

A személyiségformálás dramaturgiája. Esztétikai és pedagógiai szempontok egy fővárosi gimnázium diákszínjatszó csoportjában

ABONYI GABRIELLA

A színháztudománnyal foglalkozó szakemberek között rendszeresen vita tárgyává válik, hogy a drámapedagógia, a színházi nevelés vagy a diákszínjatszás tekinthető-e „színháznak” (színházi tevékenységnek), s ha igen, akkor mely színházfogalom révén lehetnek részesei a színháztudomány diskurzusainak.¹ E három terminus ugyanis nem szinonimája egymásnak, mivel azonban rokonterületek, igen gyakori esetben fedezzük fel közös pontjaikat. Jelen tanulmány főként a diákszínjatszásra helyezi a hangsúlyt. Egy konkrét gyakorlati példa bemutatásán keresztül kívánom szemléltetni, hogy amikor a színházesztétikai szempontokat pedagógiai vonatkozásokkal ötvözik (vagy éppen fordítva), az nem csupán színháztudományi relevanciával bír, hanem meglehetősen izgalmas és sajátos kapcsolódást eredményez.

A diákszínjatszók az 1960-70-es években még törekedtek hasonlítani a kőszínházakhoz,² később, az 1980-as évektől kezdve azonban „radikálisan szembefordultak velük, és önálló hangjukat, saját kifejezőeszközöket keresték” – írja Nánay István.³ Ennek a

mind esztétikailag, mind intézményileg megragadható elkülönződésnek is az eredménye az a tény, hogy napjainkban a diákszínjatszás kialakította saját identitását, cél-és eszközrendszerét, specifikus jó gyakorlatait – mégpedig az ún. „drámapedagógiai szemlélet” segítségével.⁴ Történt ez annak ellenére, hogy (bár színháztörténeti ismereteinkből tudjuk: az iskolai színjatszást szoros kapcsolat fűzi a hivatásos színházművészetéhez⁵) mind a mai napig sokan érvelnek a pedagógiai és a művészi szándék összeegyeztetlensége mellett: „A vita köztünk arról folyt, hogy a pedagógiai cél és az esztétikai, a művészeti cél összeegyeztethető-e. Azt gondoltam, hogy ezek egymást kizáró princípiumok. Egyszerűen amikor egy műalkotás, egy színházi előadás elkezd tudatosan tanítani, és ilyen fajta célokat tűz ki, ott valami megbillen, az egy másik terület.” – írja például Bagossy László.⁶ S e sorokat olvasva felmerül a kérdés, vajon bizonyíthatók vagy cáfolhatók-e valamiképp e feltételezett ellentétek. Különválaszthatók-e vegytisztán

217–222 (Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016), 222.

⁴ Vö. GOLDEN Dániel, „Módszertani kérdések a színházi nevelésben”, in *Színháztudományi körkép*, szerk. KISS Gabriella – BETHLENFALVY Ádám, 43–70 (Budapest: KRE – L’Harmattan, 2024), 43–70.

⁵ ANTAL Klaudia, „Két szék közt a pad alá? A diákszínház helye a kortárs kánonban”, *Theatron* 18, 3. sz. (2024): 161–169., 161.

⁶ CZIBOLY Ádám, „Miért színház?”, *Színház* 50, 11. sz. (2017): 2–6., 3.

¹ PI. KISS Gabriella, *A tette kész néző* (Budapest: KRE-L’Harmattan), 2024.

² Abban az időszakban, amikor a két legjelentősebb egyetemi csoport – a korabeli terminus szerint *amatőr színház*: A Szegedi Egyetemi Színpad és az Universitas Együttes munkásságának fénykorát írjuk.

³ NÁRAY István, „Színház és diákszínjatszás – vázlatos történeti visszatekintés”, in *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*, szerk. ILLÉS Klára,

bizonyos művészeti–esztétikai és pedagógiai szempontok az iskolai diákszínjátszás esetében, vagy akadnak olyan közös metszéspontok, amelyek révén még inkább erősíti egymást a két terület? Mennyire használható pedagógiai célokra a „színház”, és milyen hatással van a színházra, ha nevelési tartalmakkal egészítik ki?

Egy akciókutatás során létrejött írásomban úgy térképezem fel e probléma elméleti hátterét, hogy közben reflektálok egy fővárosi gimnázium diákszínjátszó csoportjában általam lefolytatott vizsgálat eredményeire, tanulságaira. A kutatást egy 13 fős diákszínjátszó csoportban végeztem kvalitatív stratégiával, melynek során megfigyelést, a csoportvezető pedagógussal készített szóbeli interjút és diákok által kitöltött kérdőívet alkalmaztam módszerként. Előfeltevéseim sarkalatos pontját alkotta Golden Dániel tézise, mely a színházi nevelés, színházpedagógia fogalmainak műfaji csoportosításakor a gyermek- és diákszínjátszás fogalmát a következőképpen értelmezi: „A korosztályi adottságokat is szem előtt tartó, nem hivatásos színházi tevékenység, ahol a pedagógiai szándékoktól vezérelt folyamat végső produktuma egy nyilvános bemutatásra szánt előadás.”⁷ A vizsgálat során megtekintett próbafolyamat résztvevői Tasnádi István *Titanic vízirevü* című drámájának színpadra állítását tűzték ki célként.

E színjátszó csoportra jellemző az erőteljes közösségi színházi működés, így a darabválasztás a diákok szavazata révén történt. A színpadi játék mellett a szöveggönyvkészítés, a szövegek dramaturgiai finomítása és a „rendezés” is ugyanúgy a tanulók munkája, mint a jelmezek beszerzése és a hangtechnika kezelése. Kitűnő példát kapunk Illés Klára azon szempontjára, mely szerint a drámape-

⁷ GOLDEN Dániel, „Színház és nevelés Magyarországon”, in *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, szerk. CZIBOLY Ádám, 76–111 (Budapest: InSite Drama, 2017), 99.

dagógiai szemlélet fontos része, hogy a diákok aktivizálják magukat, ne pedig a csoportvezetők generálják a folyamatokat.⁸ Töb-
bek között szó nélkül beállnak a hiányzó tanulók szerepeire, ezáltal még több karakter bőrébe bújhatnak. Továbbá segítenek egymásnak az olyan technikai kérdésekben, mint például hogyan sűgjon „hangosan” a sűgő. A megfigyeléseim és a pedagógussal készített interjú is alátámasztották, hogy a diákok nagyfokú szabadságot kapnak nem csupán az anyagválasztásban, de a színpadra állítás folyamatában is a próbafolyamat kezdetétől a végéig. Pontosan úgy, ahogy Bethlenfalvy Ádám utal a Magyarországon gazdag hagyományokkal rendelkező gyermek- és diákszínjátszásra,⁹ mely több szállal kötődik a színházi *devising*hoz.¹⁰ E területen nem a színházcsinálás szöveg-, szerző- és rendezőcentrikus módja dominál, hanem magára a létrehozás folyamatára helyezik a hangsúlyt, hiszen ez kínálja a pedagógiai célok megvalósításának leggazdagabb terepét, melyet gyakran a közösségi alkotás különböző elemei tesznek lehetővé.

Nézzünk néhány konkrétumot a vizsgált csoport gyakorlatából! A diákszínjátszó csoport alkotómunkájának színházművészeti

⁸ FEKETE Anikó, „Az ODE történetének tendenciái tíz elnök szubjektív nézőpontjából”, *Drámapedagógiai Magazin* 30, 68. sz. (2020): 14–27., 16.

⁹ BETHLENFALVY Ádám, „Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamatdráma és a *devising* színházcsinálói attitűdje között”, *Theatron* 15, 1. sz. (2021): 32–41., 34.

¹⁰ „A *devising* kifejezés nehezen fordítható magyarra. Általában olyan színházi előadások kapcsán használják, amelyek létrehozásában a társulat alkotótársként vesz részt. Egyfajta közös alkotófolyamatot jelent, ami felborítja a klasszikus színházi struktúrákat.” BETHLENFALVY Ádám, „Kié a színjátszás?”, *Drámapedagógiai Magazin* 29, 65. sz. (2019): 4–6., 5.

vonatkozásai közül kiemelendő, hogy a legképzettebb és legkarakteresebb drámatanárok – ahogyan Trencsényi László fogalmaz – már elérték, hogy (a hagyományos iskolai tételrendezéshez képest) a dráma tárgyhoz méltó alternatív környezetben, térbeli és tárgyi feltételrendszer mellett dolgozhassanak.¹¹ A kutatásban résztvevő gimnázium próbatermében látható egy közepes méretű klasszikus dobozzínpad elő-és oldalfüggönyökkel, hang-és fénytechnikai eszközök, projektorvetítés, valamint egy 200-250 nézőszámot befogadó nézőtér is rendelkezésre áll. Ezen kívül helyet kapott még egy színpad jobb hátsó járásából nyíló jelmez-és kelléktár. A közösség itt az elmúlt évtizedben összegyűjtött jelmezeket és kellékeket tárolja, ahová a tagoknak szabad bejárásuk van a próbák alatt. Fontos szempont, hogy az alkotómunka kezdetétől fogva abban a térben, azon a színpadon próbálhatnak, ahol az előadásukat is bemutatják. Ez nemcsak stabilitást jelent a tanulók számára, hanem sokkal mélyebb, pontosabb esztétikai kidolgozásra ad lehetőséget: változatlan ugyanis a színpad mérete, a terem akusztikája, a díszletelemek egymáshoz viszonyított elrendezése, a járások. Jelentős tényezőnek tartom, hogy a (nem hivatásos) diákok megtanulnak otthonosan mozogni az általuk jól ismert színpadon, így az önbizalmuk is nagyobb lehet a játék során. Hiszen pedagógiai szempontból vitathatatlan Patonay Anita gondolata, mely szerint egy diákszínjátszó csoport életében meghatározó az a tér, ahol próbál, ahova heti rendszerességgel kötődik, tarto-

¹¹ TRENCSENYI László, „Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínjátszás felől”, in *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerk. ILLÉS Klára, 44–62 (Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016), 56.

zik,¹² és ami az előadás előtt és alatt is e közösség energiáira, dinamikáira, erejére emlékezteti őket.¹³

Beszédtechnika, ének, mozgás, karakterépítés, színpadi jelenlét minősége terén sokszínűség jellemzi a csoportot. Mivel azonban nem művészsínházi szempontok alapján gondolunk elsődlegesen a diákszínjátszókra, ebben semmi kifogásolhatót nem találhatunk. Sőt azt gondolom, hogy a drámapedagógiával, színházi neveléssel bármilyen szinten foglalkozó szakemberek inkább izgalmas kihívásként tekintenek a tanulói képességek pluralitására. Antal Klaudia írásában is olvashatjuk, hogy a közösségi színházként működő diákszínjátszók a résztvevőkre nem leendő színészekként tekintenek – akiknek így egységesen birtokolniuk kellene bizonyos művészi képességeket –, hanem „önállóan gondolkodó, független és felelős, érett” személyeket látnak bennük.¹⁴ Úgy vélem, az eltérő képességek esztétikai szempontból is hasznosak lehetnek, hiszen sokfélék a feladatkörök és a színpadi karakterek, mindenki hozzá tud tenni valamit a darab sikeres létrejöttéhez. A művészi szempontból „kezdőbb” tanulók fejlesztése, formálása pedig igen jelentős pedagógiai eszköz: lehetőség az érzékenyítésre, toleranciára, új módszerek felfedezésére.

Keresztúri József beszámol azokról a csoportokról, akik a maguk nyelvén, konkrét művészi ambíciók nélkül lépnek színpadra, elsősorban a játék örömeért. A vizsgált diákszínjátszóban résztvevő tanulók öntevékeny módon foglalkoznak színházzal, és bár vannak drámaóráik is az iskolában, nem készül-

¹² PATONAY Anita, „A szabadság laboratóriuma. A Pinceszínház mint a diákszínjátszás egy lehetséges útja”, *Theatron* 15, 1. sz. (2021): 102–114., 102.

¹³ VÖ. KISS, *A tette kész néző*, 150–152.

¹⁴ ANTAL, „Két szék...”, 166.

nek kifejezetten színi pályára.¹⁵ Felmerülhet a kérdés, hogy az alkotás elemi örömén túl mi lehet ebben vonzó egy középiskolás számára? Érdekes aspektust tár elénk Antal Klaudia, amikor megfogalmazza, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben a fegyelmezett, kritikus szemlélettől mentes, tekintélyelvű rendszerbe belesimuló diákok nevelése a fő cél. Az iskolában (vagy iskolán kívül) folytatott diákszínjátás azonban lehetőséget ad a tizenévesek számára, hogy kilépjenek ebből a kényszeresen kapott „passzív, néma/elhallgattatott” szerepből.¹⁶ S épp az e fajta önkifejezésen alapuló színházcsinálás bír sajátos esztétikummal.

Ezért érdekes az a Golden Dániel írásában olvasható tézis, mely szerint a diákszínjátásban szinte már közhely, hogy egy produkció teljes sorsáról dönthet az anyagválasztás pillanata.¹⁷ S a tanulók által megszavazott Tasnádi-dráma véleményem szerint igen nehéz anyag e közösség számára. Mivel alapvetően vegyes korosztályról van szó, ahol 15-18 éves diákok egyaránt tagjai a színjátszó csoportnak, kérdéses, hogy a megszavazott mű problémáival, kérdéseivel mennyire tud azonosulni az összes résztvevő. A próbák megfigyelése során gyakran nem lehetett egyértelműen eldönteni, hogy egy-egy mélyebb jelentésréteggel bíró jelenetet, cselekménysort vagy gondolatmenetet azért nem sikerül pontosan közvetíteni, mert a tanulók nem értik a mondanivalóját, vagy a problémák inkább a színpadi megjelenítés

¹⁵ KERESZTÚRI József, Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében., in *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény közép-haladóknak*, szerk. ILLÉS Klára, 145–158 (Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016), 149.

¹⁶ ANTAL, Két szék..., 165.

¹⁷ GOLDEN Dániel, „Tíz kérdés a színházi nevelésről”, *Drámapedagógiai Magazin* 18, 1. sz. (2008): 14–21., 15.

hiányos eszköztárához köthetőek. Az ilyen esetek kiküszöbölésében nagy szerepe van a rendezőtanárrá váló pedagógusnak. Meglátásom szerint érdemes a kiválasztott darabot egy közös (tanár-diákok részvételével történő) értelmezés alá vetni a próbafolyamat megkezdése előtt, vagy pedig felkínálni a csoport képességeihez jobban illeszkedő drámákat, műveket, melyek közül továbbra is demokratikusan választhatnak. Így nem visszaél, hanem azért él egyszemélyes hatalmával, „hogy másféle autoritásokat táplálhasson a próbateremben, [...] és az önfenntartó kommunikációt és munkafolyamatot támogassa a próbateremben”.¹⁸

A választott drámát igen szövegközpontúan közelítették meg a tanulók (ami szintén elég távol áll az operettdramaturgiára épülő Tasnádi-szövegtől). Gyakorta tapasztaltam a megfigyeléseim alkalmával, hogy a szöveg „halad előre”, de a színpad statikus marad, aminek oka lehet hogy a magyar színházi hagyomány megrögzötten szövegközpontú, mely a diákszínjátás előadásokon is erősen rajta hagyja a nyomát.¹⁹ Visszautalva a megfelelő anyag jelentőségére, úgy gondolom, hogy egy közösségre szabott műválasztás és az ahhoz kapcsolódó előkészítő tréningek, ráhangoló beszélgetések – megfelelő pedagógiai felkészültséggel támogatva – segíthetnek a szövegkönyv sorainak referenciális olvasataitól eltérő mintázatokban rekonstruálni a darabot.

A készülő előadásban a színjátszó csoport összes tagja játékos, munkájukat csupán egy külsős diák segíti a hangtechnikai eszközök kezelésével. A rendező szerepben lévő diák szintén részt vesz játékosként a darabban

¹⁸ Duška RADOSAVLJEVIĆ, „A heterarchikus rendező: egy huszonegyedik századi szerzői modell”, ford. TAMÁS Ágnes, UNGVÁRI ZRÍNYI Ildikó, *Játéktér* 11, 3. sz. (2022): 29–43., 43.

¹⁹ JÁSZAY Tamás, „Amit a kritikus látni akar”, *Drámapedagógiai Magazin* 21, 1. különszám (2011): 29–32., 30.

egy kialakult kényszerhelyzet okán. Az ő munkájának kettősségét figyelemmel követni kiemelt feladata a pedagógusnak. A próbák során a tanulók stilizált jelmezeket és kellékeket alkalmaznak, például szoknyát és sálát ünnepi fellépőruhának, mosószeres flakont benzineskannának. Emellett motívum-má váló, vizuális jellé válik Matyik Lajos karakterének öltönykabátján megjelenő narancssárga színű szalag.²⁰ Az előadás díszlete még kezdetleges fázisban volt a kutatás során, csupán a nagyobb térelemek, bútorok kerültek beemelésre. A közösség tagjai terveztek azonban még háttérdíszletet és digitális vetítéssel generált vizuális elemeket bevonni. Az egyik diák részéről elhangzott, hogy ismer néhány alsóbb évfolyamos tanulót, akik segíthetnek elkészíteni számukra néhány eszközt. Fontos hatása tehát egy diákelőadás létrehozásának, hogy növeli az évfolyamok közötti együttműködést, elősegíti a kapcsolatteremtést.

Színházművészeti szempontból nem hanyagolható el a nézőkkel való kapcsolat sem: a színház és benne a színészek által előadott darabok tükröt tartanak a nézők felé, akik rácsodálkozhatnak arra, hogy hogyan is élnek a mindennapi életüket. Ez egyedülálló élményt, találkozást biztosít mind a színészeknek, mind a közönség tagjainak – fogalmazza meg Bancsi Zoltán és Mező Katalin.²¹ Ezek önmagukban képviselnek bizonyos esztétikai minőségeket az egyén számára. Az előadások során a diákok megkísérlik bevonni a nézőket olyan formán, hogy több karakter is megszólítja őket:

MATYIK: Mi az, mi olyan vicces? (nézőkhöz) És maguk? Mi van, maradt egyáltalán valaki a faluba?

BABETTA (a mögötte ülő nézőnek): Látsz tőlem, tesókám? Szóljál! Jó a műsor? Mi volt eddig?

NÓRA (egy nézőnek): Sanyikám, át kéne biciklizni Felső-Belesdre a körzeti megbízottért!

A nézők bevonásával provokáljuk a játékos és a néző közötti dichotómiát (Fischer-Lichte), ami az egyfelől nézővé, másfelől felnőtté nevelő diákszínjátszás esetében különösen fontos és izgalmas kihívás. Bethlenfalvy Ádám a *devising* fogalom kapcsán leírja, hogy az ilyen jellegű előadások révén a diák hozzászokik a bevett színházi struktúrák megkérdőjelezéséhez, hiszen szabadon kísérletezhetnek a játékosok és a nézők viszonyával, valamint azzal, hogy miként vehetnek részt, vagy akár válhatnak alkotókká a nézők az előadásban.²² Schilling Árpád viszont olyan felnőtté válást látja ebben, mely azért „szabad”, mert „érdeklődik, figyel, kérdez, kommunikál, elviseli a kritikát”, és akkor sem „jön zavarba, frusztrálódik, gyűlölködik, s végül verekszik”, ha „nincs, aki eldöntse helyette, mit kell tennie”.²³ Ezt igazolja az is, hogy a pedagógus részéről az interjú során a következő hangzott el: „A kreatív munkához szabadság kell, mivel kreatív munka folyik. A diktátor csak megfojtja ezt.” E gondolata jól tükrözi azt a szemléletváltást, amely az 1990-es évek után jelent meg. A diákszínjátszók ekkortól ugyanis a résztvevők kreativitására kezdtek el erőteljesebben építeni.²⁴ A tanár azt is hozzáfűzte, hogy bár

²⁰ Egy süllyedő magyar település, Alsó-Belesd polgármestere, közéleti személye. (TASNÁDI István *Titanic vízirevü* című drámájában.)

²¹ BANCISI Zoltán, MEZŐ Katalin, „A színházpedagógia és a fejlesztőpedagógia kapcsolódási pontjai”, *OxIPO* 2, 4. sz. (2020): 23–39., 25.

²² BETHLENFALVY, „Kié a színjátszás?”, 5.

²³ SCHILLING Árpád, *Egy szabadulóművész feljegyzései* (Budapest: Krétakör, 2008), 9–10.

²⁴ FEKETE Anikó, „Milyen lehetséges utakat jár be a diákszínjátszó csoportvezető-rendező? Értelmezés negyvennyolc szubjektív interjú

ő szívesen megadja tanulóinak a szabadságot, sokszor felmerül benne a kérdés, hogy vajon egy gimnazista tud-e élni ezzel, elég érett-e ehhez. A megszavazott bizalom mellett tehát kardinális kérdés a diákok felelősségvállalása. Ennek kapcsán érdekes eredmény született a tanulóknak címzett kérdőívből: a diákok egyöntetűen úgy vélik, hogy több feladatuk, felelőségük van a próba-folyamat során, mint a tanárnak. Ennek egyrészt az lehet az oka, hogy a diákok szimplán az előadáskészítés folyamatára koncentráltak, és a felelőség fogalmát a próbák konkrét tartalmi elemeivel társították. Pedagógiai aspektusból azonban a tanári felelőség sem elhanyagolható, hiszen az ő feladata felmérni, mennyit és milyen minőségben tud önállóan megvalósítani a csoport. Bethlenfalvy Ádám arra is felhívja a figyelmet, hogy egy *devising* színházi produkció résztvevőit a megszokottól eltérő felelőséggel ruházhatja fel a folyamatot vezető rendező vagy facilitátor (esetünkben a színjátszót vezető pedagógus). Ez iskolai keretek között jellemzően eltér a diákoktól általában elvárt viselkedéstől, és ezek az új helyzetek igénylik, hogy a feladatkörök, az egyéni és a közös felelőség határai tisztázva legyenek, és azokat a résztvevők elfogadják.²⁵ Ez az oka annak, hogy a továbbiakban a diákszínjátszó-csoportvezető tanár szemléleti-módszertani jellemzőit kíséreltem meg körüljárni.

Patonay Anita cikkében olvashatjuk, hogy egy diákszínjátszó életében rendkívül fontos és meghatározó, hogy ki a vezetője az adott csoportnak, milyen karizmával rendelkezik, milyen a személyisége, a hozzáállása a diákokhoz, valamint mennyire tartja fontosnak, és hogyan értelmezi át azt az alá-fölé rendeltségi viszonyt, amely a művészsínház diszpozitívumának egyik sajátossága.²⁶ Ese-

tükrében”, *Theatron* 15, 1. sz. (2021): 115–126., 125.

²⁵ BETHLENFALVY, „Amikor a facilitátor...”, 39.

²⁶ PATONAY, „A szabadság...”, 107.

tünkben a diákszínjátszót vezető tanár színesi végzettséggel rendelkezik, drámapedagógiai képezése azonban nincs. Idegennyelvszakos tanárként éveket töltött el először a pedagógusi pályán, majd színházban tevékenykedett tíz évig aktívan, mostanra pedig újra visszatért a tanításhoz. Nem mind-egy azonban, hogy a csoportvezető szemléletében és gyakorlatában hagyományos rendezői szerepet képvisel, vagy a Duška Radosavljević írásában olvasható „facilitátor”, „karnagy”, „műhelyvezető” stb. szerepkörök valamelyikével azonosul. A már idézett tanulmányban olvashatjuk, hogy a „facilitálás” Simon Shepherd szerint egy olyan keret létrehozását jelenti, amelyen belül a szereplők bevonódnak az alkotás alapanyagába, és megszületnek az ötleteik.²⁷ A vizsgált közösség esetében ez így is volt, a pedagógus „facilitátorként” definiálta önmagát az interjú során. E szerep tudatos felvételével úgy vélem szándékosan foglalt állást egy olyan pozícióval, amelyben indirekt módon támogathatja a közös munka folyamatát, lemondva a rendezői autoritásáról. Lényeges az a szemlélet, amely megfogalmazódik a facilitátor kifejezés által.²⁸ A „lehetővé tevő” jól összefoglalja azt az attitűdöt, amivel egy közösségért, egy folyamatért felelőséget vállaló vezető önmagára tekinthet, mind a közösségben elfoglalt szerepkörének, mind a születő alkotás tekintetében.²⁹ A tanár elmondása alapján az ő személye azért fontos a színjátszó csoport munkájában, hogy formális kereteket adjon: biztosítsa a helyszínt, a próbaalkalmakat, az órai kikérőket (például főpróbák, előadások miatt). A próbák tudatosan óvták a résztvevőket a hierarchikus gondolkodás- és cselekvésmódoktól, na-

²⁷ RADOSAVLJEVIĆ, „A heterarchikus...”, 31.

²⁸ „A facilitátor fogalmát »könnyűvé tevő« vagy még gyakrabban »lehetővé tevő« emberként lehet magyarrá fordítani.” BETHLENFALVY, „Amikor a facilitátor...”, 40.

²⁹ Uo., 40.

gyobb volumenű kérdéseknél is kaphattak döntési lehetőséget a tanulók, vitatkozhattak a tanárral, elmagyarázhatták a saját esztétikai nézőpontjaikat. A pedagógus úgy vélekedik, hogy a rendezés, a színpadra állítás egy közös munka eredménye. Ő maga rendezői ambíciókkal nem rendelkezik, a kollaborációban hisz leginkább. Gyakran külső megfigyelőként vesz részt, úgy véli, hogy ilyen formán többfajta megközelítést, ötletet tud adni a diákoknak, mint az a tanuló, aki játszik is. Jelen esetben a csoport az előadás bemutatását tűzte ki fő célként, a tanár módszertanában mégis felfedezni véltem Novák Géza Máté, Golden Dániel és Ciboly Ádám alkalmazott színháztól kölcsönzött céljait, ahol a színház funkcionális meghatározottságú: a gyakorlatok lehetnek terápiás, közösségfejlesztő, szervezetfejlesztő, pedagógiai szándékúak is. Vizsgálatom során például egyértelművé vált az évfolyamok közötti együttműködés vagy az egyéni – esetlegesen a megszokottól eltérő – felelősségvállalás ösztönzése.³⁰

Ezért is magától értetődő, hogy a színjátszó kör éves „felvételi” során az a gyakorlat érvényesül, amikor a tanár minden jelentkezőt felvesz a csapatba, mivel úgy véli, „itt mindenki megtalálja a helyét.” S ez a civilszínházi előadások hétköznapi szakértőit nézve is követendő példa, hiszen az esetlegesen gyengébb művészi képességű tanulók is minőségi munkát végezhetnek akkor, ha megtalálják maguknak a feladatok egyikét. Mivel köznevelési keretek között a személyiségfejlesztés igen fontos cél, nem szabad, hogy csak a klasszikus / professzionális színházi szempontok szerint vett legkiválóbbak lehessenek részesei egy ilyen közösségnek. A pedagógus tehát tudatában kell, hogy le-

³⁰ NOVÁK Géza Máté, GOLDEN Dániel, CZIBOLY Ádám, „Alkalmazott színház, színházi nevelés és színházpedagógia Magyarországon”, *Magyar Tudomány* 179, 6. sz. (2018): 843–850., 846.

gyen annak, hogy a biztos felvétel miatt bekerülhetnek olyan tanulók is a csoportba, akiknek épp a kollaboratív képességeit kell fejleszteni, vagyis érthető, hogy először inkább hátráltatják a közös munkát, látszólag nem veszik elég komolyan azt. „Vannak olyanok, akik játszótérnek tekintik a színpadot – gyermekeknek kitalált játszótérnek. Nincs meg bennük az a tudatosság, hogy a néző mindent lát. Bármit csinálnak a színpadon, annak jelentősége van, üzenete van a darabbal kapcsolatban.”³¹ Ez a meglátás érdekes párhuzamot mutat azokkal a próbákkal, melyeket Heiner Müller az 1980-as években „a rendetlenség szigeteinek” nevezett. Tétjük ugyanis

„nem az volt, hogy létrejöjjön a *Hamlet/Hamletmaschine* című produktum összetevőjét alkotó alakítás, hanem hogy a színészek »kitalálják« [*devise*] önmagukat – önmaguk rendezőivé váljanak. Vagyis akkor és ott olyan munkamódot várt el kollégáitól, amelyre az emberek előtti jól-megcsinált emberábrázolás professzionális színlelői képzetlennek, ezért képtelennek érezték magukat.”³²

Vagyis művészeti–esztétikai szempontból a tanár helytálló nézeteket képvisel, hiszen a színpadi munka komolysága elengedhetetlenül fontos, hogy előadható, széles körben bemutatásra alkalmas produkciót hozzanak

³¹ A diákszínjátszó csoportvezető pedagógusának személyes közlése. Forrás: Beszélgetés F.E. tanárnővel. A beszélgetést készítette: Abonyi Gabriella, Budapest, 2025. március 20. (kézirat)

³² Kiss Gabriella, „Kollektív szupervízió – résztvevő-megfigyelői gondolatok a KÁVA Kulturális Műhely »A mi iskolánk« című állampolgári színházi projektjéről –”, *Drámapedagógiai Magazin* 1, 74. sz. (2022): 27–36, 27.

létre – ami célja a vizsgált színjátszó csoport munkájának. Pedagógiai szempontból azonban érezhető, hogy gondolatai egyfajta kritikus szemléletet tükröznek a diákok irányába, ami az elmúlt évek során tapasztalt csoportműködés mechanizmusából fakad.

Az együtt töltött idő során feltettem azt a kérdést a pedagógusnak, hogy színházként tekint-e a diákokkal folytatott alkotómunkára. Válaszában rámutatott, hogy nem ő, hanem a tanulók azok, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy ez „igazán” színház legyen: jelmezeket vehessenek fel, szerepeket kapjanak... létrejöjjön az illúzió. „Színházat játszunk, de nekem az álmom az lenne, hogy ne színházat játsszunk, hanem mutassunk meg egy problémát, egy kérdést bontsunk ki.”³³ – hangzik el a csoportvezetőtől. Gondolkodása jól tükrözi a drámapedagógia azon alaptételét, miszerint a diákszínjátszás (vagy bármilyen diákokkal folytatott drámapedagógiai tevékenység) célja, feladata inkább a valós problémákra fókuszáló, mintsem a produktumközpontú megközelítés.³⁴ Ugyanakkor válasza a megvalósítás nehézségeire is rávilágít: úgy véli, a diákok egyfelől sikerre vágyanak, másfelől azt teszik, amire szocializálva vannak: főként „csak” eljátsszák a kapott szerepeket, követve a szövegkönyvet, instrukciókat. A pedagógus szerint ez éppen fordítva lenne ideális: ha szituációkat, problémákat ragadnának ki a darabból, ezeket átéreznék, átformálnák, majd úgy mutatnák be őket. Ez tehát a hosszú távú nevelési cél.

A tanár nézetei mellett arra is kíváncsi voltam, vajon a tanulók hogyan látják a pedagógus próbavezetési sajátosságait, esetleges hiányosságait a gyakran felvett külső szemlélői attitűd okán. A kérdőívben feltár-

³³ A diákszínjátszó csoportvezető pedagógusának személyes közlése. Forrás: Beszélgetés F.E. tanárnővel. A beszélgetést készítette: Abonyi Gabriella, Budapest, 2025. március 20. (kézirat)

³⁴ BETHLENFALVY, „Amikor a facilitátor...”, 34.

tam, mit gondolnak a diákok arról, milyen mértékben irányítja a tanár a próbákat. Azt a meglepő eredményt tapasztaltam, hogy senki nem véli kevésnek a tanári próbavezetés mértékét. Sőt! A válaszadókat tekintve többen vannak azok, akik szerint csoportvezetőjük több befolyást gyakorol, mint azt igényelnék. Ez az eredmény váratlan volt számomra figyelembe véve, hogy a kutatás többi szakaszában nagyfokú szabadságot és önállóságot kaptak a tanulók. Többek között a darabválasztásnál, a rendezésben, a technikai feladatok végzésében, a próbák felépítésénél, valamint a játékot érintő döntéshozatal esetén. Hogy érdemes-, illetve lehet-e ezen változtatni? A tanár pedagógiai gyakorlata egyértelműen tükrözi a Radosavljević-tanulmányban olvasható „felhatalmazáson”, nem pedig a rendelkezésen vagy a képzésen alapuló vezetési technikáját.³⁵ Amennyiben a pedagógus ezt bármilyen irányba megváltoztatná (több-kevesebb bevonódással) az egészen más struktúrát, pedagógiai hatásokat eredményezne. A színházi nyelvre való nevelésben a jelenleg alkalmazott metódus alapvetően hatékonyak bizonyul. Szabadon gondolkodhatnak, kísérletezhetnek a tanulók, sikeres előadásokat tudhatnak maguk mögött, eközben mégis rendelkezésükre áll egy színházi szakmai tapasztalattal rendelkező vezető.³⁶ Ugyanakkor egy paradox

³⁵ RADOSAVLJEVIĆ, „A heterarchikus rendező...”, 43.

³⁶ Nem csupán erre a közösségre érvényes az a kijelentés, hogy a csoportvezető tanár szemléleti, módszertani, személyiségbeli komponensei igen összetettek, melyet a diákok értékelései is kiegészítenek valamiképp. Felsorolásképp nézzünk meg néhány Tölgyessy Zsuzsanna által összegyűjtött képességet, tulajdonságot, amellyel egy drámával foglalkozó pedagógusnak fontos rendelkeznie. Ilyen többek között a nyitottság, az empátia, az új utak kipróbálásához szükséges bátorság, a rugalmasság, az állandó önreflexióra

helyzettel találkozunk, hiszen a diákok szabadságérzékelése és a megfigyelések tapasztalatai kétféleképpen tükröznek. Ennek egyrészt oka lehet, hogy a tanulók a válaszáskor feltehetőleg nem vonatkoztattak el olyan korábbi esetektől, amikor a tanár esetlegesen nagyobb volumenű beavatkozást tett a sikeresebb próbafolyamat érdekében. Mivel például diák feladata a rendezés, ezért előfordulhat, hogy egy korábbi projekt „rendezőjének” több segítségnyújtásra volt szüksége, – akár bizonyos színházesztétikai elemek alkalmazásában –, melyet a csoport erősebb kontrollként értelmezett. Jelen kutatás tapasztalatait tekintve azonban nem volna szerencsés tovább csökkenteni a csoportvezető szerepét az alkotómunkában, hiszen bizonyos esztétikai és pedagógiai hatások kizárólagosan a pedagógus jelenlétében, az ő beavatkozásával jöhetnek létre.³⁷ Változtatni akkor érdemes, ha a múltbeli tapasztalatokra reflektálva, a pedagógiai célokat, feladatokat sikerül továbbra is szem előtt tartani. Ehhez a résztvevők kölcsönös és őszinte kommunikációján túl, érdemes lehet külső drámapedagógiai szakember segítségét kérni.

Hogyan rekonstruálhatók tehát a próbafolyamat esztétikai és pedagógiai metszéspontjai, ütközései?

Egy próbát megelőző csoportos megbeszélés során megfigyeltem néhány olyan tanári gondolatot, mely egyaránt hordoz esztétikai és pedagógiai törekvéseket. Ezen alkalmon a pedagógus arról beszélt diákjaival, hogy próbálják meg tisztelni egymás munká-

való törekvés, bizonyos színészi rutin a szerepbe lépéshez, valamint az, hogy a játékban való döntés jogát képes legyen átengedni vagy legalább megosztani a résztvevőkkel. TÖLGYESSY Zsuzsanna, *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 2018), 40.

³⁷ Például a fentebb említett anyagválasztás problematikája.

ját és idejét, mert így könnyebben tudnak haladni, sikeresebb lesz a próba. Ez egyrészt nevelési céllal történt, hiszen az élet minden területén fontos emberi tényezőről van szó. Másfelől a próbák –végső soron az előadás – minőségét javítja az, ha kellő komolysággal, tisztelettel vesznek részt benne az alkotóközösség tagjai. Tölgyessy Zsuzsanna utalást tesz Dorothy Heathcote olvasztótégely paradigmájára, melynek alapja szintén önmagunk és mások tisztelete, ismerete.³⁸ A közös tudáskonstruálás csak akkor jöhet létre, ha egyenrangú a csoport valamennyi tagja – tanár a diákot, diák a tanárt és a diákok is tiszteletben tartják egymást.

A közösségi alkotómunkát illetően a tanár szerint az volna ideális, ha minden „színházi” területnek lenne egy konkrét felelőse: a jelmezeknek, a színpadképnek, a kellékeknek. Elmondása alapján tud segítséget kérni egy-egy részlethez, pl. egy oszlopszerű díszlet elem elkészítéséhez, de egységes kreatív munkával történő látványtervezés nem valósul meg a diákok részéről. Ez fontos többletinformáció, hiszen a személyes megfigyeléseim során ez nem derült ki. A pedagógus jól rávilágít arra a diákszínjátszást érintő problémára, hogy a heti egy (esetenként kettő) rövid próbaalkalom nagyon kevés idő arra, hogy egy összművészeti alkotás jöjjön létre. S bár fentebb említést tettem arról, hogy évfolyamok közötti együttműködés sem maradt példa nélkül, azonban a tanár meglátása szerint ennél erősebb összefogásra lenne szükség. A pedagógus lehetőséget látna abban, hogy az intézmény média-, valamint vizuális kultúra tagozatos tanulói is részt vegyenek egy színjátszó projektben valamilyen módon. Ez egyrészt tovább mélyíthetné az előadások esztétikáját, nem mellesleg a diákok közötti kooperációt is erősítheti. Kertész Luca tovább tágítja az együttműködés körét: amellett, hogy a csoport minden tagja tevékenyen megtalálja a számára testhezálló fel-

³⁸ TÖLGYESSY, *A drámapedagógia...*, 46.

adatot, elengedhetetlen az iskolai környezet többi szereplőjének, például a tanároknak, a szülőknek, a technikai dolgozóknak szoros összetartása.³⁹

Érdekes tapasztalat volt, hogy a próbafo-lyamat ideje alatt a rendező diákra nagyobb mértékben hagyatkoztak a társaik, mint a csoportvezető tanárra. Bizonyos rendezési elvekkel a pedagógus nem feltétlenül értett egyet, ennek ellenére a rendező diák/játékosok nem változtattak rajta. E ponton tehát egy ütközést tapasztalhatunk, ami az eszté- tikai és pedagógiai gondolkodásmódot illeti. A tanár ilyen esetekben hagyta érvényesülni a diákok szabadságát, tehát pedagógiailag igen erőteljes lépést tett meg, azáltal, hogy mégis megszavazta a bizalmat a diákoknak. Ezt az eredményt tovább erősíti a tanulói kérdőív, melyben arra voltam kíváncsi, hogy a résztvevők kitől/kiktől kapták pontosan a feladataikat a próbafolyamat során. Kiemel- kedő szavazatot kapott a rendező feladat- körben lévő diák. Ez a szerep természetéből adódóan nem okozott meglepetést, hiszen rendezőként minden játékos számára meg- fogalmazott bizonyos instrukciókat. A tanár- ra adott egyetlen szavazattal összevetve azonban lényeges az eredmény, hiszen jól mutatja mennyire tekintik a csoporttagok „feladatukként” egyik vagy másik meglátást.

Örömmel tapasztaltam, hogy a kritikus gondolkodás megjelent az alkotómunka so- rán. Matyik Lajos karakterétől a következő hangzott el a szövegben: „Ha már ilyen szé- pen összegyűltünk akkor mindenki felkap egy zsákot és átballag vele a pincébe.” Majd az egyik résztvevő diák feltette a kérdést: „Itt tényleg lesznek zsákok?”. Gondolkodása fontos esztétikai kérdést vetett fel, mivel ez a részlet annak ellenére sem volt még kidol- gozva, hogy akkor már nem a rendelkező

³⁹ KERTÉSZ Luca, „Osztály a színpadon”, in *A színjáték pedagógiája*, Módszertani füzetek 3, szerk. GOLDEN Dániel, 17–32 (Budapest: Szín- ház- és Filmművészeti Egyetem, 2019), 17.

szakaszban tartott a próbafolyamat. A tanu- lók mellett a pedagógus is kérdezett olyat, mellyel esztétikai átgondolásra serkentette a diákot. Például: „Van valami indoka, hogy miért jobb ez a zene?” – hangzik el a kérdés a rendezőnek címezve. Ezzel indoklásra kész- teti egy esztétikai tartalom megjelenítését, hogy közösen választ kapjanak arra a kér- désre, miért jobb egy bizonyos változtatás, egy meghozott döntés a darab egészének. Vass Vilmos pedagógiai írásában olvashat- juk, hogy az oktatásban olyan lehetőségeket kell teremteni, amelyekben a kritikus gon- dolkodás fejlődik. Úgy véli, ezek leginkább a motiváló módszereken keresztül valósulnak meg. Ilyenek lehetnek a játék, a csoport- munka, a vita, a kutató-felfedező módsze- rek, a drámapedagógia és a projektek.⁴⁰ Di- ákszínjátészó esetében pedig sokkal nagyobb esély van kiaknázni az említett metóduso- kat, mint a hagyományos oktatási keretek között.

A vizsgálat során a pedagógus által tett beavatkozásokat is vizsgáltam. Julie Dunn már az ezredfordulón megosztja velünk Gavin Bolton álláspontját, mely szerint a ta- nári beavatkozás kizárólag a drámai össze- tevők tudatos szem előtt tartásával valósít- ható meg. Célja pedig csupán az esztétikai minőség emelése, valamint a formateremtés lehet.⁴¹ Az interjúban arról érdeklődtem, hogy volt-e olyan példa, amikor be kellett avatkozni a diákok alkotómunkájába annak érdekében, hogy esztétikailag előnyösebb előadás születhessen. A beszélgetésünk so- rán a pedagógus megosztotta velem, hogy

⁴⁰ VASS Vilmos, „A kritikus gondolkodás je- lentősége és fejlesztése”, *Katedra. A szlová- kiai magyar pedagógusok és szülők lapja* 29, 4. sz. (2022): 15–16., 16.

⁴¹ Julie DUNN, „A spontán dramatikus játék és a »szuper-dramaturg« avagy ki szerkeszti a drámai formát?”, ford. SZAUDER Erik, *Dráma- pedagógiai Magazin* 10, 2. sz. (2000): 8–13., 12.

bár a próbafolyamat szöveg-és játékszerkezete összeállt, de a színpadkép még hagy kivetni valót maga után. A látvány és a díszlet hiányosságait rendszeresen jelzi a rendező diáknak. A jelmezek és kellékek kapcsán a tanár megemlíti, hogy a próbafolyamat egy pontján már megvoltak a szükséges eszközeik, azonban némelyik próbáról próbára eltűnt, nem vették fel, nem használták a tanulók. Ekkor mindenképpen a beavatkozás mellett döntött, mivel a rendező diák ezeket nem kérte számon következetesen. Továbbá megfigyeltem egy olyan helyzetet is, amikor a tanár próba közben felszólalt: „Hogy fogja meg? Hát ő egy hölgy!” Ezzel az észrevételével nem csupán a fiú-lány diákok közötti illemre utalt, hanem az általuk játszott karakterek közötti viszonyokat is tisztázta. Emellett arról is érdeklődtem, hogy emlékszik-e olyan esetre, amikor pedagógiai okok miatt be kellett avatkoznia a diákok alkotómunkájába. Ilyenre azonban nem adódott példa meglátása szerint. A személyes részvételem alatt viszont láttam egy példát, amely úgy gondolom ide sorolható. A csoportos verekedés jelenet kidolgozásánál a tanár egy hiteles esést követően megszólalt: „De most megütötte magát!” – majd instrukciókkal segítve átalakította az eseménysor ezen részét, hogy a diák ne sérüljön meg a mozgástechnika gyakorlásakor. Továbbá e jelenet kapcsán azt is elmondta a diákoknak, hogy „Kevesebb legyen az agresszivitás, több a lökdösődés!” Megjegyzése szintén fontos az esztétikailag látott színpadkép szempontjából és a diákok egymáshoz való viszonyulása miatt is.

Mint látjuk, egy színjátszó csoport munkája igen összetett alkotófolyamat. Éppen ezért fontosnak tartottam feltárni, hogy a résztvevők mennyire elégedettek, milyen sikereket és nehézségeket éltek meg, illetve hogyan tesznek pontot a végére az aktuálisan futó projektnek. A színjátszót vezető pedagógus sikerként könyvelte el azt, hogy minden váratlan nehézség ellenére a diákok

viszonylag rövid idő alatt eljutottak addig, hogy a szövegeiket megtanulták, a zenéket és a koreográfiákat beépítették az előadásba. A közösség tagjait pozitív érzéssel töltötte el, hogy már kitűzték az előadások időpontjait, várták a nézőket, elkészült az előadáshoz tartozó plakát. „Ez már azt jelenti, hogy finish-ben vagyunk.” – hangzik el a tanártól. Esztétikai szempontokat emel ki tehát főként, mint sikertényező. Nehézségnek tartja viszont – nem csak ezen próbafolyamat esetében –, hogy a diákok nem minden esetben megbízhatók, érdeklődők, valamint gondolatmenetében megkérdőjelezi korunk fiatalságának morális értékeit. Véleményem szerint a felek kölcsönös nyitottsága, egyes kommunikációja vezethet a leginkább sikerhez. A diákok körében is választ keresem arra, hogy mit tartanak legsikeresebbnek a próbafolyamatban, illetve van-e, ami nehézséget okoz számukra. Örömmel tapasztaltam, hogy a csoport közel fele olyan szöveges válaszokat adott, melyek elsősorban a közösségre vonatkoznak. Kiemelték a csapatmunkát, a jó hangulatú közös alkotást, a közösség formálódását, az együttes akaratot a darab létrehozása iránt. Szabó Dániel megfogalmazza, hogy az iskolai színjátszás egyik legnagyobb előnye, hogy közösségi élményt nyújt a résztvevőknek.⁴² Voltak diákok, akik egyénre vonatkoztatható sikereket említettek, pl. saját szorongásuk csökkentése, személyes fejlődés, karakterfejlődés. Akadt olyan, aki konkrétan a darab második felvonását tartja gyümölcsözőnek, míg más az egész próbafolyamatot eredményesnek véli. Megállapítható, hogy a sikerek egy része a készülő előadás esztétikai elemeire vonatkozik, míg mások inkább a pedagógiai élmények hatásait emelték ki, mint az ön-és közösségi fejlődés. A tanu-

⁴² SZABÓ Dániel, „Színjátszás felszabadító ereje. Az iskolai drámaóra hatása a személyiségfejlődésre”, *Új Köznevelés* 80, 7–8. sz. (2024): 44–45., 44.

lók által megfogalmazott nehézségek egy része a saját önbizalomra, komfortérzetre vonatkozik. Szabó Dániel azonban ebben lehetőséget lát. Úgy véli, a színjátszás segíthet legyőzni az esetleges szorongást, félelmet, ugyanis egy kontrollált, biztonságos környezetben próbálkozhatnak a fiatalok.⁴³

A pedagógussal készített interjúban arról érdeklődtem, hogy van-e valamilyen közös szokás, rituálé, amivel a csoport lezárja az aktuális próbafolyamatot. A negyedik – egyben utolsó – előadásuk után a kerületi művelődési házban egy közös tortaevéssel ünneplik meg a megvalósított projektet, ahol részt vesznek a szülők, barátok, ismerősök is a diákszínjátszós tanulókkal együtt. Az ilyen jellegű rituálék segítik „az egyének közösséggé kovácsolását, egy zászló alá vonását” – fogalmazza meg Sente Dorina Eszter.⁴⁴ Ezt követően tartanak egy szünetet (ami az előadáskészítést illeti), hiszen a következő tanévig nem terveznek új bemutatót. „Ekkor kezdődik el a valódi munka.” – hangzik el a pedagógustól. Ilyenkor jut idő ugyanis mindarra, ami a próbafolyamat során kimaradt, például etűdökre, improvizációs gyakorlatokra. Ez idő alatt a pedagógus felszabadultabbnak látja a diákokat, hiszen a bemutatási kényszer nélkül, kötöttségétől mentesen játszhatnak, alkothatnak. A kutatásban ismertetett gyakorlat ezen időszakában tud érvényesülni teljes mértékben az a szempont, miszerint a diákszínjátszó tevékenység folyamatorientáltsága teszi személyes problémafelvetéssé és közösen megélt élménnyé

⁴³ Uo.

⁴⁴ SZENTE Dorina Eszter, „Az iskolai rituálék gyakor és ma, nevelésre gyakorolt hatásuk – különös tekintettel a 20. század első felének leány- és nőnevelésének alakulására”, *Doktori (PhD) disszertáció* (Budapest: ELTE PPK, 2020), hozzáférés: 2025.08.26., https://ppk.elte.hu/dstore/document/642/Szente_Dorina_Eszter_disszertacio.pdf.

a feldolgozott témákat.⁴⁵ S bár a közös élményszerzés egy produktumorientált próbafolyamat alatt is garantált, a kötetlen, változatos játékok és munkaformák sokszínűbb élményt biztosítanak a diákok számára.

Szakirodalmat olvasva és néhány gyakorlati tapasztalatgyűjtés során hamar kiderül, hogy művészeti-esztétikai, valamint pedagógiai szempontok külön-külön is azonosíthatók a diákszínjátszás során. Ennél jóval érdekesebb azonban az, amikor a folyamat közben felfedezzük a kettő kölcsönhatását, közös metszéspontjait. A vizsgált intézmény próbafolyamatát tekintve elmondható, hogy színházesztétikai és pedagógiai aspektusokat vegyesen képviselő gyakorlatot láthatunk. Nem csupán diákszínjátszó tevékenységről van szó, hanem olyan folyamatról, melynek a vége egy színelőadás bemutatása, egy konkrét produktum.

Az akciókutatás során számos alkalommal figyelhattünk meg olyan pontokat, melyek jól rávilágítanak arra, hogy a diákszínjátszás során az esztétikai és a pedagógiai szempontok (vagy azok hatásai) erőteljesen összefüggnek.⁴⁶ Diákszínjátszó tevékenység esetében úgy vélem, a nevelési tartalmak megjelenése, illetve azok színházra gyakorolt hatása egyenesen arányos. Ahol pedagógiai aspektusból hiányos volt a gyakorlat valamely része, az a próba esztétikai jellemzőire nézve sem volt kedvező. Viszont amikor a pedagógus nevelő szándékkal lépett fel, ott a készülő előadás minőségét is

⁴⁵ KISS Gabriella, „Fiatalok színháza” (1. rész), *Drámapedagógiai Magazin* 30, 1. sz. (2020): 17–27., 19.

⁴⁶ Például: lehetőség biztosítása az eltérő képességszinten lévő diákok közös alkotására; kritikus gondolkodásra készítettség; évfolyamok közötti együttműködés; próbaterem szabályainak tisztázása.

pozitívan befolyásolta. Fekete Anikó interjúelemzései során felfedezte, hogy a „pedagógus” és a „művész” szerepek sem választhatók szét markánsan, habár az erre való törekvés kétségtelenül fellelhető. A diákszínjátsszót vezető személy akár megrendezi az előadást, akár terelgeti a játsszókat az önálló munka irányába – ahogyan esetünkben történik –, mindenképp ellát rendezői/szervezési feladatokat, még ha moderátorként is van jelen.⁴⁷

A közösség megismerése során a legérdekesebb tapasztalatom volt a készülő előadás sajátos esztétikuma: a diákrendezés. Patonay Anita az ODE 2018-as Dél-alföldi Regionális Diákszínjátsszó Találkozója kapcsán jelöli meg legmeghatározóbb élményeként, hogy azon az eseményen tanulók is rendeztek diákszínjátsszó előadásokat. Leírja, hogy felbecsülhetetlen értékű volt az az atmoszféra, ami azáltal jött létre az előadások alatt, hogy a közönség tudta: amit látnak, az diákrendezés. A szerző megerősítést nyert abban, hogy ez jó irány, és gyakorlata során még inkább bátorítani kell a fiatalokat, hagyni kell őket alkotni.⁴⁸ Talán ezért sem szabadna idealistának éreznünk Keresztúri József vízióját, aki „A diákszínjátsszást kötelező tárggyá tenné minden korosztálynak. Jobban lehetne olvasó, versszerető, vagy akár versíró embereket nevelni. Önmagukat, az őket körülvevő világot mélyebben megismerő, jól kommunikáló, együttműködésre képes, kreatívabb tanulók hagynák el az iskolákat tanulmányaik befejeztével.”⁴⁹ A Vörösmarty Mihály Gimnázium és a Nemes

⁴⁷ FEKETE, „Milyen lehetséges...”, 117.

⁴⁸ PATONAY Anita, „Dél-alföldi Regionális Diákszínjátsszó Találkozó, Kecskemét”, *Drámapedagógiai Magazin* 28, 2. sz. (2018): 2–5., 3.

⁴⁹ KERESZTÚRI József, „A színházzal falakat lehet bontani”, in *ODE 30. A hazai diákszínjátsszás 30 éve*. Módszertani füzetek 6, szerk. GOLDEN Dániel, 24–31 (Budapest: Színház-és Filmművészeti Egyetem, 2019), 31.

Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium egykori igazgatója azt is leszögezi, hogy ezzel nem a színházi szakma utánpótlása volna a fő cél, hanem az, hogy a kultúrához természetesen viszonyuló, olvasó, színházba járó embereket neveljünk. Igen kevés ember érti a színházi előadások nyelvét, amelyen fontos lenne változtatni. Ez nem csupán a színházi esztétika tanítását foglalná magában, hanem a világról való tudás átadását is.⁵⁰ Hiszen (ahogy egy 2011-es színházpedagógiai konferencián Schilling Árpádtól hallhattuk) a „drámapedagógia és a színházi nevelés a színházművészet része is. Segíthetne abban a színháznak, hogy abból a fogalmi vákuumból, amiben van, ki tudjon lépni.”⁵¹ Úgy véli, hogy az elmúlt húsz év színházi eseményei közül kiemelkedő sikereket ért el a színházi nevelés és a diákszínjátsszás egyaránt. Nagy előrelépés, hogy a gyerekek a saját életükből alkothatnak. Így fogalmazott: „Sokat tanulhatna a színház a saját szakmájától.”⁵² Ezzel meglátásom szerint, igen erőteljes álláspontot foglalt (nem csak) a diákszínjátsszás színháztudományi relevanciájáról. Én pedig úgy vélem, hogy a diákszínjátsszás működési mechanizmusa, a tanulói közösségek „újdimenziós” gondolatisága, valamint a részletekben rejlő titkok újabb és újabb konstrukciók létrehozására ösztönözhetik mind a színháztudomány mind a neveléstudomány szakembereit.

Bibliográfia

ANTAL Klaudia. „Két szék közt a pad alá? A diákszínház helye a kortárs kánonban”. *Theatron* 18, 3. sz. (2024): 161–169.

⁵⁰ Uo.

⁵¹ JÁSZAY Tamás, „Krisisben a papnő: egy helykereső előadás emlékezete”, *Játéktér* 8, 2. sz. (2019): 43–51., 43.

⁵² Uo., 43.

- BANCSI Zoltán, MEZŐ Katalin. „A színházpedagógia és a fejlesztőpedagógia kapcsolódási pontjai”. *OxIPO*. 2, 4. sz. (2020): 23–39.
- BETHLENFALVY Ádám. „Kié a színjátszás?”. *Drámapedagógiai Magazin* 29, 65. sz. (2019): 4–6.
- BETHLENFALVY Ádám. „Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamatdráma és a *devising* színházcsinálói attitűdje között”. *Theatron*, 15, 1. sz. (2021): 32–41.
- CZIBOLY Ádám. „Miért színház?”. *Színház* 50, 11. sz. (2017): 2–6.
- DUNN, Julie. „A spontán dramaturgus játék és a »szuper-dramaturg« avagy ki szerkeszti a drámai formát?”. Fordította SZAUDER Erik, *Drámapedagógiai Magazin* 10, 2. sz. (2000): 8–13.
- FEKETE Anikó. „Az ODE történetének tendenciái tíz elnök szubjektív nézőpontjából”. *Drámapedagógiai Magazin* 30, 68. sz. (2020): 14–27.
- FEKETE Anikó. „Milyen lehetséges utakat jár be a diákszínjátész csoportvezető-rendező? Értelmezés negyvennyolc szubjektív interjú tükrében”. *Theatron* 15, 1. sz. (2021): 115–126.
- GOLDEN Dániel. „Módszertani kérdések a színházi nevelésben”. In *Színházpedagógiai körkép*, szerkesztette KISS Gabriella és BETHLENFALVY Ádám, 43–70. Budapest: KRE – L’Harmattan, 2024.
- GOLDEN Dániel. „Tíz kérdés a színházi nevelésről”. *Drámapedagógiai Magazin* 18, 1. sz. (2008): 14–21.
- GOLDEN Dániel. „Színház és nevelés Magyarországon”. In *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, szerkesztette CZIBOLY Ádám, 76–111. Budapest: InSite Drama, 2017.
- JÁSZAY Tamás. „Amit a kritikus látni akar”. *Drámapedagógiai Magazin* 21, 1. különszám (2011): 29–32.
- JÁSZAY Tamás. „Krisisben a papnő: egy helykereső előadás emlékezete”. *Játéktér* 8, 2. sz. (2019): 43–51.
- KERESZTÚRI József. Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében”. In *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerkesztette ILLÉS Klára, 145–158. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016.
- KERESZTÚRI József. „A színházzal falakat lehet bontani”. In *ODE 30. A hazai diákszínjátész 30 éve*. Módszertani füzetek 6, szerkesztette GOLDEN Dániel, 24–31. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019.
- KERTÉSZ Luca. „Osztály a színpadon.” In *A színjáték pedagógiája*, Módszertani füzetek 3, szerkesztette GOLDEN Dániel, 17–32. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019.
- KISS Gabriella. *A tette kész néző*. Budapest: KRE – L’Harmattan, 2024.
- KISS Gabriella. „Fiatalok színháza” (1. rész)”. *Drámapedagógiai Magazin* 30, 1. sz. (2020): 17–27.
- KISS Gabriella. „Kollektív szupervízió – résztvevő-megfigyelői gondolatok a KÁVA Kulturális Műhely »A mi iskolánk« című állampolgári színházi projektjéről –”. *Drámapedagógiai Magazin* 1, 74. sz. (2022): 27–36.
- NÁRAY István. „Színház és diákszínjátész – vázlatos történeti visszatekintés.” In *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerkesztette ILLÉS Klára, 217–222. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016.
- NOVÁK Géza Máté, GOLDEN Dániel, CZIBOLY Ádám. „Alkalmazott színház, színházi nevelés és színház-pedagógia Magyarországon”. *Magyar Tudomány* 179, 6. sz. (2018): 843–850.
- PATONAY Anita. „Dél-alföldi Regionális Diákszínjátész Találkozó, Kecskemét”. *Drámapedagógiai Magazin* 28, 2. sz. (2018): 2–5.

- PATONAY Anita. „A szabadság laboratóriuma. A Pinceszínház mint a diákszínjátzás egy lehetséges útja”. *Theatron* 15, 1. sz. (2021): 102–114.
- RADOSAVLJEVIĆ, Duška. „A heterarchikus rendező: egy huszonegyedik századi szerzői modell”. *Játéktér* 11, 3. sz. (2022): 29–43.
- SCHILLING Árpád. *Egy szabadulóművész feljegyzései*. Budapest: Krétakör, 2008.
- SZABÓ Dániel. „Színjátzás felszabadító ereje. Az iskolai drámaóra hatása a személyiségfejlődésre”. *Új Köznevelés* 80, 7–8. sz. (2024): 44–45.
- SZENTE Dorina Eszter. „Az iskolai rituálék egykor és ma, nevelésre gyakorolt hatásuk – különös tekintettel a 20. század első felének leány- és nőnevelésének alakulására.” *Doktori (PhD) disszertáció*. Budapest, ELTE PPK, 2020, hozzáférés: 2025. 08.26., https://ppk.elte.hu/dstore/document/642/Szente_Dorina_Eszter_disszertacio.pdf.
- TÖLGYESSY Zsuzsanna. *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2018.
- TRENCSÉNYI László. „Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől”. In *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*, szerkesztette IL-LÉS Klára, 44–62. Budapest: Oktató- és Fejlesztő Intézet, 2016.
- VASS Vilmos. „A kritikus gondolkodás jelentősége és fejlesztése”. *Katedra. A szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja* 29, 4. sz. (2022): 15–16.