

Két szék közt a pad alá? A diákszínház helye a kortárs kánonban

ANTAL KLAUDIA

A diákszínjátsszó előadásokat „mindenki szeretettel emlegeti, mint a hetedikesek március 15-ei műsorát, de senkinek eszébe nem jut, hogy »rendes« színháznak tekintse”¹ – foglalta találóan össze Farkas Atilla² (egykori diákszínjátsszó, csoportvezető) a diákszínház mai helyzetét, alapvető problémáját. A diákszínháznak hatalmas múltja, történeti hagyománya van Magyarországon, de milyen státusszal rendelkezik ma egy diákszínjátsszó előadás: csupán műkedvelésnek vagy színházművészetnek tartjuk; a színházi kánon részét képezi vagy azon kívül esik? E kérdések mentén tervezem tanulmányomban körül járni a diákszínház jelenlegi helyzetét a színházi fősodorhoz, a hivatásos színházhoz képest.

A diákszínjátsszás történeti áttekintése

Az iskolai színjátsszás elkötelezett kutatójának, Kilián Istvánnak köszönhetően a magyar színjátsszás e korai szakasza szerves részét képezi az irodalom- és színháztörténetnek.³

¹ FARKAS Atilla szóbeli közlése. [2024.03.23.]

² Farkas Atilla a Hajós Zsuzsa vezette dombóvári Galéria csoportban volt diákszínjátsszó. 2012–2019 között a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ színész-drámatanáráként dolgozott, közben (2013–2014-ben) az Országos Diákszínjátsszó Egyesület (ODE) elnöki feladatait is ellátta. Jelenleg szabadúszó drámatanár, az elmúlt években több budapesti iskolában vezetett színjátsszó csoportot.

³ Kilián István munkásságáról bővebben lásd DEMETER Júlia, „Az iskoladramák tudósa 85 éves”, hozzáférés: 2024.08.11.,

közel száz, az 1600-as évekből származó iskoladramát olvashatunk, illetve ma már az is (köz)ismert tény, hogy milyen szoros (történeti) kapcsolat fűzi az iskolai színjátsszást a hivatásos színházművészethez, hiszen a Kelemen László vezette, első hivatásos színtársulat tagjai is diákszínjátsszók és iskolai színelőadások szerzői közül kerültek ki.

A diákszínjátsszás a 18–19. században elsősorban egyházi közegben, kolostorokban és felekezeti iskolákban terjedt tovább, a 20. század közepére azonban már az amatőr színjátsszó mozgalom egyik, a hatalom által is támogatott tevékenységi formája lett. Az 1950-es évek elején országsszerte kötelezően jöttek létre műkedvelő színjátsszócsoporthok, köztük diákszínjátsszókörhok is, mivel a hatalom remek lehetőségnek tartotta, hogy általuk ellenőrzés alatt tartsa az emberek szabadidős tevékenységét is és folytathassa tovább a „nevelésüket”. Több mint hatezerre rúgott a színjátsszócsoporthok száma az ötvenes évek közepén, 1956 után azonban drasztikusan lecsökkent a számuk, mivel megszűnt a kötelező jellegük.⁴ A forradalom után a színpadi kifejezési formák közül a költészetnek, az irodalmi színpadnak jutott meghatározó szerep, mivel lehetővé tették az indirekt

https://www.tani-tani.info/az_iskoladramak_tudosa.

⁴ JÁSZAY Tamás, szerk., „Független maraton: Kerekasztal-beszélgetés a független színház és tánc történetéről és jelenéről”, in *Theater30(+1) színháztudományi konferencia*, szerk. JÁSZAY Tamás, 261–291 (Szeged: SZTE BTK Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék–MASZK Egyesület, 2022), 274.

megszólalást kényes társadalmi kérdésekben is.

„A diákszínpadok hamar ráéreztek az irodalmi színpadi műfaj lehetőségeire, hiszen ez a forma lehetővé tette, hogy a fiatalok ne szerepbe bújva, hanem közvetlenebbül, esetenként zabolátlanul nyilvánulhassanak meg, és áttételek nélkül érvényesüljenek a diákszínjátszás sajátjának nevezett stiláris jellegzetességek.”⁵

Az irodalmi színpad egyeduralmát a diákszínház területén a pódiumjáték törte meg az 1960-as évek végén. „Lírából és epikából és epikus dokumentumszövegekből, közéleti riportokból építkeztünk, és a brechti dramaturgiát tartottuk iránymutatónak. Pódiumokra, tehát munkásszállásra, tanterembe, klubba, azaz színpad nélküli térbe kívántuk vinni a színjátékot” – írja visszaemlékezésében Debreczeni Tibor,⁶ aki az amatőr művészeti együttesek módszertani központjának, a Népművelési Intézetnek volt több mint két évtizeden át a munkatársa és egy ideig az osztályvezetője. Ebben az időben a diákszínjátszást (mint más középiskolai szakköri művészeti tevékenységet is) a KISZ-felügyelt. Debreczeni Tibornak sikerült elérnie az akkori KISZ-vezetés egyik tagjával, Trencsényi Lászlóval, hogy háttérbe szoruljanak a politikai témák és a diáknapokon többé ne legyenek tematikus és műfaji megkötések.⁷ Ennek

⁵ NÁRAY István, „Színház és diákszínjátszás – vázlatos történeti visszatekintés”, in *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés: Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerk. ECK Júlia, KAPOSÍ József és TRENCSENYI László, 217–222 (Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016), 218–219.

⁶ DEBRECZENI Tibor, *Történet pedig: Egy Corvini népművelő a puha diktatúrában (1966–1989)* (Budapest: Magánkiadás, 2012), 34.

⁷ FEKETE Anikó, *Generációk diákszínháza II.* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2020), 16.

köszönhetően a Csurgói Diákszínjátszó Fesztivál első, 1968-as alkalmával már megjelenhettek a pódiumjátékok is az irodalmi színpadok mellett, s ennek nyomán – írja Debreczeni⁸ – sikerült az érdeklődés középpontjába állítani a diákszínpadi produkciókat is. Ezt alátámasztja az a tény is, hogy az 1972-től megrendezésre kerülő, a magyar amatőr színjátszók legfontosabb találkozópontjává szolgáló kazincbarcikai Ifj. Horváth István Országos Színjátszó Fesztiválon a híres alternatív együttesek – az Universitas, a Szegedi Egyetemi Színpad, a Manézs, az Orfeo – mellett rendre meghívást kaptak, sőt nem egyszer díjakat is besöpörtek középiskolai diákszínjátszó előadások. A szentesi gimnáziumban tevékenykedő Bácskai Mihály előadásai (*Meg kén' házasodni, Férhő kéne menni, Álljon félre, aki házas!*), illetve a sárbogárdi gimnáziumban alkotó Leszkovszki Albin rendezései (*A helység kalapácsa, A három gróffiu, János vitéz*) Nánay István szerint „nem lehet beszorítani az öntevékeny mozgalmak keretei közé, ezek szuverén alkotások voltak, az akkori színházi kánon részei.”⁹

Az 1970-es évek másik fontos hozadéka a drámapedagógia megjelenése hazánkban,¹⁰ ami új utat és lendületet adott a diákszínjátszásnak is. Ahogy Nánay István írja, „egy átmeneti időre ez lett az egyedül üdvös mód, és a színjátszás mostohagyerek lett, aztán a drámapedagógiai metódusok megtermékenyítették és újjáélesztették a színjátszást is.”¹¹

Az 1980-as években a realista drámák vezetik uralom alá a diákszínpadokat, melynek

⁸ DEBRECZENI, *Történet pedig...*, 46.

⁹ NÁRAY, „Színház és diákszínjátszás...”, 219.

¹⁰ 1972 a magyar drámapedagógia szempontjából is fontos év, mivel ekkor osztják meg tapasztalatukat Debreczeni Tibor és Mezei Éva a drámapedagógiai módszerrel való (külföldi) találkozásukról a Pécsi Gyermekszínjátszó Fesztiválon. Lásd DEBRECZENI, *Történet pedig...*, 88.

¹¹ NÁRAY, „Színház és diákszínjátszás...”, 222.

okát Debreczeni Tibor abban látja, hogy csökkentek a társadalmi konfliktusok, melyeket a pódiumjátékkal, dokumentum-oratóriummal lehetett rövid idő alatt létrehozni.¹² A politikai hatalom az 1980-as években kiszállt az amatőrök ellenőrzéséből és ezzel párhuzamosan megnyílt a kapu a civil szerveződések előtt is: 1989-ben került bejegyzésre az Országos Diákszínjátszó Egyesület, melynek elsődleges célja a mai napig, hogy rendszeres bemutatkozási és találkozási lehetőséget nyújtson a diákszínjátszóknak, illetve szakmai továbbképzéseket szervezzen a csoportvezetők számára.¹³

Az 1990-es években lendül fel a színházi nevelés Magyarországon, 1992-ben alakul meg az első színházi nevelési társulat, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, majd sorra jönnek létre további csapatok is (pl. Káva Kulturális Műhely, RÉV Színház, Escargo Hajója). Míg a színházi nevelési társulatok az évek folyamán hivatásos státuszra, illetve a színházi kánonban megkérdőjelezhetetlen pozícióra tettek szert, előadásukat pedig széles közönség, köztük kritikusok is rendszeresen látogatják, addig a diákszínjátszás a mai napig megmaradt az amatőr színjátszás szintjén, mondhatni a színház (és a kánon) holtterében.

Színházi holtterben

A diákszínjátszó előadásokat csak azon kevesek látják és követik figyelemmel, akiket szakmai vagy személyes érintettség fűz a területhez vagy magukhoz az alkotókhoz. Ennek okát könnyelmű dolog lenne egyszerűen az előadások szűk hozzáférhetőségével ma-

¹² FEKETE, *Generációk diákszínháza...*, 18.

¹³ KAPOSÍ László, „Egy hajóban utaztunk, ahol senki se akarta kitépni a kormányt a másik kezéből”, in *ODE 30 – A hazai diákszínjátszás harminc éve*, szerk. JÁSZAY Tamás, 10–17 (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019), 13.

gyarázni. Azzal, hogy a diákszínjátszó események sokszor zártkörűek vagy akként vannak kezelve, az előadásokat pedig nem hirdetik széles körben. Olvasni róluk szinte csak a *Drámapedagógiai Magazin* hasábjain lehet, s ott is, elsősorban a regionális és országos találkozók szerepelt produkciókról tesznek közzé beszámolókat és értékeléseket, melyek alapvetően az alkotóknak szánt visszajelzéseként, nem pedig a szélesebb közönségnek írt kritikákként olvashatóak. Igaz, hogy egy mezei néző, de még egy kritikus látóterébe is nehezen és ritkán kerülnek a diákszínházi előadások, de ennek okát célszerűbb másban (is) keresni: abban, hogy miként is tekintünk a diákszínházi tevékenységre, egy diákszínjátszó előadásra.

Mégis minek a kánonja?

Szegedy-Maszák Mihály a kánont kulturális nyelvtanként,¹⁴ „a hitelesnek számító értelmezések öröksége”-ként¹⁵ határozza meg. Véleménye szerint nem az a kérdés, hogy „igaza van-e vagy sem annak, aki értékeli egy művet”, hanem hogy „milyen kánon alapján fogalmaztak meg ilyen vagy olyan ítéletet”.¹⁶ Jelen esetben tehát azt célszerű megvizsgálni, hogy milyen kánon, vagyis értelmezés felel közelítünk a diákszínházhoz.

A diákszínjátszás

„[...] 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

¹⁴ SZEGEDY-MASZÁK Mihály, „A bizony(talan)ság ábrándja: kánonképződés a posztmodern korban”, *Literatura* 18, 2. sz. (1992): 119–133, 119.

¹⁵ Uo., 121.

¹⁶ Uo., 125–126.

tanszakjainak keretében önálló képzési területként jelent meg.¹⁷

A diákszínjász csoportvezetők rendre megjegyzik,¹⁸ hogy a diákszínjátszás nem „kis színészképzés”. A valóságban azonban ez korántsem ilyen nyilvánvaló, hiszen a regionális és országos diákszínházi találkozók a leggyakoribb (és legtöbb díjat besöprő) résztvevők pont a színház- és dráma tagozatos középiskolák, ahol kimondva-kimondatlanul a színészi pályára, a színművészeti egyetemre történő felvételre vagy OKJ-s színész szakképzésre készítik fel a tanulókat.¹⁹ Elsődleges pedagógiai céljuk a színház- és drámaelméleti ismeretek dramatikus tevékenységen keresztüli átadása; a vers- és prózamondás, a beszédtechnika, az ének- és hangképzés, a színpadi mozgás fejlesztése.²⁰

De nem csupán a direkt színházi célú képzéseknél fordul elő, hogy az alkotófolyamat során a csoportvezető elsősorban a színészképzésre, a színházi kifejezésmódok megismertetésére és/vagy egy adott rendezői koncepció megvalósítására fekteti a fő hangsúlyt. Nagyon sok szabadidős tevékenység formájában működő diákszínjász csoport a produktum létrehozására koncentrálnak és egy

¹⁷ GOLDEN Dániel és PAP Gábor, „A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”, in *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés: Szöveggyűjtemény középfaladónak*, szerk. ECK Júlia, KAPOSÍ József és TRENCSENYI László, 199–213 (Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016), 199.

¹⁸ Lásd FEKETE Anikó, *Generációk diákszínháza* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2018); FEKETE Anikó, *Generációk diákszínháza II.* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2020).

¹⁹ FEKETE, *Generációk diákszínháza...*, 60.

²⁰ Lásd Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium és a Vörösmarty Mihály Gimnázium dráma tagozatának tantervét:

<https://nemesgimi.hu/szinesz-kepzes/>,

<https://nemesgimi.hu/szinesz-kepzes/>. Hoz-

záférés: 2024.08.29.

felnőtt színházi mintát követnek, igyekeznek megvalósítani – mind a darabválasztás, mind a színházi forma tekintetében. Ennek veszélye, hogy sok esetben olyan darabra és stílusra esik a választásuk, melyek a felnőtt színházban beváltak, azonban a diákszínjászokhoz – érdeklődési körükhöz, problémáikhoz, gondolat- és érzelmvilágukhoz – egyáltalán nem kapcsolódnak, passzolnak. A nézői oldalról pedig talán jogosan merülhet fel a kérdés, hogy miért is választana valaki szórakozásul például egy diákok által színre vitt *A sütemények királynőjét*, amikor azt megteheti Pintér Béla és Társulata előadásában is, ahol – ne kerteljünk – az est színvonala 99%-ban garantált.

Legyenek bármilyen tehetségesek a diákszínjászok és a csoportvezetők, amíg az a céljuk, hogy a művészszínházhoz hasonló produktumokat állítsanak elő, addig lehetetlen felvenniük a versenyt a profi színházakkal. Ellenben, ha a diákszínjátszáshoz másfajta irányból, értelmezési rendszeren keresztül közelítünk, akkor rögtön megszűnik ez a pátthelyzet.

A diákszínjátszás drámapedagógiai szemléletre épülő irányzatában „nem a produktum a végcél, hanem a folyamat nevelő ereje”.²¹ A csoportvezető itt nem a színészképzésre és/vagy egy adott rendezői koncepció megvalósítására törekszik, hanem a közösségformálásra, az egyéni kompetenciák fejlesztésére, az alkotás kollektív, kreatív, felfedező folyamatára helyezi a hangsúlyt – akárcsak a közösségi színházban.

A közösségi színházként értelmezett diákszínjátszás

A közösségi színház nem rendelkezik egy szűken vett definícióval, egyaránt magában foglalja például a fórumszínházat²² az elnyo-

²¹ GOLDEN és PAP, „A színjáték helye...”, 209.

²² A fogalomhoz lásd HORVÁTH Kata és OBLATH Márton, *A performatív módszer* (Bu-

mottak színházát,²³ a dokumentum- és verbatim színház egyes eseteit is, de véleményem szerint a drámapedagógiai szemléleten alapuló diákszínjátszás is idesorolható, amikor a csoportvezető elsősorban nem egy előadás létrehozása törekszik, hanem arra, hogy a résztvevőket olyan közösségi élményhez juttassa, mely hozzájárul a kollektív identitásuk és az egyéni önazonosságuk megerősítéséhez.²⁴

A jelenlegi oktatási rendszerben a fegyelmezett, az ismeretet kritika nélkül elfogadó, a tekintélyelvű rendszerbe belesimuló diákok nevelése az elsődleges.²⁵ Iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységként a diákszínjátszás lehetőséget ad azonban a tizenévesek számára, hogy kilépjenek ebből a rájuk osztott passzív, néma/elhallgattatott szerepből.

A közösségi színházként értelmezhető diákszínjátszás első lépésként megbontja a tanár-diák közt zajló egyirányú kommunikációt, és egyenrangú félként emancipálja a résztvevőit a cselekvésre. A rendező szerepkörét egy olyan csoportvezető (drámatanár, professzionális vagy amatőr művész) tölti be, aki elsősorban a közösség létrejöttéért, a csoport tagjai között felmerülő konfliktusok kezeléséért és a kreativitásnak, illetve az őszinte megnyilatkozásoknak teret adó, biztonságos légkör megteremtéséért felel. A

dapest: Káva–Anblokk–Parforum, 2015), 91–92.

²³ A fogalomhoz lásd *uo.*, 91.

²⁴ TAKÁCS Gábor, GYÉVI-BÍRÓ Eszter, LÁPOSI Terka, LIPTÁK Ildikó és SZÜCS Mónika, „Színházi nevelési / SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma”, in *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, szerk. CZIBOLY Ádám, 146–166 (Budapest: InSite Drama, 2017), 155.

²⁵ SZABÓ Veronika, „Akadályverseny – Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon”, in *Akadályverseny: Szabadság-projekt az iskolában*, szerk. HORVÁTH Kata, 45–66 (Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2010), 44.

csoportvezető és a résztvevők közötti munka a partneri viszony megteremtésén nyugszik.²⁶

Az alkotófolyamat kezdeti szakaszában a csoport- és a csoporttudat kialakítására, az ismerkedésre, az anyaggyűjtésre, a saját történetek megosztására helyeződik a hangsúly. A diákszínház e típusában az előre megírt és rögzített szöveg helyére a résztvevők elbeszélései és improvizációi során felmerülő személyes történetek, illetve az azokból közösen összegyűrt színházi textúra lép. Olyan kérdéseket és témákat járnak körül az alkotófolyamat során, majd az előadás alkalmával, melyek relevánsak a résztvevők és/vagy potenciális közönségük számára.

A több hónapon át tartó, heti rendszerességű közös munka folyamán bontakoznak ki a közösségi színház azon törekvései ezekben a diákszínjátszó csoportokban, melyek a közösségépítésre, és az egyéni kompetenciák – többek között a kezdeményező képesség, a kritikai tudatosság, az önbizalom, az önazonosság és az önkifejezés – fejlesztésére irányulnak. A diákoknak lehetőségük nyílik akár a korábbi konfliktusaik, nehéz helyzeteik újrajátszására és feldolgozására, miközben kipróbálhatják a múltban tanúsított passzív viselkedés helyett a proaktív hozzáállást.²⁷

Azáltal, hogy a fiatalok részesülnek a cselekvés szabadságában, lehetőségük adódik, hogy párbeszédet kezdeményezzenek korosztályuk, szociális környezetük problémáiról, konfliktusairól és azok lehetséges meg-

²⁶ Amnon BOEHM és Esther BOEHM, „A közösségi színház mint az empowerment eszköze a szociális munkában”, ford. PANKER Gergő, in *Együttműködés és felelősségvállalás tanulása a szociális és közösségi munkában*, szerk. BUDAI István és NÁRAI Márta, 59–79 (Győr: Széchenyi István Egyetem, 2012), 61.

²⁷ *Uo.*, 71.

oldásairól.²⁸ A drámapedagógiai szemléleten nyugvó diákszínjátszás a különböző nézetek felmutatására (*conspectus*)²⁹ törekszik annak érdekében, hogy minden egyes résztvevő hangja és véleménye képviselve legyen az alkotófolyamat és az előadás során. A létrejövő előadás másik feladata pedig az, hogy az alkotófolyamat során felmerülő közös ügyeket és problémákat tágabb kontextusba helyezze, ezáltal mások számára is releváns kérdéseket fogalmazzon meg.

A közösségi színházként értelmezett diákszínházban tehát nem egy felnőtt színházi minta követésével, hanem „az adott korosztálynak, csoportszerkezetnek, szociokulturális háttérnek stb. leginkább megfelelő színházi forma megtalálásával”³⁰ valósul meg a „nagybetűs” színház.³¹ A résztvevőkre pedig nem (leendő felnőtt) színészekként tekint, hanem „önállóan gondolkodó, független és felelős, érett” személyekként, akik később dolgoznak „az élet bármely területén”.³²

Ahhoz pedig, hogy kiderüljön mitől, hogyan válhat a létrejövő előadás a néző számára is érdekessé, nézzünk meg egy konkrét példát

*Anyád napja*³³

A budapesti Kodály Iskolában,³⁴ a 2023/2024-es tanévben kísérleti jelleggel indult útnak

²⁸ TAKÁCS, GYÉVI-BIRÓ, LÁPOSI, LIPTÁK és SZÜCS, „Színházi nevelési...”, 155.

²⁹ Lásd Jonothan NEELANDS, *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice* (London: Heinemann, 1984), 40.

³⁰ GOLDEN és PAP, „A színjáték helye...”, 212.

³¹ Uo.

³² Uo., 209.

³³ Köszönet Balla Istvánnak és Farkas Atillának, hogy válaszaikkal segítettek az *Anyád napja* előadás alkotófolyamatának a megismerésében. A következőkben az ő szóbeli közlésükre támaszkodom.

Balla István³⁵ és Farkas Atilla vezetésével a *Dramteam* csapat, ahova olyan dráma tagozatos fiatalok jelentkezését várták, akik nem csupán kötelező iskolai tevékenységként tekintenek a drámára és a színházra, hanem ténylegesen foglalkoztatja őket a színházcsinálás. A diákszínjátszó csoport az intézmény versenykórusához hasonló szerepet kapott az iskola életében, azaz elvárásként jelent meg velük szemben a versenyen, azaz a Regionális Diákszínjátszó Találkozón és továbbjutás esetén az Országos Diákszínházi Fesztiválon való részvétel. Tehát kimondottan egy tehetséggondozásra és versenyre készülő fakultatív iskolai tevékenységként alakult a diákszínjátszó csoport, azaz minden feltétel adott volt, hogy egy mini színházi üzemmé alakuljon a közös munka. Az, hogy ez mégsem így történt, a csoportvezetők drámapedagógiai szemléletének köszönhető.

A csoportvezetők elsődleges pedagógiai célja az volt, hogy a résztvevők lehetőséget kapjanak képességeik tanórán túli fejlesztésére, ambícióik megélésére, amire az órai keretek között nem feltétlenül van esélyük. Nem a színészmesterség alaposabb elsajátítására koncentráltak, hanem arra, hogy a diákok kibontakoztathassák kreativitásukat, fejlődhessen a kommunikációs készségük, elsajátíthassanak különböző önkifejezési formákat, illetve megismerhessék jobban önmagukat, például, hogy bizonyos helyzetekben miképpen reagálnak, milyen döntéseket hoznak (legyen szó egy improvizációs gyakorlatról vagy a csoportmunkát érintő konfliktushelyzetekről). Azaz csupa olyan képességet sajátítsanak el, mely a későbbiekben az élet bármely területén a segítségükre lehet. Az alkotófolyamatot lezáró reflexiós

³⁴ Teljes nevén: Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium és Zenei Alapfokú Művészeti Iskola

³⁵ Balla István magyartanár, drámapedagógus, a Kodály Gimnázium dráma tagozatának alapítója.

körben a diákok azt a visszajelzést adták tanáraiknak, hogy úgy érzik, a kezdeti improvizációs gyakorlatok során a csoportvezetők tartották kézben a folyamatot, a szövegkönyv megszületése után azonban az ő irányításuk alatt folyt tovább a munka és ennek köszönhetően az elkészült előadást teljesen a sajátjuknak érzik. A csoportvezetők is azt tapasztálták, hogy a dramaturgiai ív felvázolását követően a diákok sokszor önállóan – tanáraik nélkül – dolgoztak tovább az egyes színházi jelenetek kitalálásán, megvalósításán, azaz a kezükbe vették az irányítást. Az alkotófolyamat végére tehát szemmel láthatóan nőtt a résztvevők kezdeményező kedve és képessége.

De nem csupán egyéni, hanem csoport szinten is végbement változás: az élet úgy hozta, hogy a csoportba csupa lány³⁶ jelentkezett, ami okozott egy kis nehézséget a két – történetesen férfi – csoportvezetőnek. Farkas Atila korábbi drámatanári tapasztalata, hogy egy tisztán lánycsoportnál gyakori jelenség az egymással szembeni ellenségeskedés, áskálódás, a Dramteam csapatában is beigazolódott. Elmondása szerint azonban a problémák többségében maguktól, tanári beavatkozás nélkül megoldódtak, megszűntek és az alkotófolyamat végére a lányok teljesen összekovácsolódtak, összezártak. Annak ellenére, hogy egy személy kivételével a lányok egy osztályból érkeztek, a csapatépítő játékokra ugyanúgy szánniuk kellett időt, hiszen erős csoportkohézió nélkül nincs sikeres (közösségi) színházi előadás. Ráadásul egy összetartó csoport a lehetséges kudarcot is könnyebben képes feldolgozni, ami egy direkt versenyre készülő csapatnál nem elhanyagolható szempont.

Fontos megemlíteni a csoportvezetők közti kölcsönös bizalmon alapuló partneri viszonyt, mely mintaként szolgálhatott a diá-

³⁶ A *Dramteam* tagjai: Csík Fanni, Darvas Linett, Kiss Kamilla, Kothenc Emma, Lovas Eszter, Tomka-Babucs Panna, Zöldi Edina

kok számára is. Igyekeztek a munkát fele-fele arányban elosztani egymás közt, a próbafolyamat végső szakaszában azonban felborult ez az egyensúly, megbicsaklott a dupla rendezői felállás és Farkas Atila vette át úgymond a klasszikus csoportvezetői szerepet (mondott végső „ítéletet” egy-egy konkrét jelenetre vagy intézte például az RDT-re való jelentkezést). Ezt az egyensúlyfelborulást mindketten fontosnak tartják a jövőben kiküszöbölni.

A diákszínházi előadása teljes mértékben kollektív alkotásként³⁷ jött létre: csupán a témát hozták a csoportvezetők (konkrétan Balla István), a szövegkönyv azonban már a diákok improvizációi alapján született, az előadásban elhangzó édesanyáknak írt leveleket is maguk a résztvevők írták. Az előadás forma- és képi világához a csoportvezetők nyújtottak ötleteket, melyek mentén a diákok sokszor önállóan dolgoztak tovább, alakították magukra.

Az előadás magán viseli a tipikusnak tartott diákszínházi stílust: bátor és szókimondó lett. Az alkotók kendőzetlenül beszélnek magukról, az édesanyjukkal való kapcsolatukról és általában az anyaságról. Az első jelenetben mindenórás kismamákat látunk, akik Koncz Zsuzsa ikonikus *Mama, kérlek* című dalára küzdenek a fájdalommal, majd egyszer csak megszületik a várva várt Csoda, cukin (tüllszoknyában) és önálló véleménynyel (mikrofonnal a kezében). Indulhat a buli, legalábbis ami a Gyereket illeti, az Anyukát még varrják a műtőasztalon, miközben a Gyerek már türelmetlenül tépné el a köldök-, vagyis a mikrofonzsinórt, ami az Anyjához köti. Az alkotók szarkasztikus humorral, ugyanakkor rendkívül érzékletesen vázolják fel a mindenkori anya-lánya közti ördögi kört: az anya is volt egyszer (a) lány és a lány

³⁷ A *kollektív alkotás* fogalmához lásd ADORJANI Panna és KRICSFALUSI Beatrix, „Kollektív alkotás: módszer és/vagy politika?”, *Színház* 53, 3. sz. (2020): 2–6.

is lesz egyszer (az) any(j)a. Az előadás további fejezetei ezt a viszonyt vizsgálják meg közelebbről, hol a lányok, hol az anyák oldaláról.

A jelenetek szinte mindegyike többszólamú, azaz tartalmaz valamiféle véleménykülönbséget: szimultán figyelhetünk meg például három különböző vallomást és reakciót a tinédzserkori teherbeesés kapcsán, egy másik szkeccsben pedig ugyanarról a témáról halljuk beszélgetni az anya- és a lánycsoportot. Az előadás tehát a közösségi színházhoz hasonlóan nem egyetlen hangot („igazságot”) közvetít, hanem igyekszik minél több véleményt, nézőpontot megszólaltatni, annak érdekében (is), hogy minél több néző tudjon hozzá kapcsolódni. További példa még erre a résztvevők személyes hangvételű levele az anyukájuknak, melyek az előadás egy-egy pontján kerülnek felolvasásra: az alkotók őszintén vallanak az érzéseikről az anyukájukkal kapcsolatban és nyíltan fogalmaznak meg kritikát vagy intéznek kérést feléjük. A levelek sokszínűsége garantálja, hogy a nézők közül mindenki találjon olyat, amihez tud kötődni; az írások nyílt és szeretetteljes hangvétele pedig azt biztosítja, hogy meg is érintse a közönséget.

A jeleneteket laza történeti füzér köti össze: a teljes örületől, a tökéletes szülőség abszurd licitháborújától és a kínos anyák napi műsortól haladunk az egyre „józanabb” és húsbavágóbb történések, az eltitkolt buli, a tinédzserkori szex, a leányanyaság, a felelősségvállalás felé. A színészi játék szépen követi ezt az ívet: a résztvevők felszabadultan lubickolnak kezdeti abszurd, karikírozott szerepeikben, majd szólalnak meg saját, olykor elakadó, civil hangjukon a levelek felolvasásakor, az utolsó jelenetben pedig kiemelkedő a két diákszínjászó sallangmentes és természetes színészi játéka.

Az anyaság, az anyává válás az utóbbi években felkapott témája lett a független színházi előadásoknak (ld. *Burok, Anya-e vagy?, Anya születik*), még színházi fesztivál (*Anyá-*

csak1, CSET) is szerveződött köré. Ezekhez képest az *Anyád napja* újdonsága az, hogy az anyák legnagyobb kritikussai, a tizenéves lányok közös gondolkodását látjuk viszont a színpadon. Kollektív alkotásuk fiatalos nyerssége, őszintesége és személyessége pedig garantáltan megszólítja, megérinti a nézőjét.³⁸

Az *Anyád napja* a nézőt a közösségi színház élményével ajándékozza meg, ugyanolyan értékessel, mint a hivatásos színházak (pl. MU, Örkény Színház) hasonló előadásai. A közösségi színházként értelmezett diákszínjátszás fel tudja venni a versenyt a profi színházakkal, hiszen ebben az esetben az előadás nem a kiforrott színészi játéktól, a zseniális rendezői koncepciótól vagy a lélegzetelállító látványtól lesz izgalmas a néző számára, hanem a résztvevők hiteles megszólalásától, a közös együttléttől és gondolkozástól. A diákszínjátszás a közösségi színház felől értelmezve tehát a részvételi színházi kánon meghatározó részévé tud válni.

Bibliográfia

- ADORJANI Panna és KRICSFALUSI Beatrix. „Kollektív alkotás: módszer és/vagy politika?”. *Színház* 53, 3. sz. (2020): 2–6.
- BOEHM, Amnon és Esther BOEHM. „A közösségi színház mint az empowerment eszköze a szociális munkában”. Fordította PANKER Gergő. In *Együttműködés és felelősségvállalás tanulása a szociális és közösségi munkában*, szerkesztette BUDAI István és NÁRAI Márta, 59–79. Győr: Széchenyi István Egyetem, 2012.
- DEBRECZENI Tibor. *Történet pedig: Egy Corvini téri népművelő a puha diktatúrában (1966–1989)*. Budapest: Magánkiadás, 2012.

³⁸ Az előadás végül elnyerte a VI. Országos Diákszínjászó Fesztivál „Legjobb előadásáért” járó díját is.

- DEMETER Júlia. „Az iskoladrámák tudósa 85 éves”. Hozzáférés: 2024.08.11.
https://www.tani-tani.info/az_iskoladramak_tudosa.
- FEKETE Anikó. *Generációk diákszínháza*. Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2018.
- FEKETE Anikó. *Generációk diákszínháza II*. Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2020.
- GOLDEN Dániel és PAP Gábor. „A színháték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”. In *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés: Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSÍ József és TRENCSENYI László, 199–213. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016.
- HORVÁTH Kata és OBLATH Márton. *A performatív módszer*. Budapest: Káva–Anblokk–Parforum, 2015.
- JÁSZAY Tamás, szerk. „Független maraton: Kerekasztal-beszélgetés a független színház és tánc történetéről és jelenéről”. In *Thealter30(+1) színháztudományi konferencia*, szerkesztette JÁSZAY Tamás, 261–291. Szeged: SZTE BTK Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék–MASZK Egyesület, 2022.
- KAPOSÍ László. „Egy hajóban utaztunk, ahol senki se akarta kitépni a kormányt a másik kezéből”. In *ODE 30 – A hazai diákszínháztársaság harminc éve*, szerkesztette JÁSZAY Tamás, 10–17. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019.
- NÁRAY István. „Színház és diákszínháztársaság – vázlatos történelmi visszatekintés”. In *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés: Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSÍ József és TRENCSENYI László, 217–222. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016.
- NEELANDS, Jonathan. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. London: Heinemann, 1984.
- SZABÓ Veronika. „Akadályverseny – Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon”. In *Akadályverseny: Szabadság-projekt az iskolában*, szerkesztette HORVÁTH Kata, 45–66. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2010.
- SZEGEDY-MASZÁK Mihály. „A bizony(talan)ság ábrándja: kánonképződés a posztmodern korban”. *Literatura* 18, 2. sz. (1992): 119–133.
- TAKÁCS Gábor, GYÉVI-BÍRÓ Eszter, LÁPOSÍ Terka, LIPTÁK Ildikó és SZÜCS Mónika. „Színházi nevelési / SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszárja”. In *Színházi nevelési és színházipedagógiai kézikönyv*, szerkesztette CZIBOLY Ádám, 146–166. Budapest: InSite Drama, 2017.