtak.<sup>115</sup> Az alkotók bevonták a mélyszegénységben élő borsodi falvak majdnem teljes lakosságát, gyerekeket, fiatalokat, időseket egyaránt. Az *Új néző* program eredményeiről filmekből<sup>116</sup> és szakkönyvekből tájékozódhatnak az érdeklődők.

A Te mit tennél<sup>117</sup> és a Magyar Szegénységellenes Hálózat eddigi projektjei kis településeken valósultak meg 2010-től kezdve<sup>118</sup>, például Hajdúhadházon, 2014-ben, Kosztyi Klaudia és Kovács Annamária vezetésével.

Szabó Veronika több fórumszínházi törekvés mozgatója Magyarországon is. Londonban is dolgozik számos produkcióban. A Bánkító Fesztiválon törvényhozói színházat csinált 2013-ban.<sup>119</sup> Dolgozott kisebb közösségekben, szegényebb térségekben is a Dialóg<sup>120</sup> és az Artemisszió Egyesület együttműködéséért. Szabó Veronika írásaiban és törekvéseiben kiemeli, hogy számtalan ember nem jut hozzá a színházhoz.<sup>121</sup> Az Artemisszió Alapítvány Ariadné-kötetének a szerkesztője.<sup>122</sup>

A Nem Privát Színház<sup>123</sup> 2012 novemberében alakult. A csoport a családon belüli erőszak témájában épített fórumszínházi darabot. A Nem Privát Színház számos akciót valósított meg az elmúlt években: utcai akciókat, láthatatlan színházat, társadalmi eseményeket. Több előadásukkal eljutottak iskolai terekbe.

A Fórum Társulat<sup>124</sup> 2013 óta dolgozik színházi neveléssel, drámával, elsősorban felnőttekkel. Célul tűzte ki, hogy a színházat és a drámát mint kifejezésformát minél szélesebb közönség számára tegye elérhetővé. A fórumszínházat a közösségépítés, társadalmi problémafeltárás terén használják, sokszor ötvözve egyéb drámás módszerekkel.<sup>125</sup> Tagjai klasszikus fórumszínházi folyamatokban is aktívak, elsősorban kistélepeken. Együttműködésük az Autonomia Alapítvánnyal 2013-ban kezdődött egy komplex közösségfejlesztő program keretében, Vácegresen. 2016 júniusában Kallós Viola Balogh Flórával (Közösségfejlesztők Egyesülete) együttműködve készített fórumszínházi előadást fiatalokkal Jánoshalmán, a Gyerekesély Program korai iskolaelhagyás elleni mentorprogramjának részeként.

2016-ban létrejött a Budapest Ma(g)dalenas csoport, a magyarországi fórumszínház törekvések női ága.

<sup>109</sup> <http://www.fotel-project.eu/node/6>

<sup>110</sup> <https://drive.google.com/file/d/0B4hUkplS1WINM0sta0RpWXJrSFk/view>

<sup>111</sup> <http://www.fotel-project.eu/>

<sup>112</sup> Forum Theatre Against Early School Leaving. An Evaluation of FOTEL Drama Workshops in Hungary, PARFORUM – Artemisszió Foundation, 2014, 2. o.

<sup>113</sup> <http://kretakor.eu/>

<sup>114</sup> <http://ujnezo.hu/>

<sup>115</sup> <http://ujnezo.hu/Videok>

<sup>116</sup> <http://youtu.be/FOzS7ojjw8o>

<sup>117</sup> <http://www.temittennel.hu/forumsz.html>

<sup>118</sup> URL linkek: <http://www.szena.hu/index.php?id=42&hir=58>, <https://www.youtube.com/watch?v=kJiK8obBwDE>, [https://www.youtube.com/results?search\\_query=t%C3%B6bb%C3%A9gi+%28v%29iszonyok](https://www.youtube.com/results?search_query=t%C3%B6bb%C3%A9gi+%28v%29iszonyok)

<sup>119</sup> <https://veronikaszabo.wordpress.com/legislative-theatre/>

<sup>120</sup> <http://www.dialogegyesulet.hu/>

<sup>121</sup> <http://www.thecrossborderproject.com/en/forum-company-from-budapest/>

<sup>122</sup> [https://issuu.com/artemiszd/docs/ariadne\\_emanual\\_english](https://issuu.com/artemiszd/docs/ariadne_emanual_english)

<sup>123</sup> <http://nemprivatszinhaz.tumblr.com/>

<sup>124</sup> <http://www.forumtarsulat.com/>

<sup>125</sup> <http://www.forumtarsulat.com/#!frumsznhz/cut2>

## Személyesen

Különböző helyzetekben használtam már a fórumszínházat. Iskolai csoportban, értelmi fogyatékkal élő emberek csoportjában, hátrányos helyzetű diákokkal való munkában, szakemberképzésben, tanárképzésben, önismereti csoportban, workshopokon. És különféle érzékenységet igénylő helyzetekben. Dolgoztam fórumszínházas projekteken. Tanárként is használom a fórumszínházat középiskolai csoportjaimban.

Dolgoztam a Nem Privát Színházzal a *Művészek az iskolában projekt*-ben, ahol alapvető célunk volt különböző művészi és szabad megnyilvánulásokon alapuló, újszerűen reflektált gondolkodásmód megismertetése a fiatalokkal; megmutatni, hogy a színház az élet, és ha a színházban tudunk változtatni, akkor az életben is, ebben rejlik a módszer ereje, ami a színházból és a katarziszból fakad. Az együtt töltött félév alatt azt mutathattuk meg, hogy a színpadon bármi megtörténhet, de az élet hozhat helyzeteket, és az életben nincs újrajátszás gomb, de van lehetőség változásra, és a helyzetek változtatására. A Nem Privát Színház munkája egyenlőségen és közös döntéseken alapult az iskolai projekt során. A *Botrány egy jó családban* című előadást végül több középiskolában is bemutatta a társulat.

Projektvezetőként dolgoztam a 2015 januárjától júniusáig tartó színházi és önismereti csoport munkájában, melyet az Ars Erotica Alapítvány az ÉFOÉSZ szervezett a Nem Privát Színház tagjaival együttműködve. A csoport elsősorban női jogi, emberi jogi, érdekérvényesítési témákkal foglalkozott. A csoport nem hierarchikusan épült fel, maximálisan a résztvevők alakították a folyamatot. A csoportfolyamat végére tánc, mozgás, irodalmi, zenei és színházi elemeket magában foglaló köztéri performansz jött létre, melyet nemzetközi nőnap alkalmából adtak elő a résztvevők. A csoportfolyamatban a fórumszínház és az önismereti elemekkel való munka mellett, non-verbális, mozgáson alapuló gyakorlatok is megjelentek. A csoport sokat merített a performansz és a fluxusművészet elemeiből. Performanszt mint művészeti és önkifejezési formát, a színházas munkánkban pedig a butler-i performativitás elméleteket<sup>126</sup> használtuk fel.

Jelenleg a Budapest Ma(g)dalenas csoportban vagyok aktív tag. A csoport szexualitással, nők közötti elnyomással, családdal, párkapcsolati egyenlőtlen helyzetekkel, társadalmi szerepekkel kapcsolatos tabu témákat bocsájt társadalmi párbeszédre. A Ma(g)dalena mozgalom a fórumszínházon belüli esztétikai, politikai rendszer erősíti a nők jelenlétét a színházban, és a fórumszínházon belül támogatja a női jockereket. 2016-ban csoportunk részt vett a Barcelonában rendezett európai női fórumszínházi csoportok találkozóján.

## Végül

„A szabadság olyan, mint a gyermekszülés, nagyon fájdalmas”<sup>127</sup>  
/Freire/

Mit tud csinálni Boal színháza? Az gondolom, ezek után világos, hogy ha iskolai térbe hozzunk be a fórumszínházat, akkor a hierarchiák szerepe, az iskolai tér, az iskolarendszer jelenleg elfogadott formája megkérdőjeleződik. Spontán képességek, ösztönös törekvések szabadulnak fel. Ha pedig a fórumszínház eszközt tud adni a nevelésben arra, hogy az én azonosítsa magát egy változás, változtatás lehetőségével, akkor mindenképp megéri használni az osztályteremben. A pedagógiának ma olyan innovációra van szüksége, amely a kritikai gondolkodást fejleszti, az egyéni érdeklődést és egyedi élményeket beépíti a programjába. Azért van erre szükség, hogy a nevelés hatására a változásra érzékennyé váló, egyre önreflektívabb fiatalok kerüljenek ki az iskolából és az élet nehézségeivel felkészülten nézzenek szembe. Érdekeljen minket, hogy milyen lesz az iskola, az oktatás néhány év múlva! A hatalom nyelvének tudatosítása, elfogadása, vagy a változtatás folytonossága?

Boal módszertana eszközöket ad. A *Theatre of the Oppressed*, az *Image Theatre*, az *Invisible Theatre* elterjedtek az egész világon – kisebb társadalmi változásokat létrehozva. A színházat sokan a dialógus kiprovokálására használták a törvényi változások, a pedagógiai eszközök változásának reményében, vagy a forradalom próbájaként.<sup>128</sup> Boal hatása a művészet és aktivizmus határterületén érte el a legnagyobb eredményeket. Abban a művészetben hitt, mely az esztétikumot valóságba fordítja.<sup>129</sup>

Éljen Boal! Emlékezzünk rá ma!

<sup>126</sup> Butler, Judith: When gesture becomes event, 2014. június 27., Sorbonne University, Theater Performance Philosophy, 2014. június 26-28. URL: <http://youtu.be/iuAMRxSH--s>

<sup>127</sup> Freire, 2005, 49. o.

<sup>128</sup> Taylor, Diana: Augusto Boal 1931-2009, TDR (1988-), Vol. 53, No. 4 (Winter, 2009), pp. 10-11, Published by: MIT Press, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/25599513> (Utolsó Letöltés ideje: 2016. március 10.)

<sup>129</sup> Marija Gajic: Theatre as Rehearsal for Reality. Homage to Augusto Boal, 47. o.

## Szakirodalom

- Akchurin**, Maria and Lee, Cheol-Sung : *Pathways to Empowerment: Repertoires of Women's Activism and Gender Earnings Equality*, American Sociological Review, Vol. 78, No. 4 (August 2013), 679-701. o., Published by: American Sociological Association, 684. o. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23469232>
- Babbage**, Frances: *Augusto Boal*, Routledge, New York, 2004.
- Boal**, Augusto: *The Aesthetic of the Oppressed*, Routledge, 2006.
- Boal**, Augusto: *Theatre of The Oppressed*, Pluto Press, 2008. (Eredeti kiadás: *Teatro del Oprimido*, 1974.)
- Boal**, Augusto: *The Cop in the Head. Three Hypotheses*, Augusto Boal and Susana Epstein, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 35-42. o., MIT Press,
- Boal**, Augusto: *The Joker System: An Experiment by the Arena Theatre of São Paulo*, The Drama Review: TDR, Vol. 14, No. 2, Latin American Theatre (Winter, 1970), 91-96. o., Published by: MIT Press, DOI: 10.2307/1144533, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1144533> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 10.)
- Boal**, Augusto (Jan Cohen-Cruz and Mady Schutzman készítették az interjút), *Theatre of the Oppressed Workshops with Women: An Interview with Augusto Boal* TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 66-76.o. , MIT Press
- Boal**, Augusto: *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*, translated by Adrian Jackson, Routledge, 1995.
- Boal**, Augusto (Michael Taussig, Richard Schechner készítették az interjút) *Boal in Brazil, France, the USA: An Interview with Augusto Boal*, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 50-65.o., MIT Press
- Boal**, Augusto and Susana Epstein, *Invisible Theatre: Liege, Belgium*, 1978, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 24-34. o., MIT Press, <http://www.jstor.org/stable/1146066>
- Boal**, Augusto: *Games for Actors and Non Actors*, London, New York, Routledge, 2002.
- Butler**, Judith: *When gesture becomes event*, 2014. június 27., Sorbonne University, Theater Performance Philosophy, 2014. június 26-28. <http://youtu.be/iuAMRxSH--s> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 7.)
- Canova**, Patrizia (szerk.) *Drops of Life. Experiences of Theatre of the Oppressed*, ACRA, 2011. [https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji\\_tdo\\_eng/50](https://issuu.com/fondazioneacra/docs/samakinamaji_tdo_eng/50) (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 1.)
- Casson**, John W: *Living Newspaper: Theatre and Therapy*, TDR (1988-), Vol. 44, No. 2 (Summer, 2000), pp. 107-122, Published by: MIT Press, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1146850>
- Conrad**, Diane: *A „veszélyeztettség” fiatalok tapasztalatai: a közösségi színház, mint a partícipatív és performatív kutatási módszer* (ford. Gagyai Ágnes) In: *A dráma mint társadalomkutatás*, L'Harmattan, Káva Kulturális Műhely, 2010.
- Cohen-Cruz**, Jan : *Boal at NYU: A Workshop and Its Aftermath*, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 43-49. o., MIT Press, 43. o.
- Freire**, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, London, 2005 (Első kiadás 1970)
- Butler, Judith : *When gesture becomes event*, előadás, Sorbonne Egyetem Párizs, 2014. június 26-28.
- Forum Theatre Against Early School Leaving. An Evaluation of FOTEL Drama Workshops in Hungary*, PARFORUM - Artemisszió Foundation, 2014.
- Gajic**, Marija : *Theatre as Rehearsal for Reality. Homage to Augusto Boal*, 47.o., URL: <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667869/Theatre.pdf/4270527c-2412-432e-94db-0bbc652cfba7> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 14.)
- Heritage**, Paul: *The Courage to Be Happy: Augusto Boal, Legislative Theatre, and the 7th International Festival of the Theatre of the Oppressed*, TDR (1988-), Vol. 38, No. 3 (Autumn, 1994), 25-34. o., Published by: MIT Press, DOI: 10.2307/1146376, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1146376> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 10.)
- Magnat**, Virginie: *Conducting Embodied Research at the Intersection of Performance Studies, Experimental Ethnography and Indigenous Methodologies*, Anthropologica, Vol. 53, No. 2 (2011), pp. 213-227, Published by: Canadian Anthropology Society, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/41473875>
- Mészáros** György: *Szubkultúrák és iskolai nevelés*. Narratív kritikai pedagógiai etnográfia, 2014.

- Sz. Deme** László: „Készen állni a változásra” Beszélgetés Terhes Sándor Színésszel , In: Deme János, Sz. Deme László, *Ha a néző is résztvevővé válna: Kísérletek a színház és közönség viszonyának újragondolására*, Bp, L'harmattan, 2010, 120. o.
- Perry**, Mia: *Reviewed Work: Designing the Just Learning Society: A Critical Inquiry by Michael Welton, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 29, No. 1, The Popular Media, Education, and Resistance/ Les mass-média populaires, l'éducation et la résistance (2006)*, 330-333. o. Published by: Canadian Society for the Study of Education, DOI: 10.2307/20054160, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20054160>
- Sz. Pallai** Ágnes: Fórum Színház, ahol a nézők is játszhatnak, URL: <http://epa.oszk.hu/00100/00181/00006/22.htm>
- Schutzman**, Mady : *Activism, Therapy, or Nostalgia? Theatre of the Oppressed in NYC*, TDR (1988-), Vol. 34, No. 3 (Autumn, 1990), 77-83.o., MTI Press, 77. o.
- Schroeter**, Sara: „The way it works” doesn't: *Theatre of the Oppressed as Critical Pedagogy and Counter-narrative*, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 36, No. 4 (2013), 394-415.o., Published by: Canadian Society for the Study of Education, URL: <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.4.394>
- Nagy** Dominika, *Művészeti munka a Nem Privát Színházban. A fórumszínház módszere, kialakulása, gyakorlati lehetőségeinek bemutatása. Szakdolgozat. ELTE-BGGYK, Budapest, 2013.*
- Paterson**, Doug: A Brief Biography pf Augusto Boal URL: <http://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-augusto-boal/> (Utolsó letöltés ideje: 2016. március 15.)
- Taylor**, Diana: Augusto Boal 1931-2009, TDR (1988-), Vol. 53, No. 4 (Winter, 2009), 10-11. o., Published by: MIT Press, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/25599513> (utolsó Letöltés ideje: 2016. március 10.)

## Játékvezetési alapismeretek

Körömi Gábor

Több mint húsz éve veszek részt játéktanításban, játékvezetési, módszertani ismeretek átadásában. Pedagógus-továbbképzéseken, módszertani hétvégéken, és jelenleg a veszprémi Pannon Egyetem drámapedagógus képzéseim igyekszem a hallgatókat bevezetni a dramatikus tevékenységformákba, ezen belül a játékvezetés módszertanának elsajátításába, és képessé tenni őket az önálló játéktervezésre és -vezetésre.

Nincsenek kötelező szabályok, mégis az a tapasztalatom, hogy ezek a képzések akkor működnek eredményesen, ha sajátélményű gyakorlati foglalkozásokkal kezdődnek, hogy a hallgatók maguk is megtapasztalják a játékokban rejlő lehetőségeket és pedagógiai értékeket a résztvevők oldaláról.

Ezt követi a játékok összeállításának módszertana, majd az önálló tervezés, amit önálló játékvezetés követ mikrotanítási környezetben, vagyis a hallgatók a saját tervezéseiket egymáson próbálják ki, és ehhez kapcsolódik egy elemzési egység is. A klasszikus 120 órás drámapedagógus képzés tematikájában ez a saját óravezetés körülbelül a tanfolyam harmadánál következik be, ekkor a hallgatók már sok játékot ismernek, közben igyekeznek beépíteni a saját előzetes tapasztalataikat is a 15-20 perces önálló óravezetésbe.

Az alábbiakban igyekszem összefoglalni azokat a tapasztalatokat, melyek ezekben a laborhelyzetekben szóba kerülnek, előkerülnek, mindezzel folyamatosan utalva arra, hogy ezek a problémák, kérdések a valóságos tanítási helyzetekben is előkerülhetnek.

### 1. A játékvezetés alapkérdései

Nagyon fontos, hogy tisztázzuk a játéksor (foglalkozás) megtervezése előtt az alapkérdésekre adott válaszainkat.

- Kinek vezetünk játékot – vagyis ki a célcsoport?
- Milyen körülmények között vezetünk játékot?
- Hogyan kezdődhet a játék?
- Mi a szerepe a játékvezetőnek? Irányító vagy játszótárs?
- Mi a játék célja? Mi a célunk a játékkal?

- Melyek a leggyakoribb hibák?

### **a) Kiknek vezetünk játékot? Ki a célcsoport?**

Nem elég azt eldönteni, hogy negyedikeseknek, vagy 10 éveseknek tervezünk játéksort, foglalkozást. Minél pontosabban írunk le egy csoportot, annál pontosabban tudunk tervezni rájuk. Ha például azt írjuk, hogy egy egymást felületesen ismerő hatodikosokból álló gyerekcsoport a nyári táborban, akkor teljesen mást kell terveznünk, mint ha ugyanebben az életkorban egy klikkesedő, széthulló, ám a tanárok ellen mindig összezáró hatodik osztályt kapunk, akik ráadásul magatartásproblémákkal küzdenek. Jó, ha beleírjuk a tervezetbe, hogy a csoportnak milyen előképzettsége van, hogy vettek-e már részt ilyen foglalkozáson? Előzetes ismereteinkhez tartozik minden olyan speciális körülmény, amit tudunk (vagy éppen nem tudunk) a csoportról.

### **b) Milyen körülmények között vezetünk játékot?**

Igen, nem mindegy, hogy bent vagy kint tartunk foglalkozást, hogy ez egy délelőtti drámaóra, vagy egy délutáni szabadidős csoport, esetleg egy tábori óra, amit a kiscsoportok ismerkedésére szántak a vezetők. Vannak-e székek a teremben, például a helyek kijelölésére mást kell kitalálnunk – minden helyszíneknek vannak előnyei és hátrányai is. Éppígy kell számba venni azokat a körülményeket, melyek veszélyeket rejtenek – egy kiálló radiátor, vagy egy megtört szék, esetleg egy nem rögzített zongora ugyanolyan veszélyforrás lehet, mint a nyitva felejtett ablak, vagy a nem körültekintően kitakarított padló.

Én úgy szoktam foglalkozást kezdeni, hogy berendezem a termet – nagyon rossz helyzet, amikor összevisszaság vagy bizonytalan tér fogad minket, hogy majd akkor itt, ugye körbe fogjuk tenni a székeket és akkor majd el fog kezdődni a foglalkozás, már ha összegyűlünk, és ha valaki behozza a székét középre. Úgy kell elkezdni, hogy minél kevesebb lehetőség adódjon a kimaradásra, már a tér is vonzza be a játszókát – kikerülhetetlenül. Inkább legyen bent több szék, de mindenki le tudjon ülni az első sorba. Természetesen más a helyzet egy működő drámacsoportnál, ahol a közös rítus részét képezheti a terem közös kialakítása – de az elején érdemes korábban megérkezni és... rendet tenni.

Érdemes figyelmet fordítani a játszók ruházatára is – senki sem szereti, ha a legjobb ruhájában kell, mondjuk, a padlóra ülnie, ezért érdemes a foglalkozás előtt felhívni a résztvevők figyelmét a stabil cipőre (esetleg váltócipőre) és a megfelelő, mozgásra alkalmas, kényelmes ruhára is. Ha ez nem lehetséges az első alkalom előtt, akkor az első foglalkozás zárásánál hívjuk fel a résztvevők figyelmét a játszó-ruhára.

Ha már a körülményeknél tartunk, meg kell említenünk azokat a tényezőket is, melyek megzavarhatják, akár tönkre is tehetik a játékot. Lehet ez egy bekapcsolva felejtett mobiltelefon – akár a tanár részéről, vagy egy mellettünk lévő énekóra, mely nem csak az elmélyült foglalkozást, de néha a kommunikációt is megnehezíti, nem beszélve arról a pillanatról, amikor átszólnak a szomszéd teremből, hogy hagyjuk abba az ordibálást, mert konferencia van az ajtón túl, vagy dolgot írnak.

### **c) Hogyan kezdjük a játékot?**

Igen, mindig elkezdni a legnehezebb, az első pillanatok, amikor azt mondjuk a résztvevőknek, hogy akkor most játszani fogunk, és néznek ránk idegenkedve már hatodik osztálytól – „Hogy? Mi? Játszani? Kizárt dolog!” A kezdeményezés sokkal egyszerűbb egy iskolai helyzetben, ahol mindenki beült, becsengettek és kezdődik a drámaóra, mint mondjuk egy táborban, ahol reggeli után még félóra is eltelik, mire mindenki megérkezik, vagy egy felnőttképzésen, ahol jegyzetpapírját magához szorítva keresztbe tett lábbal ülnek a jelentkezők, és várják, hogy na, most mi lesz.

Látni kell, készülni kell arra, hogy a résztvevők mennyire akarnak, tudnak együtt játszani, ezért a kezdő játékokon, a bevezető beszélgetésen nagyon sok minden múlik. Hogy mi lesz a jégtörő játék, mi lesz az, amitől megnyugszanak a bizonytalanok, és egyszer csak összecsillan a tekintetünk. Ami után végre azt mondhatjuk, igen, megérkeztünk a játékba. Milyen könnyű egy motivált színjátszó csoportnak azt mondani, „Gyertek, álljunk/üljünk körbe!”, és ez hipp-hopp megtörténik. De ha valaki kapott már erre egy foghegyről odavetett választ: „Minek?”, akkor érdemes elgondolkozni és választ keresni erre a kérdésre is – tényleg, minek? Miért ülünk körbe? Mert a játékban egyenlők vagyunk. Mert mindenki a csapat tagja. Mert így mindenki mindenkit lát. Most nem beszélek Artúr király kerekasztaláról, de lehetne erről is...

### **d) A játékvezető funkciói – játszótárs vagy irányító?**

Pontosabb, ha pozícióról beszélünk, amikor a játékvezető szerepét próbáljuk meghatározni. Irányító vagy játszótárs? Lehet, ugye a nagyhatalmú irányító, aki kívülről néz és (legalábbis fejben) jegyzetel, a mindent tudó, aki kívülről irányít, értékkel, instruál, közbeszól. Nem hiszek benne. Lehet, hogy nem is marad meg sokáig a csoportja. Vagy a másik szerep, a játszótársé, aki úgy vezeti a játékot, hogy beáll, meg lehet érinteni és a játék menetében természetesen össze is lehet tegeződni vele. Aki beáll a körbe és a játékba, és ezzel nagyon sok

mindent tud üzeni a csoportnak: mintát adhat játékbátorságból, a játék és a szabály komolyságáról, végső esetben ő lehet az, aki kipróbálja, megmutatja a játékot. Ha nem a balesetveszélyes játékokat nézzük (mint például a bizalomgyakorlatokat), akkor mindenképpen érdemes együtt játszani a csoport tagjaival. Ha körben állunk, mindenki mindenkit lát, így a játékvezető lehet úgy a játék vezetője, hogy közben beáll a játékba. Sokszor elmondom a felnőtt csoportokban: nem kell minden játékot játszani a saját csoportodban, de érdemes mindent kipróbálni a saját bőrödnön, hogy tudd, mi az, amit a gyerek érez, miközben játszik.

Egy játékot nagyon jól lehet belülről is irányítani, sőt hamarabb észrevevesszük, ha valami nem jól működik, sokkal jobban lehet korrigálni is. Fegyelmezni is könnyebb belülről – eleinte, mert ha nagyon nem működik a játék, és a többieket is veszélyezteti, akkor nincs más megoldás, le kell állnunk és meg kell találnunk közösen azt, hogyan tudjuk folytatni tovább. Sokszor kiderül, hogy a játészó csak nem érti, vagy nem mer belemenni a helyzetbe, esetleg annyira ismeretlen számára a helyzet, hogy inkább a nevetgélést választja, az biztonságosabb. Legyünk megértőek a gyerekekkel – sokszor azért nevetnek, hogy oldják zavarukat vagy a feszültséget, és nem azért, mert tönkre akarják tenni a játékot.

Természetesen vannak olyan játék helyzetek, amikor szükséges a tanár külső figyelme, de ez a játészók biztonsága miatt kell, és nem a tanár bátortalansága miatt (például a bizalomgyakorlatoknál vagy a nagyobb fizikai igénybevételű gyakorlatoknál).

### **e) Mi a játék célja? Mi a célunk a játékkal?**

A célunk elsősorban a közösség megalakítása és megerősítése, vagyis a csapatépítés. Ellentétben a pszichodramában alkalmazott játékokkal, itt a közösség a fontos, és a jól működő közösségben erősödhet meg az egyén. A csoport – a játészó közösség – akkor tud jól működni, ha mindenki fontosnak érzi magát benne. Ki tudja, mi hozza a csoportba – lehet, hogy épp ráért, vagy elmaradt a matekórája, vagy tetszik neki valaki a csoportból. Ha fontosnak érzi magát, eljön a következő foglalkozásra is – megragad, a közösség tagja lesz ő is. Ha számunkra nem fontos, akkor természetesen a résztvevőknek sem lesz fontos a csoport.

A játékokkal sokféle célunk lehet:

1. nevelési célok – valamilyen pedagógiai probléma megoldása a közösségen belül (például együttműködés fejlesztése, egymás elfogadása, beilleszkedés elősegítése)
2. fejlesztési célok – ismerjük a képességfejlesztő, készségek kialakítását segítő játékok nagy tárházát
3. oktatási célok (tantárgyi célok, ismeretátadás, motiválás, előkészítés, ismétlés, összefoglalás stb.)

Egy csapat összekovácsolásától a matematikaórához szükséges koncentrált figyelem eléréséig, a víz tulajdonságainak játékos vizsgálatától a szabadidő hasznos és biztonságos eltöltéséig rengeteg olyan célunk lehet, amelyre a szabályjátékok alkalmasak. Fontos, hogy ne csak öncélúan játészunk, mert akkor hamar elvész a csoport lendülete. Érdemes a játékok nehézségét egy kicsit a csoport fejlettségi szintje fölé helyezni, és akkor a feladatból kihívás lesz és a végén sikerélmény.

### **f) Melyek a leggyakoribb hibák?**

Kaposi László összegyűjtötte a képzések, tanfolyamok játékvezetései során előforduló leggyakoribb hibákat. Az alábbi felsorolás azért nem teljes, mert csak azokat az elemeket hagytam benne, melyek a dolgotat többi részéből kimaradtak.

#### **Gyakori hibák a tervezésnél:**

1. A tervezetben megadott cél nem konkrét: helyette általános célok sorolása olvasható.
2. A tanár nem gondoskodik a gyakorlatsor kitermelte feszültség levezetéséről. Nincs vége az órának, csak abbamarad a tevékenység.
3. Az egyes elemek közötti kapcsolat hiányzik, vagyis szerkesztetlen a foglalkozás.
4. A foglalkozás céljának és az egyes gyakorlatok alkalmazási céljának összekeverése: az utóbbiak összege nem adja ki az elsőt.
5. Olyan játékokkal kezdődik a gyakorlatsor, amelyekhez az elengedhetetlenül szükséges pszichikai-fizikai állapot önmagától nem jön létre, vagyis azok megléte nem biztosított.
6. Tematikusan, érzelmileg stb. előkészítetlen gyakorlatok szerepelnek a foglalkozásban.

#### **Gyakori hibák az óravezetés közben**

1. Problémák adódhatnak a nyelviséggel: a tanár „személytelenül” fogalmaz („kijön”, „odamegy”, „megáll”, „szembefordul” stb.), nem szólítja meg a résztvevőket, hanem „elbeszél felettük.
2. A gyakorlatsor vezetője nem játékmester, hanem („nagyon”) tanár: nem történik meg a játékhoz szükséges atmoszféra megteremtése. A tanulók is csak utasításra lépnek be a játékba.



3. A gyakorlatsor vezetője nem játékot vezet, hanem feladatot hajtat végre. Gyakran halljuk tőle, hogy: „Az a feladat...”
4. A játék vezetője nem veszi észre, hogy mikor és milyen segítő instrukcióra van szükségük a résztvevőknek. A játék közben adott instrukciók pontatlanok vagy nem lényegre törők – nem tudnak megfelelni a segítő szándéknak.
5. A tanár játékvezetés közben is a fegyelmezés „klasszikus” iskolai módjait kívánja alkalmazni.
6. A tanár olyan játékokba is beáll, amelyből nem látja a csoportot, így nem tudja azt figyelni, hogy mire van szükségük, mikor kell leállítani a játékot. (Forrás: *Kaposi L. 2008a*)

## 2. Hogyan segíthetjük a játékot?

### a) A szabályok ismertetése – instrukcióadás

Sok múlik azon, hogy a játékhoz szükséges információkat milyen arányban adagoljuk a résztvevőknek. Ha elmondjuk az összes fontos szabályt egy szuszra, ettől még nem biztos, hogy mindenki megjegyzi és alkalmazni is tudja majd őket. Hiába kérdezzük meg a résztvevőktől, hogy „Értitek?” és hiába kapunk egy lelkes „Igen!”-t, ettől a játék még egyáltalán nem biztos, hogy elsőre működni fog. És ez nem is biztos, hogy célunk kell, hogy legyen. Tanítsuk a játékot szakaszokban, először azokat a leglényegesebb információkat adjuk át, melyek a megértéshez a leginkább szükségesek. Ha kell, ezt mutassuk is meg a csoportnak, játsszuk el, próbáljuk ki. Ha így megyünk, lépésről lépésre, akkor eljuthatunk valamennyi szabály ismertetéséig, mégsem lesz a csoport számára követhetetlen.

„A játékok, gyakorlatok ismertetésekor fontos az a fajta határozottság, ami elősegíti azt, hogy mindenki gyorsan megértse, mit is kell tennie. A túl részletes, hosszas magyarázással elveszjük az időt magától a játéktól, másrészt megunják a gyerekek. Viszont ha nem értik, hogyan kell közreműködniük, mit várunk tőlük, kudarcélményt okozhatunk. Általában elmondható, ha egy osztályban elkezdünk drámát tanítani, eleinte a gyerekek egy része meglepődik, és nem is érti, hogy mindezt miért csináljuk. El is magyarázhatjuk, de talán szerencsésebb, ha ezen túl lépve sikerül néhány olyan órát tartani, amelyben a gyerekek megtapasztalhatják a közös játék újfajta izgalmát, örömet. Néhány ilyen órát követően várhatóan megszokják és el is fogadják az új helyzetet. Ezután már sokkal kevesebb időt kell tölteni egyeztetéssel, egyre többet és jobbat lehet ’játszani’.” (*Kaposi József, 2009*)

### b) Szabályismétlés

Előfordulhat, hogy valaki már korábbról ismeri az adott játékot, de egyáltalán nem biztos, hogy ugyanazzal a szabállyal. Meghallgathatjuk az ő verzióját is, ám a világos szabályok miatt ezt elhalaszthatjuk a játék végére is, mint lehetséges verziót. A játékatadás képessége a kicsiknél még nem fejlődött ki, ha arra kérjük egyiküket, hogy mondja el a játék szabályát, ez még nem feltétlenül jelent segítséget a játékot nem ismerő többiek számára. Ha van új tag a csoportban, én mindig szabályismétléssel és próbajátékkal szoktam kezdeni.

### c) Szakaszolás

Gabnai Katalin (*Gabnai, 1999*) Drámajátékok című alapkönyvében és továbbképzéseiben a játékok szakaszolását is fontosnak tartotta. Az első szakasz, amikor elmondjuk a szabályokat, aztán próbajátékot játszunk, és elkezdjük tanulni magát a játékot. Tart ez egészen addig, amíg el nem mondhatjuk, hogy na, ez az a játék, amit hoztam nektek – mindenki érti a szabályt, és a játék működik. A harmadik szakasz a játék befejezése, itt nem szabad megvárni a kérést: „Játsszunk már valami mást!”

Ugyanakkor az is egy fontos tanulási terület, hogy a játszótársak ne csak addig vegyenek részt a játékban, amíg rájuk irányul a legtöbb figyelem. (*Vatai*) Türelmesen ki kell várnunk, amíg mindenki sorra kerül, aki szeretne. De ha ez egy foglalkozáson nem lehetséges, akkor mindenképpen érdemes a játékot újra elővenni. Az a tapasztalatom, hogy ezt a gyerekek számon tartják és figyelik, ezért erre a játékvezetőnek is oda kell figyelnie.

### d) Szabályok – csoportszabályok

Fontos, hogy megteremtjük a játékhoz alkalmas teret, de ugyanilyen fontos, hogy létrehozuk azt a feltételrendszert, ami lehetővé teszi a szabályos játékot a csoporton belül. A játék azon a közmegegyezésen alapul, hogy betartjuk a szabályokat. Erre érdemes mindenkinek odafigyelni, és a játékvezetőnek pedig feladata még időben korrigálni, különben szétesik a játék és a csoport. Ha ez több alkalommal előfordul, akkor tisztáznunk kell a csoporton belüli szabályokat, akár írásos szerződés formájában is. Ha valaki nem tudja betartani a szabályokat, például a Király-bírónál (*Kaposi, 1984*) mert nincs jó ritmusérzéke, akkor érdemes valami könnyítést beépíteni. Ha valaki nem akarja betartani a szabályokat, akkor nem biztos, hogy ő benn akar lenni ebben a

játékban. Előfordulhat, hogy csak többlet figyelmet igényel, amit, tegyük hozzá, a folyamatos szabályszegéssel meg is kaphat tőlünk is és a csoporttól is.

### **e) Jókedv**

A legfontosabb kellék a foglalkozáshoz a jókedv. Ha ez nincs, akkor hiába a legjobb játék, akkor is csak egy végrehajtó szerep jut a játzókra. A feszültséget lehet oldani nevetéssel, és ha odafigyelünk a résztvevőkre, mindig jó megérezni, hogy mi lehet a jókedv elfogyásának oka. Lehet sokféle indok, nem feltétlenül csak a komizság – például lehet, hogy elfáradtak, vagy az egyik játék érzékenyen érintette őket, esetleg olyan konfliktushelyzet került elő, amit a szabályokon belül nem lehet megoldani. Fontos, hogy amiről lehet, beszéljünk, és célunk mindenki játékkedvének, motiváltságának megőrzése.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy egy szabályjátékban nem lehet kudarcélménye senkinek. Hiszen az is fontos tanulási terület, hogyha megértik, hogy a másik győzelméhez szükség van az én játékban való részvételemre és az én vereségemre. Ha ezt megértik a résztvevők, akkor már egy közös folyamat részeseiként tudatosan nem csak a győzelem lesz a cél, hanem a tevékenység önmagában.

### **f) Értékelés – visszajelzés**

A játéktanulásnál, de általában a játék végén fontos, hogy visszajelzést kapjunk és visszajelzést adjunk a résztvevőknek.

A tanári értékelésre azért van szükség, mert a drámatanár nem tudja jegyekkel kifejezni elégedettségét vagy elégedetlenségét, mégis fontos a visszajelzés, hogy a csoport tudja, hol tartunk, az, ahogy a foglalkozáson dolgoztunk mennyire felelt meg a tanár elvárásainak. Fontos a dicséret, de fontos lehet egy balul sikerült foglalkozás kudarcának beismerése is. Annyi hazugságot látnak az iskolában a gyerekek, hogy értékelni fogják a drámatanár őszinteségét.

A játzóok visszajelzése pedig nem csak a drámatanárnak fontos – hiszen, aki egy foglalkozás után az arcokról nem tudja leolvasni, ki hogyan érezte magát, az inkább ne foglalkozzon gyerekekkel. Számos esetben azért lehet ez a lezáró rész fontos, hogy megerősíthetjük vele a csoportot abban, hogy a foglalkozás a többieknek is sokat jelent.

Ez lehet szóbeli értékelés (például befejezetlen mondat), lehet mozdulatos („Állj az 'ahogy éreztem magam' vonal megfelelő részére!”, vagy maszkos visszajelzés: „Mutass olyan maszkot az arcoddal, a nevetőstől a szomorúig, ahogy éreztél magad a foglalkozáson!”), vagy éppen írásos visszajelzés (írj egy szót, ami a foglalkozásról eszedbe jut).

Fontos, hogy a visszajelzésekkel, sem pedig bármilyen, a játékban előkerült információval nem szabad se nekünk, sem a résztvevőknek visszaélni. Ez nagyon fontos szabály. Mint ahogy az 1.e) pontban írtuk, a játékok a közösségről szólnak, úgy erősödik meg az egyén, ahogy a közösség erősödik – hozzá kell tennünk, hogy az esetek többségében.

Érdemes a visszajelzéseket is elsősorban a közösséghez intézni, a közösség felől nézni.

Ha valami nem sikerül, elgondolkodhatunk azon, mit tegyünk másképpen a következő alkalommal, de hasznos az is, ha egy remekül sikerült foglalkozás után – ücsörögve a napló előtt – végiggondoljuk, hogy miként/mitől sikerült most jobban a játék.

### **g) Önkéntesség**

Bármennyire is szeretnénk mindenkit bevonni a játékba, ez nem biztos, hogy minden esetben elsőre sikerül. Az önkéntesség elvének figyelembe vételével ajánljuk fel a játékból való ideiglenes kimaradás lehetőségét – teheti ezt a résztvevő játékos például azért, mert fáj a lába, vagy azért, mert egyelőre fél csukott szemmel játszani, esetleg nem mindent értett a szabályból, ezért inkább kívülről nézi meg az első fordulót. Ha ezt felajánljuk a csoportnak, a legkritább esetben fognak visszaélni vele. Sokkal inkább átérzik a bekapcsolódásban a saját felelősségüket is.

Természetesen nem beszélek most azokról a helyzetekről, amikor a játék helyett sokkal jobb móka a zongora alatt rendetlenkedni: ebben az esetben nem érdemes az önkéntességről prédikálnunk, mert hamar megtelik a zongora alja.

### **h) Biztonság**

A legfontosabb, hogy megteremtjük azokat a feltételeket, amelyek között a foglalkozáson mindenki biztonságban érezheti magát. Lehet ez fizikai biztonság, erről már írtam, hogy a terem, a tér alkalmas legyen például a tervezett játékok biztonságos eljátszására – senki nem akad be, senki nem dönti fel és senki nem lép rá arra, amire nem kellene. Még ennél is fontosabb azonban a lelki biztonság, hogy a résztvevők fel tudjanak oldódni a játékban, ne kelljen állandóan kontrollálni a saját tevékenységüket.

### **i) Szerepbelépés**

A legtöbb játék természetesen nem a tanári szerepbelépésről szól, hanem arról, hogy a tanár részt vesz a játékban, vagy nem vesz részt. Amikor egy szituációs játékban megjelennek a szerepek, akkor csakúgy, mint a tanítási drámában, számos előnye van a tanár szerepben végzett munkájának. A szereppel nem elsősorban az a célja, hogy kiélje elveszett színészi álmait, hanem sokkal fontosabb, hogy mintát nyújtson a szerepbelépés természetességére, a szerep felvételére, és leadására, a szerep komolyan vételére. Tapasztalat, hogy szerepben sokkal könnyebb irányítani is a játékot, mozgatni a történetet. (Kaposi László, 2008a.)

### **j) Keretmese**

Ha kisebbekkel játszunk, érdemes egy-egy játékot kerettörténetbe csomagolni. Akár egy játéksort is történet köré építhetünk. Ezzel segítjük a játékok képekké képzelését, valamint a játékhoz való kötődés kialakulását. Vannak olyan játékok, melyek már eleve keretmesével rendelkeznek, de néha egy jó történettel sokkal többet lehet átadni a szabályokból.

### **k) Szerkesztési elvek**

Csak megemlítem Kaposi László összefoglalóját, melyben a játéksor összeállításánál a legfontosabb szerkesztési elveket gyűjtötte össze. (A felsorolás nem helyettesíti, inkább csak utal a tanulmányra.)

A legfontosabb szerkesztési elvek a játéksorok összeállításánál:

- fokozatosság
- kontraszt
- tematikus rend
- munkafázisok rendje
- blokkos szerkezet
- időrend
- motívumra szerkesztés
- asszociatív szerkesztés
- lírai-érzelmi-hangulati ív

(Kaposi László, 2008b)

## **3) A játékvezető további kérdései (játék előtt és után )**

Az alább következő kérdésgyűjtemény azt a célt szolgálja, hogy sorra vegye azokat az előkerült helyzeteket és problémákat, amelyek a játékvezetési gyakorlat tanítása közben, illetve a saját munkám során összegyűjtöttem. Egyáltalán nem biztos, hogy minden kérdésre csak ez az egy válasz lehetséges. Abban sem vagyok biztos, hogy minden fontos kérdés előkerül egy játékvezetésnél, ugyanakkor érdemes kezdő játékvezetőként végiggondolni őket és válaszokat keresni rá. Így ezek a kérdések vitakérdéseknek is tekinthetők.

### ***Hogyan szólítsuk egymást? Tegeződünk vagy magázódjunk tanítványainkkal?***

Kaposi József (Kaposi József 2009) így ír erről: „Előfordulhat, hogy egy-egy játék lendülete, hangulata annyira magával sodorja a gyerekeket, hogy esetleg letegezik a tanárt, vagy olyasmit mondanak, amit amúgy nem illik. Amennyiben valóban játékon belül történik ilyesmi, nem érdemes túl sokat foglalkozni vele, mint ahogy mi is, a gyerekek is tudják, miért, és milyen szerephelyzetben történt. A drámatanárok többsége, korától függetlenül tegeződik csoportjaival. Ezt leginkább a „szakmai” célszerűség kedvéért teszik. Rengeteg helyzetben fölösleges galibát okoznának, ha nem tennék.”

Én is tegeződni szoktam a saját tanítványaimmal. Nem is velük szokott problémás helyzet adódni, hanem azokkal az osztálytársakkal, akik nem tudnak mit kezdeni a kettős helyzettel, és esetleg megpróbálnak visszaélni a lehetőséggel – „Gábor bácsinak lehet azt mondani, hogy szia! Próbáljunk meg a folyosó másik végéből átkiabálni neki, vajon mit szól hozzá?” Hát, próbáljuk! Egy tisztázó, a megszólítás és az iskolai kommunikáció lehetőségeiről szóló beszélgetés általában helyre szokta tenni ezeket a helyzeteket. Nem vagyok híve a csendőртеgeződésnek sem, vagyis ha valakit tegezek, akkor arra kérem, hogy ő is tegezzon.

Ugyanakkor... Fontos állomás lehet egy csoport életében, ha kipróbálják a felnőtt magázódást, van olyan általános iskolás, akinek ezt külön meg kell tanítani.

### ***Mi van, ha egy játékot a tanár nem szeret játszani? Mi van, ha tanárként nem érzem jól magam egy játékban?***

Akkor ne játsszuk. Főleg dolog elhíttetni a fiatalokkal, hogy valami jó, ha mi magunk sem vagyunk meggyőződve annak hasznosságáról, vagy célszerűségéről. Legyünk őszinték, ha valaki bele akar bukni egy játékba, akkor az a játék nem fog sikerülni.

Ugyanakkor... Azt tapasztalom, hogy ahogy az ember változik, változnak a játékhoz kötődő motivációi is. Egyszer csak rájön, hogy egy játékot most pont épp jól tudna játszani, kipróbálja és lássunk csodát, működik. Egyszerűleg legyünk nyitottak, előbb utóbb minden olyan játék megtalál, amire szükségünk van.

### ***Mit csinál közben a csoport?***

Érdemes a játéksor összeállítása után végiggondolni a saját feladatainkat, s közben megnézni, elképzelni, hogy a tervezett feladatsor végigjátszása milyen tevékenységeket kínál a csoportnak. Így derülhet ki, hogy bár nagyon izgalmas a játék, de már a harmadig olyan játékot játszunk, ahol csak ülnek és ülnek a résztvevők. Esetleg arra is érdemes figyelmet fordítani, hogy mi történik, milyen területeket mozgat meg a játék, és mi az, amire esetleg fel kell készülnünk – tartalék játékkal, bevezető játékkal, vagy éppen egyeztető megbeszélés közbeiktatásával.

### ***Mi van a kiesős játékokkal?***

Én nem szívesen játszom kiesős játékokat, vagy ha mégis, akkor nagyon figyelmesen teszem azt. Általában a gyerekek sem szeretik, talán az általános iskola nevelte ki belőlük. Mindig ugyanazok maradnak bent a dicséretes körben, és azok esnek ki hamar, akiknek épp a legtöbb gyakorlásra lenne szükségük. A győztesek szerepe tisztázott a versenyhelyzetben, de mi van a vesztesekkel?

Ha van olyan idő, ahol alkalmazkodást és veszíteni tudást lehet tanulni biztonságos körülmények között, akkor a drámajáték óra ilyen. Ezért például gyors játékokat szoktam kiesősre játszani, ahol mindig van mód új fordulóra, vagy például a kiesős játékoknál igyekszem nem végigjátszani a teljes kiesésig, hanem mondjuk az utolsó 10 bennmaradó lesz a győztes.

Volt már rá példa, hogy a csoport felülírta a szabályt, és egyesek direkt ki akartak esni, vagy éppen direkt elrontották, hogy a következő fordulóban a kör és a figyelem középpontjában lehessenek. Ilyenkor csak egy jó tanács van – legyünk türelmesek, és legyen az a szabály, hogyha valaki már volt középen, akkor mást kell választanunk.

### ***Mindig fegyelmeztetés a nevetés? Mikor nevet a csoport?***

Hát, igen, a jókedvről már esett szó, de arról még nem, hogy miért nevetünk egy játékon, főleg akkor, ha azt a lehető legkomolyabban kellene venni – Fodor Tamás azt mondta erről egy továbbképzésen, hogy a nevetés mást is jelezhet, s nem csak fegyelmeztelenséget. Jelzés lehet a játékvezetőnek, hogy a játék életkorilag valakinek nem megfelelő még vagy már nem jelent neki kihívást, vagy éppen a játékosok nincsenek biztonságban, nem értik a szabályt, nem tudnak odafigyelni stb. és a nevetésükkel ezt a belső feszültséget oldják. Néha egy közös összevetés kapukat nyithat, sokkal eredményesebb lehet, mint például egy fegyelmező mondat.

### ***A játék alatt van a csoportnak, vagy éppen felette?***

Ideális helyzetben a csoport és a játék (a tanár közvetítésével) egymásra talál. De előfordulhat, hogy egy adott játék alatta, vagy (ami gyakrabban megesik) jóval fölötte van a csoportnak. Nem érdemes ilyenkor a kudarcért mindenáron a résztvevőkre hárítani a felelősséget. Álljunk meg a játékkal, egyeztessünk és váltsunk, majd vegyük elő a játékot mondjuk néhány hét vagy hónap múlva. Nem biztos, hogy akkor őrizzük meg a tekintélyünket, ha mindenáron végigjátszunk minden tervezett játékot. A világ legjobb játékát is tönkre lehet tenni prédikációval és erőltetéssel.

### ***Mi van a tanári kisugárzással?***

Ha van a pedagógiában rejtély, akkor ez a kérdéskör oda tartozik. Az egyikünk picit elhalkul, és a csoport elcsöndesedik, áhítattal elkezd figyelni. A másikunk ugrál, kiabál, integet, de csak annyit ér el, hogy egy pillanatra elcsitul a jókedv fürgeteg, aztán, mintha mi se történt volna, minden folytatódik tovább. Ne féljünk ezektől a különbségektől. Én úgy látom, hogy az iskolai helyzetben a gyerekek védekeznek a sok szabály és regula ellen – és keresik azokat a helyzeteket, ahol ki lehet bújni a kötöttségek alól. Sajnos/szerencsére a drámajátékos óra ilyen – a nehézség ebben az, hogy nekünk kell megtanítanunk (újratánítanunk) játszani a gyerekeket.

A legjobb eszközünk ilyen helyzetekre a meglepetés – a váratlanság – ha egy osztállyal heti 30 órában kiabálnak, akkor nekünk ezt nem érdemes a drámaórán is bevezetni – legyen valami más jelzés (egyezzünk meg ilyenben). „Eszközeink valának” – az őszinteség és a nyíltság, ezt se feledjük el.

### ***Mennyi időt hagyjunk egy játékban az egyeztetésre, az önálló munkára?***

Van, amikor a cél a gyors megoldás, de van olyan helyzet is, amikor inkább kell időt hagyni a gondolkodásra, tervezésre. A célok részletezésénél ki kell térnünk a munkaformák alkalmazási lehetőségeire – ha azt szeretnénk, hogy elmélyült, átgondolt válaszokat adjanak, akkor azt megfelelően elő kell készítenünk, és megfelelő időt kell hagyni a kidolgozáshoz. Ha gyors válaszok kellenek a továbblépéshez, akkor kevesebb idő is elég, vagy éppen visszszámolhatunk, hogy mindenki tudja, kb. mennyi idő alatt kell a feladatot megoldania.

Ha már az idő előkerült, a foglalkozás tervezésénél érdemes időtervet is készítenünk, hiszen nem mindegy, hogy mennyi időt szánunk egy játékra.

### ***Az elmondott instrukció után mindenki ugyanazt a feladatot fogja kiscsoportban elkezdni?***

Alapszabály, hogy kiscsoportos feladatok kiosztása után érdemes végigjárni a csoportokat, ellenőrizve, hogy biztosan megértették-e a feladatot – ilyenkor még megállíthatjuk, és korrigálhatunk, esetleg kaphat valamennyi csoport kiegészítő információt. Így nem kellene várunk további 6-10 percet, hogy kiderüljön, a feladatot egyáltalán nem, vagy csak részben értették meg.

### ***Mit tegyek, olyan bizonytalan vagyok?***

Ha a foglalkozásvezető bizonytalan, akkor a csoport ezt nagyon hamar megérzi. Ha tudjuk, hogy mit akarunk, a csoport is követni tud majd bennünket. A folyamatos önreflexió is elbizonytalaníthatja a csoportot, s nem érdemes megvárni, míg valaki a résztvevők közül átveszi az irányítást.

Ennél a pontnál érdemes kitérni a döntési helyzetekre – nem kell mindent a csoportnak eldönteni. Sok esetben a gyerekek nagyon szeretnék irányítani a játékot, például a Seriff játékban átvenni az irányító szerepét. Mégis az a tapasztalat, hogy nem minden esetben tudják elfogadni egymás döntéseit a játékban résztvevők. Vagyis akkor adhatjuk át a vezető szerepét, ha elég biztosak vagyunk abban, hogy nem fognak ezen összeveszni, és el tudják a másikat fogadni döntőbíróként.

### ***Mi legyen a játék neve?***

A játékokat általában érdemes a játékkönyvek bejegyzései alapján nevezni. Fontos, hogy legyen egy játéknak neve: ez az ismétlés és a játéktár kialakítása miatt is fontos lehet. Még akkor is, ha számos esetben ugyanannak a játéknak a sokféle szakirodalomban sokféle neve van. Adhatunk azonban saját nevet is egy-egy változatnak, ha van olyan játékunk, amit a játékvezető vagy a csoport a saját igényeinek (életkor, érdeklődés) megfelelően módosított. Ezt a nevet gyerekek is tudják, a játékot ezek után saját játékként kezelik, „közöségi tulajdonná” válik.

### ***Milyen eszközöket használjunk a foglalkozáson?***

A játékokhoz használt eszköztárunkat tarthatjuk ládában, táskában, szekrényben. Jó, ha vannak állandó eszközeink, és nem kell minden foglalkozásra összekölnünk őket. Ilyen eszközünk lehet a labda, rongylabda, szerepkártyák, összegyűjtött tárgyak érzékelő játékokhoz, karakteres, szimbolikus tárgyak szituációs játékokhoz, kendők, sapkák, hangszerek, rajzeszközök stb. Fontos, hogy biztonságosak legyenek, és a minőségük lehetővé tegye a több éven át való használatukat. Készüljünk a foglalkozásra – készítsük ki már jó előre, hogy ne akkor kelljen kutatnunk a szerényben, amikor már vár ránk a csoport. Fontos kelléke lehet a foglalkozásnak a hordozható zenelejátszó (már nem merem leírni azt a szót, hogy magnó). Legyen saját zenetárunk, egy jól összeállított CD megkönnyíti a csoport „megérkezését” a foglalkozásra – lehet állandó bemelegítő zenénk és levezető zenénk is. Nem feledve a csoport zenei ízlésének művelését, érdemes néha kinyitni a zenetárat, hadd hozzon a csoport is saját zenét a foglalkozáshoz.

### ***Mikor kell beszélünk és mikor kell hallgatnunk drámatanárként?***

Talán a legfontosabb kérdés maradt a végére. Van, amikor csoportvezetőként beszélünk kell, és van, amikor a hallgatásunk többet ér minden szónál. Tesszük mindezt annak érdekében, hogy a csoport minden tagja megszólaljon. Nem érdemes kapkodni. Ha mindent gyorsan meg akarunk oldani, akkor épp azt kockáztatjuk, hogy a csendesebbek még csendesebbek, a hangosabbak pedig még hangosabbak és erőszakosabbak lesznek. Hiszen egy megbeszélésen nem lehet versenyhelyzet, mint a felelésnél. Sok esetben működik a szelíd kényszer. Ha felteszünk egy kérdést, legyen figyelmünk mindenki válaszára, menjünk körbe a kérdésünkkel. Természetesen nem kötelező válaszolni, lehet passzolni, ki is fogják próbálni ezt is, de aztán látják, hogy mi is komolyan

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

#### 4) Végezetül

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

#### Felhasznált irodalom

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

## A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében

Golden Dániel és Pap Gábor

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

### 1. Bevezetés, avagy a „háromlábú szék” esete

Az elmúlt évtizedek magyarországi művészetpedagógiai folyamatai nyomán mára a drámapedagógia számos különböző, ám alapvetően közös alapokra visszavezethető alakban jelenik meg. A „háromlábú szék” képzete azt hivatott kifejezni, ahogyan a sokféle forrásból táplálkozó, egymástól némely esetben mesterségesen elkülönített gyakorlatok<sup>130</sup> mélyén kimutatható egy szemléletben egységes és egészes, ugyanakkor az alkalmazott eljárások tekintetében folyamatosan bővülő közös tudásanyag, mely alapvetően az alábbi három területen jelenik meg:

<sup>130</sup> A magyar drámapedagógiai hagyomány és a vele rokonítható amerikai creative drama; az angolszász tanítási dráma (Drama in Education – DIE) honosított változatai; a színházi nevelés brit (Theatre in Education – TIE) és német mintái (Theaterpädagogik) stb.

- az alkalmazott drámapedagógia területe – ez lényegében a hagyományos tanórai keretek között történő alkalmazást jelöli, történetileg előbb más tantárgyak tanításába – magyar, történelem, nyelvek, osztályfőnöki óra – módszertani segédeszközként beépítve szerepelt, utóbb a NAT bevezetésétől önállóan is megjelenik a *tánc és dráma*, majd *dráma és tánc* műveltségi terület keretében.<sup>131</sup>
- a színházi nevelés területe – a majd negyedszázados honi gyakorlat angol minták nyomán fejlődött ki, külön színházi nevelési társulatok – néhol szabadúszó drámatanárok – működéséhez kötődik, és egyfajta szolgáltató jelleggel van jelen a pedagógiai palettán, miközben szervezetenként a társulatok az alternatív szférához kötődnek. Az elmúlt években ezen a területen komoly konjunktúrát lehet tapasztalni, melyben a kőszínházak is megjelentek különféle programokkal, emellett a tantermi színházi forma arra vállalkozik, hogy bizonyos előadásokat „házhoz visz” az iskolákba.<sup>132</sup>
- a gyermek- és diákszínjátás területe – az iskoladrámák koráig visszavezethető hagyomány a közelmúltban szabadidős tevékenységként, szakköri formában tudott beilleszkedni a közművelődés és az oktatás rendszerébe, majd a gimnáziumi drámatagozatok létrejöttével fokozatosan tanórai keretek között is polgárjogot nyert, végül az alapfokú művészeti oktatás színjáték, illetve bábjáték tanszakainak keretében önálló képzési területként jelent meg.<sup>133</sup>

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

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

## 2. A színjáték az iskolai drámapedagógiában – a fókuszcsoportos tanulói interjúk elemzése

A drámatanár előtt a mindennapokban álló legnagyobb kihívások egyike a dramatikus nevelési folyamatban közvetlenül érintett partnerekkel – a tanulókkal, a szülőkkel, a kollégákkal, az iskolavezetéssel, a fenntartóval – való kommunikáció. Ők ugyanis laikusként közelítve a területhez elsőrendűen amatőr színházcsinálásként értelmezik azt, ebből következően előzetes elvárásaik és célképzeteik jelentős távolságban vannak a drámapedagógiai feladatvállalástól.

A kutatás keretében felvett diákinterjúk arra adnak lehetőséget, hogy képet kapjunk arról, miként vélekednek a drámapedagógiai folyamatok alanyai az általuk végzett tevékenységekről, melyik szegmens vajon milyen mértékben jelenik meg az iskolai gyakorlatban?

### Főbb kérdések

Milyen fogalmi rendszerben írják le saját tapasztalataikat a folyamatok résztvevői? Milyen tekintetben érzik a maguk számára termékenynek, fejlesztő hatásúnak a különböző tevékenységeket, munkaformákat, illetve hogyan látják ezek egymáshoz való viszonyát?

### 2.1. Az interjúalanyok megoszlása

A projekt keretében 2015 májusában és júniusában összesen 15 darab óralátogatásra került sor, amelyekhez kapcsolódóan interjúk készültek az órákat tartó kollégákkal, valamint az órákon részt vett tanulókkal. A diákinterjúk célja a kutatási terv értelmében „finomelemzésre alkalmas adatok gyűjtése a vizsgált csoporthoz tartozó személyek körében a drámaoktatás megítéléséről; fontosságáról, eredményeiről, hatásáról”. A kérdőív összeállítója Trencsényi László, az interjúkat készítették: Balogh-Pécsi Anett, Füsü Anna (2), Keresztúri József (5), Schmidt Katalin Ágnes (2), Selmei Márta (2), Szikra Ágnes, Tóth Zoltán és Zalay Szabolcs.

A válaszadók összetétele szerencsésen színes képet mutat: az általános iskola 1. osztályától a középiskola végzős évfolyamáig, az általános tantervű képzéstől az emelt óraszámúig (ezen belül található gimnáziumi

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

<sup>132</sup> Ld. Cziboly Ádám–Bethlenfalvy Ádám: Színházi nevelési programok kézikönyve. Magyarország 2013. L'Harmattan, Budapest, 2013.

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

drámatagozat, művészeti szakközépiskola és alapfokú művészeti iskola is), a kistéleptülésektől a megyei jogú városokon át a fővárosig a köznevelés minden rétege képviseltette magát. Abból adódóan, hogy a kisebbeknél általában senki nem akart kimaradni a bemutató óra utáni interjúbeszélgetésből sem, az eredetileg tervezett helyszínenkénti 3–5 fő helyett végül összesen 100 tanuló vett részt a felmérésben, amely – ha reprezentatívnak természetesen nem is mondható –, ilyenformán igazán alkalmas lett egy összetett és részletgazdag kép kialakítására.

intézmény neve	helye	évfolyam						
		1.- 2.	3.- 4.	5.- 6.	7.- 8.	9.- 10.	11.- 12.	
Baksay Sándor Református Gimnázium és Általános Iskola	Kunszentmiklós				6			
Gödöllői Damjanich János Általános Iskola	Gödöllő			3				
Janikovszky Éva Általános Iskola	Kozármisleny			3				
József Attila Gimnázium	Budapest					5		
Keleti István Alapfokú Művészeti iskola és Művészeti Szakközépiskola	Budapest					3		
Kék Általános Iskola	Budapest	16						
Mindszenty József Római Katolikus Általános Iskola és Óvoda	Budaörs	22						
Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola	Budapest					3		
Németh Kálmán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Fót		5					
Ósi Általános Iskola	Ósi	5						
Pécsi Leőwey Klára Gimnázium	Pécs					3		
Révai Miklós Gimnázium	Győr					6		
Toldy Ferenc Gimnázium	Budapest						11	
Vörösmarty Mihály Gimnázium	Budapest					6		
Weöres Sándor Általános Iskola és Gimnázium	Budapest					3		
<b>összesen</b>		<b>100</b>	43	5	6	6	29	11

Az adatok elemzésénél fontos körülmény, hogy az interjúk felvevői eltérően jártak el arra vonatkozóan, milyen mértékben közvetítik szó szerint az alanyok válaszait, illetve mennyire próbálják eleve sűríteni, szakmailag átláthatóbbá tenni azokat. Ez a fajta „fordítás” szinte elkerülhetetlennek tűnt a fiatalabb korosztály esetében, míg az idősebbeknél joggal lehetett számolni egy olyan nyelvhasználattal, amelyre az elemzés közvetlenebbül támaszkodhat. A legfontosabb, leginkább termékenynek bizonyuló kérdéseket, illetve a rájuk adott válaszokat három átfogó szempont köré csoportosítva tekintjük át.

## 2.2. A drámaoktatás megítélése általában

Az elsőként kiválasztott két kérdés izgalmasan vetíti egymásra, hogyan vélekednek egyfelől a diákok az iskola és a tanárok gondolkodásáról, céljairól, másfelől hogyan tudják megragadni ugyanezeket saját kortársaikra vonatkoztatva. (Tanulságos lett volna ezek mellé egy harmadik kérdés, amely arra engedhetett volna rálátást, ahogyan a szülők attitűdje csapódik le a diákokban.)



### **„Mit gondolnak a diákok, mi az iskola célja azzal, hogy drámapedagógiát alkalmaz, ilyen tantárgyat tanít?”**

Az alsó tagozatos korosztálytól érkezett válaszok helyenként a „gyerekszáj” jegyeit hordozzák, ugyanakkor szókimondóak és lényegre törőek. Jól mutatják például az alkalmazott drámajátékok széleskörű hasznosíthatóságát: „szorzótábla gyakorlása”; „a mozgással való gyakorlása az elméleti feladatnak”. Sőt, a jelek szerint már a legkisebbek számára is egyértelmű, hogy a drámapedagógiai tevékenységnek önmagán túlmutató céljai vannak: „Hogy a gyerekek fejlődjenek, tanuljanak, eredményesek legyenek a versenyeken.”; „képességeket fejleszt, örömet ad, játéknak érzed, de közben tanulsz”.

A felső tagozatosok vélekedéseire már erősen rányomja a bélyegét a követelő iskoláról szerzett tapasztalat, így számukra a drámaórák legfőbb ismérve a *tanulással szembeállított játék*. „Hogy a gyerekek ne csak arra gondoljanak, hogy jaj[j] már megint egy uncsi iskolás nap, hanem, hogy azért legyen egy kis öröm is.”; „Hogy végre ez egy szórakozás, pihenés, játék, játszhatunk.”; „Hogy felvidítsa a diákot, és levezethessék a feszültséget.”. Ezen túlmenően azonban itt is megjelennek a célok tudatosításának nyomai: „Meg szeretném az, hogy megtanítsd téged a csapatban hasznossá válni.”; „csapatépítés, ismerkedés, lazítás, levezetés, életre nevelés, segít feldolgozni az élet történéseit”.

A középiskolások válaszaik szakszerűségével és szóhasználatával is igyekeznek megfelelni a felnőtt kérdezők feltételezett elvárásainak, ennek köszönhetően a létező és lehetséges, átfogó és konkrét célok hosszú listáját kapjuk. Egyik oldalról a tágra értett személyiségfejlesztés támogatása kerül előtérbe: „Fejlődjön a kreativitásunk.”; „Megtalálja mindenki saját magát.”; „társ- és önismeret”; „mások megismerése”; „személyiségfejlesztés, mélyítés, kommunikáció”; „életben való találékonyság, beszédkészség, csapatmunka fejlesztése”; „előadókészség fejlesztése”; „Saját határaink és korlátaink megismerése és azok átlépése, bátorság.”. A másik oldalon a színházi szakmai ismeretek is domináns szerephez jutnak: „a színházi nyelv, a színházi jelrendszer tanítása, a színház megszerettetése, színészképzés, önismeret fejlesztése, közösségépítés”; „a színjátszás bemutatása, koncentrációfejlesztés”; „jövőkép kialakítása, pályorientáció, szakmai felkészítés, az exhibíció alkotói kibontakoztatása, tehetséggondozás”.

Ez a kettősség alapvetően a drámatagozatok, illetve művészeti iskolák és az általános tantervű osztályok közti különbségből adódik, de azért ennyire nem leegyszerűsíthető, mivel az előbbieket tanulóik helyenként ösztönözten látnak az általuk végzett tevékenységek célját, mint a nem erre szakosodott kortársaik. A konkrét válaszokban egy-egy esetben éppen fordítva jelennek meg a fenti célok megfogalmazásai, mint azt esetleg előzetesen várnánk. De az sem ritka, hogy mindezek egymást természetesen kiegészítve keverednek: „A drámaóra kiszakít az iskola szokott menetéből, sokkal személyesebb a többi óránál, ezért segít jobban megismerni önmagukat és egymást.”; „Mindenképp színesíti a tanórákat, játékos tanulás, ezért jobban élvezzük, ad egy kis magabiztosságot, felkészít egy-két helyzetre, a beszédtechnikánkat fejleszti, ha ki kell állni egy közönség elé, akkor azt tudja az ember, önbizalmat, felpörgeti a fantáziánkat és könnyebben meg tudjuk jegyezni, amit tanultunk, mert hozzá tudjuk kapcsolni ezekhez az élményekhez.”.

### **„Hogyan mesélnének egy barátjuknak a drámaóráról? Miben más, mint a többi óra, miért érdemes ilyen órán részt venni?”**

Itt kisebb a távolság az egyes korosztályok válaszai között: a maguk nyelvén mindannyian azt fogalmazzák meg elsősorban, hogy a drámaórán jó a hangulat, jó élményeket szerezhetnek a résztvevők. „Mert ez a legjobb óra, és ezen óra nélkül sokkal feszültebbek lennének, és szomorúbbak.”; „Próbálja ki, ezt át kell élni, élmény. Szabadságot adnak az órák.”; „Szerintem mindenkinek meg kell próbálnia, legalább félretenni a gátlásait és kicsit megbízni mindenki, akivel együtt dolgozik, még ha ez nem is olyan egyszerű.”; „Felszabadult, vidám, kreatív óra, ahol mindenki megmutathatja, hogy mit tud.”; „Játékosan tanulunk, jó időtöltés, jó buli.”; „sok a vidámság, sok a nevetés, jó a hangulat”; „izgalmas, játékos, jól érezhetik magukat, kreativitást fejleszthetik, nem kell tanulni”. A drámaóra ilyen tekintetben a diákok számára „átmenet a humánórák és a tesi között, felszabadultabb légkör, feltölti az embert energiával”. „Mintha egy álomba csöppentünk volna bele.” – mondták az elitgimnazisták.

Fontos látni ugyanakkor, hogy itt nem egyszerűen a „komoly”, „valódi” tanulás elől menekülő, link diák sztereotípiájának megerősítésével van dolgunk. Ahogy az előző kérdés esetében, úgy az erre adott válaszokban is gyakran megjelenik a látszólag lazább keretek valójában létfontosságú tartalmakkal való feltöltése: „Jól esően fárasztó és egyszerre pihentető... / Az akaraterőnket fejleszti... / Megtapasztalhatjuk a határainkat...”; „Játékosan tanulunk, pl. a magyart, és nem fog elfelejtődni, mert tudjuk kapcsolni ezekhez az élményekhez. Játékos feladatokat is kipróbálhatunk, amire más tanóra keretében nem lenne lehetőség. Például ez is, amit a mai órán játszottunk, az állóképek, szerintem sokkal könnyebb így információkat megjegyezni, és ha más tantárgyknál is használnák, akkor más információkat is könnyebb lenne megjegyezni, és talán ezért is, ez is pozitív dolog lenne.”; „Teljesen más gondolkodást igényel. Nincsenek kész válaszok, mindenkinek végig kell

járnia a saját útját a véleményformáláshoz. Kikapcsol és engedi kibontakozni a kreativitást. Levezeti a hét fáradtságát, gyermeki énjét itt mindenki őszintén kiélheti.”

A felsorolt jellemzők többsége persze nem a drámaóra, hanem általában a jó tanítási óra jellemzője kellene legyen. Ennek kulcsa a pedagógusban keresendő: a felkészült, magabiztos és empatikus tanár által vezetett óra bármely tantárgy esetében megadja a felfedezés és kiteljesedés érzetét.

A kérdőívekből kibontakozó kép azt sugallhatja, mintha a drámapedagógia csodafegyver lenne, amely bárhol és bármikor bevethető a résztvevők teljes megalégedésére. Nagy könnyelműség volna azonban ezt a következtetést levonni – hiszen ez egyszermind azt is jelentené, hogy voltaképpen nincs is szükség módszertani tudásra, a játék szabadsága mindent megold. Ezzel szemben minden drámapedagógusnak a saját bőrén kell megtapasztalnia, hogy csak a rendkívüli körülményszerű és a körülményekre való kifinomult reagálás teszi lehetővé, hogy a drámaóra a gyerekek élményében szabad és önfelelt játékként tűnjön fel.

Míndez nem jelenti azt, hogy el kellene tagadni a drámapedagógiától az átlagos iskolai rutintól elütő fel-szabadult légkört, nyitott kommunikációt, alkotó részvételt. A tanórák légkörére és a tanári attitűdre vonatkozó kérdések egyöntetűen azt az előnyt emelték ki, hogy a drámaóra lehetőséget ad arra a személyes hangoltságú kommunikációra, amely a szaktárgyi órák többségén háttérbe szorul, ugyanakkor a tanulói motiváltság szempontjából meghatározó jelentőségű. „Sokkal elfogadóbb, türelmesebb, empatikusabb, érdeklődő, kérdez, kíváncsi ránk.”; „Azonnali pozitív visszajelzések, építő kritikák, normális hangnem, őszinte viszony a tanárok és a diákok között, csapatmunka, játékoság...”; „A legfontosabb szempontként az jelölték meg, hogy bármennyit lehet kérdezni, úgy, hogy végtelen türelme van a tanárnak, és kíváncsi rájuk az oktató.”; „Szabadon lehet véleményt alkotni, gondolkodni, kíváncsiak a véleményünkre, verselemzés tárgyak és gondolatok segítségével. Belső hangok konvenció.”; „Társas kapcsolat inkább, mint alá-fölérendeltségi viszony, jó partnerként dolgozni!”; „kevésbé szigorú, mintha itt nem lenne tanár, hanem inkább olyan, mint egy *főgyerek*”.

### 2.3. A drámaoktatás eredményei

Miközben az alapértékek kijelölése gyakorlatilag teljes mértékben összecseng, óriási változatossággal találkozunk azokban a válaszokban, amelyekben a tanulónak saját, személyes kötődésükről kellett számot adniuk.

**„Egyéni feladat: írjanak három szót, ami először eszükbe jut a drámaóráról...”**

Tematikus csoportosításban a következőket találjuk:

*művészet, alkotás:* színház (4), előadás, komédia, Athén, maszk, arckifejezés, tragédia, térbeliség, csattanó, kreativitás (3), fantázia, történetek, színjáték, jelenetek, néma jelenetek

*a világ megismerése:* világ, a világ befogadásának érzelmi lehetősége, asszociációk, másik világ, sziget, szellemi felüdülés, elgondolkodtató, gondolatok megosztása, gondolkodás

*érzetek, hangulatok:* fény, pörgés, öröm, vidámság (4), nevetés (3), vicces (2), jókedv (2), jó hangulat, izgalom (4), várakozásteli, változatosság, meglepő, érdekes (3), lazítás, szabadság (3), felszabadultság, önfeledtség, kibontakozás, „ki lehet jól fejezni, amit érzel”, érzelmek, megnyugtat, kikapcsolódás, felüdülés, komolyság, fegyelem, figyelem (2), csend, elmélyülés, „jó élményeket lehet szerezni”, „Van kedvem bejárni az órára, jól végződik a hét.”

*emberi kapcsolatok:* családi, őszinteség (2), intenzív együttlét, közösség (2), csapat, barátság, barátok, összetartás, veszekedés, vita, bűn, érzelemgazdagság, elfogadó közeg, egyenrangúság, összetartozás, önismeret, státus, két esetben a tanár nevét írják le a diákok

*hivatalos keretek, célok:* képzés, fejlődés, játékos tanulás, magyaróra (2), irodalom, tanulás, koncentráció, mások és önmagunk megismerése, tanulni lehet belőle

*tevékenységek:* játék (8), szórakozás (4), improvizáció, kör, állókép, munka, gyűlés, banda, szobor, beszélgetés, csoportmunka, kitalálás

*minősítések:* jó, szuper

**„Soroljanak fel néhány kedvenc tevékenységet, amelyekkel a drámafoglalkozásokon találkoztak!”**

A gondolatok, emlékek itt alapvetően háromféle irányba mutatnak:

*fejlesztési célok, játéktípusok*

- bemelegítő, ráhangoló játékok
- beszédgyakorlat
- bizalomjátékok
- szituációs gyakorlatok

- önismereti játékok
- azok a játékok, amelyek a csapatmunkára épülnek
- energialevezetés, energiafejlesztés, feszültség levezetése (pl. üvöltözés)
- ami megmozgatja a kreativitást
- színész tréning gyakorlatai
- asszociációk
- elgondolkodtató beszélgetések

#### *konkrét játékok, munkaformák*

- bumm (2); piff-puff (2); Hó-si-hő...;
- denevérfogó; hangyafogó; színcápa; evolúció (2);
- páros vakvezetés (2); hangkeresés csukott szemmel; saját testükből akadályokat csinálnak, valakinek át kell jutni a termen
- titkos karmester; őrzőjáték; boszorkányos (tárgyakat meg kell szerezni tőle)
- fusson, aki...; kérdezős bumm
- gyilkosos; alszik a város; falu népe; bagoly; tiltott szavak; rádiózós
- szobros játék; hétköznapi cselekvéssorba tárgyként beállítás; erdős játék (saját testükből erdőt formálni); állóképek olvasott fejezetekről
- stopos játék; Jó napot!; Hogy a bab?; kétmondatos párbeszéd; székből felismerés
- státusváltások
- közös monológírás

#### *színházi alkotómunka*

- zenélés
- jelenetelemzés
- jelenetkészítés, improvizálás (7)
- film és dráma
- „*A legdrágább kincs* című mese elbábozása az osztályban, ahol a farkas és a róka volt a zarándok és az ifjú ember.” (2. osztály)

A válaszokból jól látható, mennyire szerteágazó a drámapedagógia gyakorlata, hányféle tanulási területen, illetve tevékenységhez kapcsolódóan jelenhetnek meg a dramatikus formák. Ahogyan az is egyértelmű, hogy az egyes tanulói csoportok tapasztalatai jelentős – megkockáztathatjuk, hogy más tantárgyakénál jelentősebb – mértékben a tanár személyes elköteleződésaitől, ízlésétől és habitusától függenek. Például a magyartanári háttérrel rendelkező, a középgenerációhoz tartozó tanároknál érzékelhetően kiemelt szerepet kap a versekkel való drámás munka: „verselemzés, történetek eljátszása, jelenetek, csapatépítés, ön- és társismeret, szerepekbe lépés, mintha játékok, zsebszöveg”; „állókép, versírás, csoportos feladatok, különbözőképpen játszunk a versekkel, csapatjáték, csoportban feldolgozni és előadni egy verset, kreativitást igénylő feladatokat, az újításokat, amit eddig még nem csináltak, versfeldolgozás”; „Versfeldolgozás, játékosan szerezhettünk sok jó jegyet, nem kellett dolgozatot írniuk, kiválthatták a dolgozatot. Nem felelni kellett, hanem részt venni a játékban, pl. csináltunk egy csapatmunkát és jól sikerült, arra kaptunk egy ötöst.”; „Versfeldolgozás, az tetszik, hogy egyre közelebb kerülünk mindig a tanár úrhoz és összetartunk és a respekt mindenkiben kialakul a tanár úr iránt.” Más csoportoknál viszont a válaszok tanúsága szerint egyáltalán nem jellemzőek ezek a feladatvállalások.

A felsorolásból az is látható, hogy az élmények nagy része kötődik a játékokhoz és drámajátékokhoz, míg a gyakorlatok és a színjáték körébe sorolható elemek kisebb számban jelennek meg.

Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a leggyakrabban említett tevékenység a *jelenetkészítés / improvizálás*. Ha ehhez hozzávesszük a kisebbeknél nehezen szétválasztható előadáskészítésre-bábjátékra-szerepjátékra történő utalásokat, akkor egyértelműen ez a tevékenység válik a különféle tanulói csoportok és tanári személyiségek fölött átívelő módon jelenlévő formává. Ami egyfelől magától értetődő, amennyiben az igazán jól működő dramatikus formák mélyén a színházi törvényszerűségek mentén értelmezhető helyzetek és szerepek húzódnak meg. Másfelől viszont kiemelt jelentőséggel ruhazza fel azt a módszertani kérdést, hogy miként biztosítható, hogy az életre kapó színjáték ne veszítse el drámajátékos gyökereit. A tanulmány második felében ezzel a problémával foglalkozunk.

A kulcsot alighanem a válaszokban is gyakran felbukkanó, helyesen értett *játék* adhatja. A formális oktatás keretei között csak korlátozott mértékben jelenhet meg a játékoság, amely pedig alapvető pszichológiai szükséglet. A drámaóra és a drámatanár már azzal is rengeteget tesz, ha úgy tetszik, hatalmas súlyt vesz le a rendszer egészének vállairól, ha ezt a szükségletet, legalább részben, kielégíti. A gyakorlatok és szabályjátékok az

ismétlések során hamar elvesztik kezdeti varázsukat, és éppen a játékoság parancsa a kötetlenebb formák felé hajtja a résztvevőket és a csoport vezetőjét egyaránt.

Az már más kérdés, hogy a magyarországi közgondolkodásban a játék milyen konnotációkat kelt, mennyiben fogadható el az oktató-nevelő munka keretének, eszközének, ne adj isten céljának. Az mindenesetre biztató, ha a legifjabb résztvevők is ezzel a pontossággal foglalják össze azt, ami ezeken az órákon velük történik: „Annyira más, mint a többi óra, ellazulunk, élvezzük, de mégis nagyon célratörő.”

## 2.4. A drámaoktatás hatása

A fejlesztési célok a felsőbb évfolyamokon jó eséllyel tudatosulnak is a diákokban. Ezt mutatja, hogy az egyik drámatagozatos gimnáziumban az interjú ezen része így zajlott:

- Milyen tudást és/vagy képességet, és/vagy magatartást fejleszt – véleményük szerint – a tanításban alkalmazott dráma?
- Ezt, amit elmondtunk.
- Mit gondoltok, a tanulóknak mi a haszna a drámaoktatásból?
- Ezekről beszéltünk eddig.”

Ha az első kérdésre a többi helyen adott érdemi válaszokat nézzük, azt láthatjuk, hogy a diákok nagy százalékban azonosítják azokat a kompetenciákat, amelyeket a hivatalos drámapedagógia előszeretettel tűz a zászlajára: „intellektus, személyiség, kiállás, önmagunk vállalása és elfogadtatása, kifejezőképesség, nyitottság”; „önfegyelem, kreatívabbá tesz, nyitottabbá tesz, közösségi emberré tesz, kommunikációs képességet fejleszt”; „koncentráció, memória, önbizalom”; „önkontroll, kreativitás, koncentráció, együttműködés – csapatmunka, szókincs, beszéd, verbális és nonverbális kifejezés”; „fogalmazáskészség, kreativitás, szókincs, fantázia, színészi képesség”; „önreflexió, csapatmunka, kreatív gondolkodás, improvizáció, mások viselkedésmódjának a megismerése, egymás elfogadása...”; „együttműködési képesség, kreativitás, empátia készség”; „empátiafejlesztés, reakcióidőt gyorsít, verbális készség, szókincsbővítés, élőszóbeli kommunikáció, önbizalmat erősít, tanít játszani, mások tisztelete, együttműködés, elfogadás, odafigyelés, kitartást erősít”.

A fentiek természetesen inkább a gimnazista korosztálytól származnak, a kisebbek kevésbé precízen tudják megragadni ezeket az összetevőket. Pl. „Tudunk egymásra figyelni, csapatmunkát erősíti, az egymás iránti tisztelet kialakul, fegyelmezettebbé tesz, mert koncentrálnak, aki unja, hogy egész nap az iskolapadban kell ülni, akkor ez egy ilyen változás, nem lehet rosszul viselkedni, mert játszunk (itt arra gondoltak, hogy nincs jó vagy rossz).”; „En kb. három-négy hónapja jöttem ebbe az iskolába és ahonnan jöttem, ott nem volt drámaóra és ezért nem volt ennyire együttműködő az osztály, sokkal több vita volt.”; „Nem lesz olyan uncsi a nap, kicsit játszunk is, meg tanulunk is. Meg ettől az osztály is összeszokott, meg az erdei iskolában is együtt vagyunk, és nem félünk elmondani egymásnak a titkainkat, mint egy nagy család”; „önkifejezés, bábozás, színjátékos képességek, beszéd-készség, játék a hangjukkal, problémamegoldás”.

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

A közvetlen hasznát firtató második kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy – az oktatásban talán nem egészen megszokott módon – a diákok tudatában nem válnak el élesen a hivatalos nevelési célok a saját életükre vonatkoztatott alkalmazhatóságtól.

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

Az idősebbek már az elvontság és az általánosítás magasabb szintjén fogalmazzák meg ugyanezeket: „Sikeresebben kommunikálunk, eredményesebben építjük kapcsolatainkat, jobban kezeljük a konfliktusokat (észleljük, felismerjük a problémákat), toleránsabbak leszünk.”; „Nyitottabb személyiség, nyíltabb világkép, tolerancia, csapatszellem, az építő kritika elfogadása, reális önkép kialakulása”; „humorérzék fejlődés, rögtönző képesség fejlődése, problémamegoldás, önállóság, nyitottság fejlesztése”; „fejlődés a szereplésben, beszédben”.

Gyakori a közösségépítés kiemelése is: „Az egész osztályon nyilvánul meg, mert ahogy együtt dolgozunk, úgy megtanulunk figyelni egymásra és együtt dolgozni és egy csapatként értelmezhető csak ez a fejlődés. Összekovácsol.”; „A zárkózottságot feloldja, nyitottabbá válnak. Bátrabban nyilvánulnak meg szóban, kezdeményezőbbek a közösségben, bátrabban kiállnak saját véleményük mellett.” De megjelenik a drámaórának a

klasszikus művészeti nevelés kontextusában való elhelyezése is: „Felszabadulnak, nyitottak lesznek új dolgokra, jobban érdeklődnek a kultúra és a művészetek iránt.”, valamint a reformpedagógiai megközelítések tanulásfoglalma is: „Tapasztalatot szereznek a mindennapokhoz.”

Végezetül minden nevelési szakember álma, hogy magának az oktatási-nevelési folyamatnak az alanyai ezzel az egyértelműséggel nyilatkozzanak annak sikerességéről: „A fent említett területeken egyértelmű a fejlődés. Többet beszélhetnek, nyitottabbak lettek. Vannak közös élmények, emlékek.”

Figyelemreméltó ugyanakkor, hogy a tanulási-nevelési területekre irányuló kérdésekre adott válaszokban messze kiemelkedik a készségfejlesztés és a személyiségfejlesztés, a komplexebb drámaformák által megcélzott erkölcsi nevelés viszont gyakorlatilag nem bukkan fel.

### ***Mondjanak el egy-egy jó élményt az eddigi drámaórákról... (Miért volt jó, miben volt más, mint a hagyományos iskolai foglalkozás?)***

Amikor jó élményeket kell mondaniuk a diákoknak a drámaórákról, ezek nagyobb része is a gyakorlatok, játékok, szituációs játékok területéről kerül ki, pl. „párban játék, az egyikük a szobor, másik a szobrász”; „vakgyilkos”; „szamuráj”. Erre épülnek azután az összetettebb, mélyebb tartalmak: „lakatlanszigetes játék, kutattak öreg nénivel találkoztak”; „sziget építése kövekből”; „Lugaru – szerepjáték”; „mitológiai előadások”.

A válaszok sokszínűségét érzékeltetendő érdemes egy terjedelmesebb listát idézni a nagyobbaktól: „Önismerteti játékok blokkja több héten keresztül – jó volt, mert önismereten kívül közösséget épített és kialakult a csoporton belül a bizalom”; „Svájci diákcsere program – a svájci diákok drámaórát látogattak, és a drámacsoport tagjai vezettek le egy-egy játékot angol nyelven”; „Mozgástréning – nagy felfedezés volt számukra, hogy a tréning végére mennyi érzést, hangulatot tudtak mozgással kifejezni.”; „Azt is hozzátették, hogy minden óra egy-egy új élmény.”

Mindezek alapján megkockáztathatjuk, hogy a módszertani és tartalmi sokszínűség az ideális drámatanítás jellemzője, lásd pl.:

*„Diák 2: Egyszer Bea néni hozott be egy nagy cirkuszsátrat, aminek a neve hullám, és az egész termet elfoglalta, a közepén volt egy lyuk és fogtuk a szélét és nem szabadott hagyni, hogy a labda leessen. Volt olyan is, hogy csoportok voltak, banán, alma meg dinnye, álltunk körben, fogtuk a hullámot, mondta Bea néni, hogy banánok, fel kellett emelni a hullámot és át kellett futni alatta egy másik helyre annyi idő alatt, amíg le nem esik.*

*Diák 1: Mrs. White volt Bea néni, és akkor egy céget kellett támogatni, bölcs lehettél, adhattál tanácsot, kiválasztottak miniszterelnököt, voltak kidobó emberek, meg fociválogatott, építészek. Volt orvosos része is, kitárlattuk, hogy vannak mérgező ételek, azoknak milyen tünetek vannak. Izgalmas kalandok voltak.*

*Diák 3: Kidobós egy nagy piros szivacs labdával.”*

Ideális esetben a különféle formák akár egybe is folyhatnak, s egyetlen nagy közös élményként jelenhetnek meg: „A legtöbb példa abból a nagyobb témakörből jött, aminek keretein belül épp tanultak (Tündér Lala), konkrét feladat-példákat hoztak ezzel kapcsolatban. Például: saját testükből kellett Csill patikájában megformálni a bútorokat, vagy arra ritmusjáték, hogy miért van Tündér Lalának lelkiismeret furdalása, illetve érveket kellett mondani, hogy Lalát az anyukája elvigye-e megvizsgáltatni.”

Ami közösnek mondható valamennyi életkorú válaszadó esetében, azt legtömörebben ez a gimnazista vélemény foglalja össze: „Mélyen megismertük egymást. Szabadabb egy rendes óránál. Rengeteg játék és nevetés.”

## **3. A drámapedagógia szerepe a gyermek- és diákszínjátásban**

### **3.1. Pedagógiai szemlélet, cél- és eszközrendszer**

A gyermek- és diákszínjátás területét hagyományosan sok félreértés övezi, főként a célok, de a terminológia tekintetében is: a gyermekszínjátást, vagyis a gyermekek korosztályos színjátását nem ritkán összekeverik a gyermekszínházzal, ami alatt a gyermekeknek szóló professzionális előadásokat értjük.

Ennél komolyabb gondot okoz azonban a célok félreértelmezése: ahogyan a gyermek-, úgy a formanyelvében a felnőttek színházához inkább közelítő diákszínjátás sem merül ki a közönség műkedvelők általi szórakoztatásában. A 18 éven aluliakkal művelt amatőr színjátásnak ugyanis nem az a feladata, hogy a „nagy”, felnőtt, professzionális színház kicsiny mása próbáljon lenni. Tanulni persze van mit sok jeles előadásból, de nem méri magát azokhoz, céljai között nem szerepel az előbbieket másolása.<sup>134</sup> Sokkal inkább a gyerekek életkori adottságaiból, természetes szükségleteiből indul ki, ennek nyomán tüzi ki elsődlegesen az előadás készítésében résztvevők fiatalok sok szempontú fejlesztésére irányuló *nevelési céljait*. Ez nem jelenti

<sup>134</sup> Sőt: az elmúlt évtizedben több, főként a független szférában sikerrel játszott előadás használt fel a diákszínjátásból származó formanyelvi elemeket, tehát a „másolás” iránya szerencsés esetben inkább fordított.

azt, hogy ne lehetne esztétikai elvek mentén vizsgálni egy-egy gyerek-, vagy diákelőadást, illetve, hogy egyes produkciók ne hordoznának magukban önértékű színházi minőséget, ne okozhatnának akár életre szóló színházi élményt.<sup>135</sup> Mégis: tisztáznunk kell, hogy korszerű gyermek- és diákszínházi előadások ma már nem készülhetnek komoly pedagógiai háttér, meghatározott nevelési célok nélkül.

Bár nehéz e tárgyban általános érvényű meghatározást adni, annyi bizonyára elmondható, hogy a drámapedagógiai szemlélettel élő gyermek- és diákszínházi embereszménye nem a „kis színész”, akiből majdan „nagy színész” lesz, sokkal inkább az önállóan gondolkodó, független és felelős, érett személyiség, dolgozzon aztán az élet bármely területén.<sup>136</sup> Ezt a célt pedig olyan pedagógiai szemlélettel és módszerekkel kívánja elérni, amelyek révén a készülő előadás próbafolyamata közben tanulható tartalmakra, a felfedező, kreatív, alkotó tevékenységre helyezi a legfőbb hangsúlyt. Pontosan ez a vonás az, amely a színházi megjelenítés pedagógiai célú használatát, végső soron a drámás módszerekkel élő korosztályos színházi megjelenítést több alternatív pedagógiai rendszerben megtalálható eljárással rokoníthatja (projekt módszer; problémamegoldó tanítás; élménypedagógia; Waldorf-pedagógia – epochális gondolkodás; Freinet – önálló ismeretszerző és alkotó tevékenység stb.).

A fentiek nyomán világos, de fontos még egyszer hangsúlyozni: a drámapedagógiai szemléletre épülő gyermek- és diákszínházi előadás *nem a produktum a végcél, hanem a folyamat nevelő ereje*. Hogy végérvényesen eloldjuk ezt a gondolkodásmódot a közvetlenül színházi célú képzésektől, tisztáznunk kell, hogy *cél és eszköz a két metódusban helyet cserél egymással!* Míg a színészhallgató az önismeret fejlesztése, a különféle tréningek révén jut el a színészi szerepalkotás egyre magasabb szintjére, addig a gyermek- és diákszínházi előadásban éppen a szerepjátszás, a megjelenítés segít mélyebb önismerethez, a személyiség kiteljesítéséhez. Mindez visszautal a gyermeki kettős tudatra, melynek megélése közös tapasztalata az alkalmazott drámapedagógiai és színházi nevelési foglalkozásoknak is, mégis, a megjelenítés élményének élessége, a többiekkel együtt megélt játék fokozza az élmény erejét.<sup>137</sup> Aki ilyen típusú munkában vesz részt, hitelesebb énképre tehet szert, kommunikációja jóval tudatosabb lehet a jövőben.

Ebben a pedagógiai folyamatban az előadásnak is megvan a maga szerepe. Egyrészt fontos mérföldköve a közös munkának, amely reflektáló és értékelő pontként is szolgál. Másrészt a közönséggel való találkozás alkalmat ad a hatókör kiterjesztésére: a csoportban feldolgozott tartalmak így módon válnak megoszthatóvá a tágabb közönséggel: kortársakkal, családdal, barátokkal.

### 3.2. Színházi formák, módszerek, műfajok

Az elmúlt három évtizedben jelentős átalakuláson ment keresztül a gyermek- és diákszínházi előadások témaválasztása, illetve választott formanyelve tekintetében is.

Alapvetően kétféle munkamódszer különböztethető meg:

- az első a hagyományosabb metodika: a gyerekek érdeklődéséhez közel álló, vagy számukra adaptált, **már megalkotott művek színházi állítását** soroljuk ide. Itt rögtön két lehetőség is adódik: a rendszerint epikus anyagot vagy a rendező alkalmazza színházi formára, vagy a diákokkal együtt közösen dramatizálja azt. Ez a módszer főként a gyermekszínházi előadásban él tovább a maga színes műfaji lehetőségeivel, amely szinte minden irodalmi műnemet felölel: *mesék, mesejátékok, mondák, népi játékok, verseken alapuló szerkesztett játékok* egyaránt tartozhatnak ide,<sup>138</sup> de persze nem ritka a diákszínházi előadásban sem, ahol többnyire már megírt drámák *diákszínházi adaptációjáról* beszélhetünk. A különféle drámajátékos formák ebben a metódusban főként a produkció előkészítésében, gyerekek ráhangolásában, a témához való közelítésben kapnak szerepet.
- a másik metódusban **az előadás a csoport improvizációi révén jön létre**, elsősorban azokra a problémákra fókuszálva, amelyek a csoport tagjait közelről érintik. A téma megajánlása, a munka koordinálása természetesen itt is a tanár feladata, ugyanakkor értelemszerűen jóval több feladat hárul a diákokra: az

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

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

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

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

egyes szituációk megalkotása és a szerepek, szövegek rögzítése mellett a tanár akár a jelenetek sorrendjének vagy magának a forgatókönyvnek a megalkotásába is bevonhatja a diákokat, az egyéb alkalmazott színházi feladatokról nem is szólva (díszlet, jelmez, zene, mozgás). Vigyázni kell ugyanakkor a fiatalokhoz közelálló problémák miatti érintettség veszélyére, a tanárnak ügyelnie kell arra, hogy a diákok a nevek, a helyszínek, az idő, a szituáció eltávolításával „biztonságos” fikciót teremthessenek a maguk számára.<sup>139</sup>

Ideális esetben természetesen mindkét alkotói út *folyamatcentrikus*, nagymértékben épít a játszókat aktivitására, kreativitására, és folyamatosan mozgósítja a drámapedagógia szinte teljes eszköztárát az egyszerű ráhangoló gyakorlatoktól a közös dramatizálás komplexitásáig.

A fiatalok részvételével megvalósuló színjátszásból mára sokrétűen tagolt és intézményesült terület lett. Anélkül, hogy az egyes részterületek teljes feltérképezésére és átvilágítására vállalkoznánk, a legfontosabb megjelenési formák a következők:

### **Gyermekszínjátszás**

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

### **Diákszínjátszás**

A 14-19 év közötti középiskolás korosztály színjátszását az Országos Diákszínjátszó Egyesület (ODE) koordinálja. Ennek felmenő rendszerű (regionális és országos forduló) fesztiválja az Országos Diákszínjátszó Találkozó. A diákszínjátszás a hetvenes évek óta működő és az azóta létrejött drámatagozatok, valamint az alapfokú művészetoktatás színház- és bábművészeti ágának implementációja révén érte el, hogy a drámaoktatás magasabb óraszámú, elmélyültebben épülhessen be a középiskolai képzésbe, de emellett természetesen megmaradtak a középiskolákban és művelődési intézményekben szakköri keretben működő csoportok is.<sup>141</sup> Az ODE is törekszik további fórumokat teremteni akár saját erőből, akár közművelődési intézményekkel együttműködve. Ilyen rendezvények voltak az elmúlt tíz évben a Szín-Mű-Hely sorozat, az Ünnepi műsorok fesztiválja, illetve az immár több évtizedes múltra visszatekintő szolnoki Globe Fesztivál.

### **Ünnepi műsorok**

Az iskolai élet szerves részeként megjelenő színjáték egyik leggyakoribb formája. A különféle nevezetes napok alkalmából szervezett megemlékezések színházi eszközrendszerüket tekintve a szerkesztett versműsoroktól a szépirodalmi vagy filmes adaptációkon át az improvizációs alapú jelenetkészítésig terjednek. Különféle közművelődési intézmények, könyvkiadók időről időre ezt a területet is igyekeznek ellátni segédanyagokkal, megvalósult műsorok forgatókönyveivel. Ezek a kiadványok azonban változó színvonalúak; drámapedagógiai szempontú lektorálásuk, módszertani ajánlásokkal való ellátásuk csak nagy ritkán történik meg. A terület feltétlenül további kutatásra és fejlesztésre érdemes, különös tekintettel arra az ellentmondásra, amely a nemzeti hagyományok köznevelés keretein belüli megjelenítésének kulcsfontosságú feladata és a gyakorta a legkevesebb teherrel járó, igénytelen megoldásokat választó iskolai gyakorlat közt feszül.

### **Színjátszó táborok**

Fontos szerepet töltenek be az általában regionálisan szerveződő táborok (Pest megye, Budapest: Fodor Mihály Színjátszó Tábor Zamárdiban<sup>142</sup>, Kecskemét: PASZT, Celldömölk: Soltis Lajos Színház tábora, valamint a

<sup>139</sup> Ennek a módszernek a legjellegzetesebb műfaja az életjáték, mely a honi drámapedagógia úttörőinek, Gabnai Katalinnak és Szakall Juditnak is kedves műfaja volt. Az improvizáció pedagógiai kontextusban alkalmazható technikáira nézve ld. Perényi Balázs: Improvizációs gyakorlatok. Kézikönyv amatőr szintársulatok részére. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2009.

<sup>140</sup> A csoportokról és az előadásokról egyaránt bőséges információ található a Drámapedagógiai Magazin különszámaiban, valamint a [www.drama.hu](http://www.drama.hu) oldalon.

<sup>141</sup> Az úttörők között volt a szentesi Horváth Mihály Gimnázium, a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium, valamint a debreceni Ady Endre Gimnázium, ezekhez csatlakozott később a budapesti Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakképző Iskola, a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium, a nagykállói Korányi Frigyes Gimnázium, valamint a Hetényi Géza, majd Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola és a Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola. Emellett komoly diákszínjátszó műhelyek alakultak ki Dombóváron, Győrött, Kecskeméten, Pápán és Inárcson.

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

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

### ***Színjátészó fesztiválok***

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

### ***Egyetemi színjátészás***

Nem tartozik a kutatás körébe, de meg kell megemlíteni az egyetemi színjátészás 2000-es évek közepén történő örvendetes újjáéledését. Rendszeres szakmai fórumuk volt az előbb fél évente, majd évente megrendezésre kerülő Színváltások Fesztivál az azóta bezárt Tűzraktérben és Sirályban. Ennek nyomán alakult az Inárcson negyedik éve megrendezésre kerülő Színkavalkád Fesztivál. Ennek a közegnek a Magyar Szín-játékos Szövetség ad hivatalos szervezeti háttérrel. Témánk szempontjából azért lehet fontos, mert a diákszínjátészásból kinövők számára lehetőséget kínál a színjátékos tevékenység folytatására.

### ***Ifjúsági színház***

A fiatalok nem hivatásos színháza az 1970-es évektől kezdve a magyarországi színházi kultúra egészére is több tekintetben megtermékenyítően hatott. A kezdeti lépéseket olyan hivatásos, vagy hivatásossá lett alkotók tették meg, mint Ruszt József, Keleti István, Mezei Éva, Paál István, Lengyel Pál, akik az azóta legendává lett amatőr együttesek (Universitas, Pinceszínház, Szegedi Egyetemi Színpad, miskolci Manézs) nagy generációjának mesterei voltak. Hozzájuk csatlakoztak aztán azok a kritikusok, akik tudatosan figyelemmel kísérték az amatőr mozgalom történéseit (Nánay István, Bérczes László, Sándor L. István). Majd ebből a közegből kinöve felbukkantak olyan meghatározó alkotók, akik rendszeresen hivatkoznak a területre, mint saját hátszínükre (Alföldi Róbert, Balázs Zoltán, Schilling Árpád). A 2000-es évektől pedig megjelentek azok az előadások, amelyek a hivatásos színházi keretek között igyekeztek a gyermek- és diákszínjátészás hagyományaira építeni (Lukács László, Perényi Balázs, Uray Péter, Vidovszky György).

## **4. Záró megjegyzések**

Közhely, de fontos kimondani, hogy a gyermekek, diákok színháza is annyiban érdekes és értékes, amennyiben fiktív keretben bár, de közvetlenül az őket foglalkoztató problémákról tud vallani. A korosztályos színházat önmagában, immanens művészeti, esztétikai és pedagógiai értéként kell elfogadtatni. Azok a játékok és gyakorlatok, amelyeket a drámapedagógiai felkészültségű csoportvezető a mindennapokban használ, mankót nyújtanak a gyerekeknek önmaguk érvényesebb kifejezéséhez. A társművészetek (mozgás, zene és képzőművészet) is tovább bővíti azt az eszköztárat, amelyből gondosan megválasztott eljárásokkal a legmegfelelőbb színházi kontextusba helyezhetjük játszóinkat. Ezért bármilyen külsőséges profizmus, betanítottság pedagógiai alapon kérdőjeleződik meg: mit tanult meg ebből a formán túl az adott gyerek vagy diák?! Ezen a nyomvonalon haladva világos határvonal húzható a rendszerint üzleti alapon működő gyerekszínházi stúdiók és a drámapedagógia eszköztárát személyiségfejlesztő módon, a színházat nevelési eszközként használó társulatok és műhelyek között.

Ami egyszersmind azt is jelenti, hogy a drámajáték és a színjáték kölcsönösen egymásra utalt módon van jelen az iskolában. A drámapedagógiai tudatosságú színjáték ugyanis nem hagyja magát elcsábítani a felnőtt színház kliséitől, hanem büszkén vállalja önálló hatásmechanizmusát, amelynek középpontjában az alkotó résztvevő, a gyermek vagy diák áll. Pedagógiai értelemben ez azt jelenti, hogy nem egy felnőtt színházi minta, hanem az adott korosztálynak, csoportszerkezetnek, szociokulturális háttérnek stb. leginkább megfelelő színházi forma megtalálásával „nagybetűs” színház jöhet létre, „nagybetűs” katarzissal és „nagybetűs” tanulással.

(...) a diákokkal készített interjúk egyértelműen megerősítik, hogy a drámapedagógiai megközelítés általánosságban is segíti a tanulóknak az iskola világában való létezését: a bizalom és az otthonosság érzetének kialakulását; a diákok egymás közötti, illetve a tanárokkal való kommunikációjának kiteljesedését; a tanultakban fellelhető összefüggések, azaz a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megvilágítását. Utóbbi azt is jelenti, hogy a diákok kifejezetten szívesen veszik a drámapedagógiai szemléletmód megjelenését a drámaóra keretein kívül, más tárgyak tanításában, mivel úgy érzik, ezek révén hatékony segítséget kapnak az adott tudásanyag elsajátításához. Erősen úgy tűnik tehát, hogy ha a diákokon múlna, ők biztosan olyan tanárokat kívánnának maguknak, akiknek az általános tanárképzés részeként módjuk volt a drámapedagógiai módszerekkel is megismerkedni.



S innen nézve az is biztosan állítható, hogy a drámapedagógia, illetve az azon belül értelmezett színjátékos tevékenységek sikerrel alkalmazhatóak pedagógiai stratégiaként is: növelik a tanulási motivációt, elősegítik a személyiségfejlődést, javítják a társakhoz, a közösséghez és a munkához való viszonyt. A „háromlábú szék” valamennyi lábára egyaránt érvényes, hogy az alapvető készségek és képességek fejlesztésén túl az általuk nyújtott élményszerűségeken keresztül képesek biztosítani a valódi tanulás mélységét és erősségét.

## Ruszt, a pedagógus

– recenzió és emlékezés –

Honti György

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

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

A recenzensnek olyan benyomást kell kialakítania, mintha szakmai hozzáértés tekintetében közel egyenrangú lenne a könyv szerzőjével<sup>143</sup> – olvasható a jó tanács. De akkor hogy írunk egy könyvről, amelynek sok szerzője van? És amelynek „csak” szerkesztője, sőt szerkesztői vannak? Egy könyvről, mely amellest, hogy Ruszt József naplójának részleteit tartalmazza, bőven szemelget korabeli újságokból és visszaemlékezésekből egyaránt? Egy könyvről, amely nem szakmai megnyilvánulás, hanem, ha személyesen közelítek hozzá, akkor önvallomás, ha tárgyyszerűbben, akkor kordokumentum. Ha színházilag, akkor színháztörténet, ha pszichológiailag, akkor önelemzés.

Felkavaró mű. Felkavaró, mert akkor se lehet kivonni magunkat a hatása alól, ha semmit se tudunk se Rusztról, se a korszakról. Hát még milyen felkavaró, ha magunk is végigéltük ezt az időszakot, és talán akkor a legfelkavaróbb, ha még Ruszthoz is van némi közünk. A recenzió szerzője nem titkolja, hogy elfogult Ruszt Józseffel, és ezért (is) inkább a személyesség oldaláról közelít<sup>144</sup>.

A kötet „főhőse” Ruszt József (Isaszeg, 1937. július 4. – Zalaegerszeg, 2005. július 27.) Jászai Mari- és Kossuth-díjas, Erdemes és Kiváló művész rendező, színházalapító és színészpédagógus. Őt – a szakmán kívül – legtöbbször úgy ismerhetik, mint a Beavató Színház<sup>145</sup> kitalálóját, és évekig egyetlen művelőjét. A ma egyre szélesebb körben megtalálható művészeti beavatók mind az Ő „köpönyegéből (is!) bújtak elő”.

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

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

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

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

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

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

Ennek a kötetnek azonban kényszerűen el kell jutnia arra a pontra, ahonnan már nem a pályakép az első, hanem a rákkal való küzdelem. És igaz ugyan, hogy Ruszt már az 1990-as években felveti, hogy abbahagyja a rendezést és elbúcsúzik a színháztól, de ez végül is 2004-ben következik be. Egy „reprint” előadás keretében újra színpadra állítja Zalaegerszegen *Az ember tragédiáját*. A három főszereplő<sup>146</sup> neki írt levelével végződik a könyv eme része. És a szerkesztők – helyesen – itt nem hagyták abba az események rögzítését.

Más szerkesztési elvet követve, de közreadják Ruszt – ekkor már nagyrészt e-mailen folytatott – levelezését. A levelek időrendben vannak, de a címzettek és a válaszolók kiléte csak sejtethető. És a szerkesztők eme döntésétől (hogy csak a leveleket közlik az esetleges megszólításokkal együtt) ez a rész elemelkedik. Nem csak egy ismert ember „kulisszatitkaiba” avatódunk be, hanem az olvasás közben el-elfelejtődik, hogy ki és kinek is írta a szövegeket, és ettől sokkal általánosabb mondanivalója – bármelyikünk létező vagy leendő küzdelme az elkerülhetetlennel – lesz az írásoknak. 2005. május 18-án több embernek is ír. Van, akitől búcsúzik, miközben reméli, hogy még neki is megadatik, ami az általa nagyon tisztelt Thomas Mannak megadatott, hogy egy ilyen operáció után még 10 évet élhet. Van, akinek gyerekverset idéz, és van, akinek leírja, hogy a nemrégiben kapott Zalaegerszeg feliratú „szép sötétkék” nyakkendőt már kikészítette, és ha Isten is úgy gondolja, most lesz rajta először és utoljára.

A kötet ezek után tartalmazza azokat a „forgácsokat” is, amelyeket azért írt Ruszt, hogy a saját családregegyét adja majd közre.

Felsorolják még a 180.-tól a 197.-ik a rendezéseit, szereposztásokkal együtt, majd végül a lábjegyzetek következnek.

A kötet talán egyetlen hiányossága, hogy Ruszt művészetpedagógiai hatásának az ebben az időszakban (1994-2005) egyre erősödő térhódítását egyáltalán nem sikerült érzékeltetni. Pedig az 1975-ben Kecskeméten elindított Beavató Színház az 1990-es években kezdett igazán elterjedni. Magam még gyerekkoromból emlékszem a tévében is leadott Rómeó és Júlia beavatóra. Jóska bácsi személyes közreműködésével 1990-ben találkoztam újra ezzel a formával. Ezek után majd minden színházban, ahol megfordultam, igyekeztem a helyi középiskolákban is meghonosítani.<sup>147</sup> De Janik László Szegeden végzett hasonló munkát (kb. 1994-2008), Hegyi Árpád Jutocsa Miskolcon igyekezett új tartalommal is megtölteni (kb. 1994-től, majd az utána lévő igazgatók is mind a mai napig igyekeznek beavatós előadásokat is műsorra tűzni), és ma már ott tartunk, hogy alig van olyan színház, és nemcsak a hivatásosok között, amelyik repertoárján valamilyen módon ne jelenne meg a művészetpedagógiának ez a formája. Sőt a zenei és táncszínházi beavatók is egyre szélesebb körben terjednek el. Az állam is felismerte ennek a munkának a hasznosságát, így a pályázatokban rendre szerepel a „beavatós előadások” kitétel<sup>148</sup>. És sokan ma már nem is tudják, hogy nálunk ennek a „műfajnak” Ruszt József az egyik ősatya, így ez a kötet hozzájárulhatott volna ahhoz, hogy Ruszt pedagógia fontosságát érzékeltesse. De Ruszt nemcsak ettől pedagógus, hisz életét végigkísérte a színészpédagógia. Az itt már említett korábbi kötetek egyike is ezt a munkáját foglalja össze. Ezen kívül mesterként tekintett rá jó néhány színész, akik hosszabb-rövidebb ideig játszottak az ő irányítása alatt.

Az általam látott „beavatós” produkciók között sok értékes is van, és sok olyan, melyekkel sem szakmailag, sem művészileg nem értek egyet, de tematikájukban mind a jók, mind a rosszak a Tanár úr által még a hetvenes években elkezdett utat folytatják.

Még tizenéves voltam, mikor a televízió egyik matiné műsorában láttam a Tanár urat, amint a Rómeó és Júliát elemezte. A műsorból már semmire sem emlékszem, csak az élményre, hogy ülök a tévé előtt és bámulok. Később mindenféle helyeken próbáltak megtanítani mindenféle fontos dologra, majd a Nemzeti Színház Házi színpadára egyszer csak bejött a Tanár úr, és azt mondta, ő nem fog semmit se tanítani. Csak ahogy Jákob Józsefet, majd József Benjáminat „szép beszélgetéseken” keresztül megpróbálja megmutatni, mi az, amit ő gondol. És amit érdemesnek tartunk, azt lopjuk csak el nyugodtan. Nádasdy Kálmán – főiskolai osztályfőnöke – ugyanis azt mondta: Önök egy üres bőrönddel érkeztek ide elsőben, s most, hogy elmennek, csak ezt a bőröndöt viszik magukkal. A bőrönd tartalmát az határozza meg, hogy önök kitől, hogyan és mennyit tudtak „ellopni”.

Lopkodtam, lopkodtam és egyszer csak azon vettem észre magam, hogy a híres-hírhedt Független Színpad tagjaként a szegedi Deák Ferenc Gimnázium aulájában Szophoklész *Antigoné* című drámájának beavatóján veszek részt. A Tanár úr időnként megállította a játékot és beszélt a gyerekeknek Antigoné filozófiájáról, a

<sup>146</sup> Szalma Tamás és Fekete Gizi, akik már az eredeti előadásban is ezeket a szerepeket alakították, játsszák Ádámot és Évát. Kamarás Iván kapta Lucifer szerepét.

<sup>147</sup> Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Győr-Moson-Sopron megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye

<sup>148</sup> A pályázatok természetesen más színházpedagógiai kifejezéseket is tartalmaznak (pl. TIE), amelyek az elmúlt 15-20 évben bizonyos szempontból híresebbek és elterjedtebbek is a Beavató Színháznál, de ez a kifejezés is szerepel még a kiírásokban.

szeretetről, majd megkérdezte, ki az, aki ezt a gondolkodást majd világvallássá teszi. Több száz kíváncsi szemben egyszerre láthatóvá lett, mit jelent, hogy a dolgok összefüggenek. Majd megmutatta mennyivel másképp hat, ha a Kar egy irányból, együtt beszélve, lépcsőn jön le, s mennyivel másképpen, ha három oldalról, egymás szájából tépve ki szót, jönnek a színpadra. Ebben a két példában nemcsak a beavató színház lényege fedezhető fel, hanem egyfajta pedagógusi hozzáállás is. Knausz Imre ír a beavatásszerű tanításról, és Jóska bácsi – elméleti pedagógiai felkészültség nélkül is – ösztönösen tudta, és alkalmazta is ezt a formát. Épített még a szókra-tészi visszakérdezés-technikára is, és mindeközben még – ahogy Nánay István megjegyzi róla – a szakralitásnak sem volt híján. Nem egyszerűen felmutatott, de bevont és aktív részvételre sarkallt. Ezek az ösztönös pedagógiai megnyilvánulások is szerepet játszottak abban, hogy Rusztra sokszor a nála idősebbek is mint mes-terre tekintettek. De Ruszt tudta, hogy a mester szerephez óhatatlanul hozzátartozik, a tanítványt ki kell lökni, ha magától nem megy el. Így aztán folyamatosan tanította a környezetét, és folyamatosan harcolt is vele. És ki-ki vérmérséklete szerint igyekezett ezt a kettősséget kibírni. Természetes, hogy Rusztnak is voltak... hogy is mondjam... szóval voltak, vannak, akik nem kedvelték. Akik inkább zsarnoknak, manipulátornak tartották, akit csak a hatalom izgat. És hazugság lenne, ha ez a nézőpont nem jelenne meg a róla való emlékezésben. De ez a kettősség, ez a dialektikusság is kellett ahhoz a hatalmas energiához, ahogy Jóska bácsi élt, és amilyen szenvedéllyel a színházat üzte.

Megismerjük-e ebből a kötetből Ruszt Józsefet? Nem tudom. Annyit azért szeretnék megemlíteni, hogy szerintem senki sem olyan jó és rossz, mint amilyennek látjuk. A szerkesztők érdeme, hogy nem manipulálják az olvasót, csak elének tárják a fellelhető dokumentumokat, és a következtetést meghagyják nekünk.

Ki kell emelni a könyv kivitelezését is, mert anyaga, de különösen a grafikai megvalósítása nagyban hozzájárul az olvasási élményhez, és egyben méltó Ruszt igényességéhez is.

Azok számára is ajánlom a művet, akiknek se Ruszthoz, se a színházhoz nincs közük. Mert úgy olvasva olyan lesz, mintha egy posztmodern művel találkozónának. Az apró részek jelentős egészé állnak össze – tartalmitól és formailag egyaránt.

## Közösség – művelődés – közösségi művelődés

Körömi Gábor könyvismertetője

*Trencsényi Imre: Közösség – művelődés – közösségi művelődés  
(Válogatott tudósítások 1980 – 2010, fapadoskönyv.hu, 2015. 500 oldal)*

Mi dolgunk van a világban? Ha Tamási Áronra gondolunk, akkor mondhatjuk, hogy épp csak annyi, hogy valahol otthon legyünk benne. A nagybetűs Otthon fogalmát azonban érdemes kiegészítenünk a családtól el-indulva a közösségen át egészen a nemzetig. Az előbbiről és az utóbbiról, vagyis a családról és a nemzetről mostanában sok szó esik, de mintha a közbeeső fogalom egy kicsit mellőzve lenne a közbeszédben. Pedig a közösségnek, a közösségi létezésnek fontos közvetítő szerep jut a magánélet és a közélet határán. A társaság, akikkel fordulhatunk, ha bajba kerülünk, akikkel meg tudjuk osztani örömünket és bánatunkat, akikkel egyféle a gondolkodásunk, értékrendünk, vagy legalább képesek vagyunk meghallgatni egymást.

Közös értékrend. Jaj annak a társadalomnak, amelynek vezetői csak az egyben és a tömegben gondolkodnak, és nem építenek a közvetítő csoportra, amit vagy egy közös tevékenység, hobbi, időtöltés, vagy épp csak a földrajzi közelség tart egyben. Kell egy csoport, ahol meg lehet beszélni közös dolgainkat, és nem csak megértenek, de sok esetben segítik fejlődésünket, épülésünket lélekben és szellemben egyaránt. Értelmisségi-ként, kultúráközvetítőként, pedagógusként ezekben a közösségekben kettős feladatunk lehet: a közösség teremtése és megőrzése mellett tudnunk kell rögzíteni, megőrizni a kisközösségek létezésének bizonyítékait a felnövekvő nemzedékek számára.

Trencsényi Imre nem csak fényképezőgépével rögzített fontos pillanatokot, hanem a *Népművelés* című szakmai folyóirat amatőr művészeti mellékleteként megjelent *Színkép* tudósítójaként írt is a fontos közösségi eseményekről. Ezekből a cikkekből, tudósításokból adott közre a szerző (és a szerkesztő, Trencsényi László) egy fontos válogatást *Közösség – művelődés – közösségi művelődés* címmel. Fotókat ez a kötet nem tartalmaz, de a tíz évvel ezelőtt megjelent *Arcok, kezek, pillanatok* című könyve, melyhez a Marczibányi téren kiállítás is társult, épp a fényérzékeny pillanatokot mutatta be a szerző gazdag gyűjteményéből.

Most egyfajta *közművelődési breviáriumot* kap az olvasó, melyben Trencsényi Imre beszámol a nyolcvanas évek népművelésének jelentősebb eseményeiről – ezek emberi és anyagi erőforrásban összehasonlíthatat-

lanok mai világunkkal. Folytatja a kilencvenes évek helyét kereső, sok esetben értéket mentő közművelődésnek bemutatásával, majd eljut a 2000-es évek programszervezéséig, s bizony itt már sokkal több a visszaemlékezés, mint a jelent érintő reflexió.

Mit tesz első fellapozáskor a recenzens? Mindenekelőtt kapaszkodókat keres – hol leli saját színjátszó mesterét, esetleg olyan előadás, fesztivál beszámolóját, ahol maga is jelen lehetett csoportjával. Talál így is kapaszkodókat, de hamar rájön, hogy nem ez a legfontosabb célja a kötet megjelentetésével a szerzőnek. Olyanoknak adhat árnyalt képet az emberöltővel ezelőtti eseményekről, akik már csak a történelemkönyvekből, vagy a politikusi beszámolókból értesülhetnek a késő Kádár-kor és a rendszerváltás utáni évtized hétköznapijairól és kulturális ünnepeiről.

A könyv legfontosabb vonulata az amatőr művészeti mozgalom, ezen belül is a gyermekszínjátszás és a drámapedagógia eseménytörténete. Fesztiválok, műhelytalálkozók, portrék, életképek. Sokszor egy tudósításból több mindent meg lehet tudni a korszakról, mint bármilyen statisztikai, vagy összefoglaló mű segítségével. Elsősorban talán azt, hogy mindazok, akik meghatározó figurái voltak az elmúlt harminc év közművelődésének, nagyszerű emberek voltak. Szerencsések azok, akik utat találtak egy kisközösséghez, legyen az táncsoport, színjátszó műhely, vagy bármi más.

Számomra a legfontosabbak azok a portrék és pillanatok, melyek szereplőit én is ismerem. *Fodor Misi, Kovács Andrásné Rozika, Debreczeni Tibor, Gabnai Kati*, és még jó néhány kultúraközvetítő meghatározó szereplője az én életemnek is. Sokan belekeveredtünk ebbe a közösségi létezésbe, és szerencsére sokan nem tudjuk abbahagyni. Talán nem megszállottan, de azért elmondhatjuk, hogy komoly küldetéstudattal építi ki az ember a saját életében a közösségi környezetét, és ha élete alkonyán csak annyit mond el, hogy miattam jelentkezett valaki gimnáziumba, vagy nekem is volt részem abban, hogy máig foglalkoznak tánccal, színjátszással, énekléssel, akkor talán már tett annyi jót a világban, ami megvéd a kárhozattól. Tudom, nagy szavak, de közben maga a kezemben tartott könyv is nagy pillanatokról szól, életünk és a közművelődés nagy pillanataival.

Kapunk a kötetben teljes portrét olyan emberről, aki azóta már eltávozott közülünk, megtalálhatjuk egy-egy esemény pontos, újságírói megközelítésű összefoglalóját, lehet olvasni egészen közelről, a vezető szemszögéből közölt tábori élménybeszámolót. A szerző (és a szerkesztő) az írások segítségével igyekszik közművelődési látképet adni a nyolcvanas, kilencvenes évek világából. Kezdve a színjátéktól a közösségépítésig, az ÁMK-tól a népfőiskoláig, a módszertani kirakodóvásároktól a szakmai kiadványokig, a rendezvény-összefoglalóktól a hangulatjelentésekig. A szerkesztő nem bontja fejezetekre a gyűjteményt, inkább egymásba karolnak a beszámolók. Időrend sincs, hiszen a cikkek megírásának ideje nem minden esetben az eseménnyel egy időben történt, ezért úgy érzem, egy téma- és névmutató hasznos kiegészítője lehet a gyűjteménynek a későbbi kiadásokban.

Minden könyv életét az határozza meg, hogy a jövődöbéli olvasók miként tudják hasznát venni. Ez a kötet egyszerre kiindulási pont, összefoglaló, ötletgyűjtemény, kortörténeti beszámoló és egyben számvetés. Egy olyan kultúrtörténeti sétára hívja az olvasót Trencsényi Imre, mely emléket állít a kornak, melyben a felnőtt és a gyerekvilág a mainál könnyebben találta meg az utat a közösségek és a művelődés felé.

Az Magyar Drámapedagógiai Társaság 1991-ben indította el a Drámapedagógiai Magazint (DPM). Alapító szerkesztője *Debreczeni Tibor*, felelős szerkesztője 1994-től *Kaposi László*.

2016 – ez itt az 53. szám

**25 éves folyóiratunk** az elmúlt negyed században az 53 szám egy részét melléklettel jelentette meg, továbbá kiadott 29 különszámot.

82 szám – ez kb. 3400 A4-es oldal terjedelmű szakmai anyagot jelent.

A közművelődés, a közoktatás, a művészetpedagógia területén a DPM az egyetlen olyan szakmai folyóirat, amely az amatőr színjátszás legvirágzóbb ágáról, a gyermekszínjátszásról, a drámapedagógiáról valamint a színházi nevelésről egyaránt rendszeresen ír.