

SZÍNHÁZI ÉLMÉNY FELDOLGOZÁSA A DRÁMAPEDAGÓGIA ESZKÖZEIVEL – EGY KAPOSVÁRI PROGRAM TAPASZTALATAIRÓL

Gombos Péter és Tolnai Mária

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar

A színház és a dráma

Bár a drámapedagógia hazai története idestova negyvenéves múlttal bír, még mindig vannak vitás alapkérdések a szakemberek között. E tekintetben az sem megnyugtató, hogy így van ez a „dráma őshazájában”, az Egyesült Királyságban is. Abban a kérdésben jórészt egyetértés mutatkozik, hogy melyik tevékenységek tartoznak a drámapedagógia tárgykörébe, s melyek nem. Az már érdekesebb felvetés, hogy mi (lehet) a szerepe, a jelentősége az oktató-nevelő munka során. Ha erről egy, a témában járatos tanárt megkérdezzük, alighanem azt mondja: a „drámázás” célja nem feltétlenül az, hogy valamiféle előadást, produkciót hozzunk létre. Sőt, a drámapedagógusok évtizedekig alig győzték hangsúlyozni, hogy ne ez legyen az elsődleges feladatuk, ne ezt várják el tőlük. Az „emberépítés”, a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás és a közlés megkönnyítése (*Gabnai, 2001*), a többségük számára legalább ilyen fontos, ha nem fontosabb. Érdeemes megvizsgálunk e témában az angol drámapedagógia történetét is.

„Összehasonlítva az angol szakemberek nézeteit és módszereit, a legszembeütőbb jelenség, hogy mindegyikük másként határozza meg a drámapedagógia elsődleges célját. Míg *Slade* a spontán önkifejezést elősegítő kreativitás felfedezését és bátorítását tartja legfontosabbnak, *Way* a személyes készségek fejlesztésére, *Heathcote* az átélt élményből és az élmény feldolgozásából leszűrhető tapasztalat és tudás megszerzésére, *Bolton* pedig a dráma tartalmának mélyebb megértésére helyezi a hangsúlyt. *Neelands* a tartalom megértésével egyenrangú célnak tartja a színházi forma elsajátítását, míg *Hornbrook* pedagógiai célja legelsősorban a színházművészet megismerése és megértése.” (*Pallai, 2003. 89. o.*). Ha a kérdést „csak” arra korlátozzuk, hogy milyen *kell, hogy legyen* a drámapedagógia és a színház viszonya, talán még izgalmasabb problémát találunk. „A dráma a színház nyelvén beszél” (*Kaposi, 2008. 4. o.*), tehát a kapcsolat automatikus, ösztönös, megkerülhetetlen. Ám e jelzők mellett korántsem lényegtelen, hogy ott van-e az „elvárt”, a „kötelező” is. Másképp fogalmazva: drámázhat-e fél vagy egész tanéven át egy csoport úgy, hogy végül nem mutat be közönség előtt „valami kézzelfoghatót”, valami „előadászerűt”? Ahogy fentebb utaltunk rá, sokáig úgy tűnt, e kérdésre csak „igen”-nel szabad felelni. Hiszen a drámapedagógia nem akar(t) a színészképzés részese vagy akárcsak „előzménye” lenni, hát miért kellene a bevallottan *minden* gyermeket – a benne rejlő tehetség(ek)től függetlenül – foglalkoztató tevékenységnek színpadi megnyilvánuláshoz vezetnie.

Ha az angol példát nézzük, megint nem leszünk okosabbak. *Peter Slade* és *David Hornbrook*, a téma két jelentős szakembere (s egyben teoretikusa) közül előbbi például a színház teljes tagadását, utóbbi pedig a színházi szemlélet maradéktalan vállalását

vallotta. De akad olyan szakértő is – nem is akárki, a világszerte talán legismertebb drámapedagógus, *Gavin Bolton* –, aki saját pályája során is eljutott egyik álláspontról a másikig. Bár némileg leegyszerűsítő, mégis egyet kell értsünk *Pallai Ágnes* állításával: „*Peter Slade*-től *David Hornbrook*ig a kör teljessé vált: az angol drámapedagógia a színház megtagadásától visszajutott a színházhoz.” (*Pallai*, 2003. 88. o.).

E tanulmánynak nem tárgya, feladata, hogy igazságot tegyen e kérdésben. A problémafelvetést csupán azért hoztuk elő, hogy rávilágítsunk annak a programnak a jelentőségére, melyet a közelmúltban Kaposváron indítottunk el, s mely szervezett keretek között, tudatosan és rendszeresen „építi a kapcsolatot” a színház és a drámapedagógia között.

Iskolai keretek között nem vagy csak ritkán adódik lehetőség arra, hogy a megtekintett színházi előadásokat, feldolgozó foglalkozások kövessék. (Hasonló törekvések vannak ugyan – sok szempontból példaértékűek a Káva foglalkozásai –, ám jellemzően nem kész, más létrehozta előadás feldolgozása a cél. Az alkotók egy problémára fókuszálva maguk írják, rendezik az előadást, a feldolgozást akár már előadás közben – az interaktivitást maximálisan kihasználva – „elkezdve”.) A mi foglalkozásaink – a dramatikus eszközök, színházi konvenciók, improvizációs technikák segítségével – az előadás üzenetrétegeinek megértését próbálták, próbálják segíteni. Ekképpen inkább a DIE-hez áll közelebb, még ha van is hasonlóság a TIE-s foglalkozásokkal (*Trencsényi*, 2011).

A drámapedagógia, mint a művészeti nevelés sorában megtalálható komplex nevelési-oktatási mód, a korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve problémákkal, konfliktusokkal, döntési helyzetekkel való találkozás lehetőségét teremti meg. Ráadásul tudjuk, a kreativitás fejlesztésében is kulcsszerepe lehet a különböző művészeti ágak bevonásának, nem beszélve a „járulékos”, transzferhatásokról (*Trencsényi*, 2011). A vizsgálódás középpontjában a színházi előadás dramaturgiailag fontos fordulópontjai álltak. Ezzel párhuzamosan a színházi jelentésrendszer összetettségét is érintettük, úgymint: díszlet, jelmez, térszervezés, kontrasztok, feszültség, időkezelés. Mindeközben persze végig szem előtt tartottuk, hogy az öröm, a játék, a játékosság „eszközünk” legyen az órák során (*Tölgyessy*, 2010).

A projekt a Csiky Gergely Színház és a Kaposvári Egyetem oktatói, illetve a Csányi Alapítvány drámapedagógus-mentorai közreműködésével indult el – egy pályázati lehetőségnek köszönhetően. A program célja az volt, hogy a drámapedagógia eszközei, módszerei segítségével segítsünk elmélyíteni a színházi előadások kapcsán szerzett élményt. A darab kínálta szereplők különböző élethelyzeteivel való találkozás, azok megértése – megélése – és dramatikus játékban a szituációk kínálta döntéshelyzetek egy meghatározott és „védett” keretben működnek. A közös játék során lehetőség van arra is, hogy a gyerekek az elméleti tudást a cselekvésbe, a gyakorlati működésbe átvigyük, megoldási lehetőségeket vizsgálhassanak, döntések következményeit tárják fel.

Bár *Gabnai Katalin* az előadások létrehozása kapcsán ír erről (*Gabnai*, 2001), a színházi darabok feldolgozása éppúgy „részlelményeket” és „megvilágosodásokat” szeretne előcsalni a gyerekből, akit a feldolgozás, a játékok során aktívvá teszünk.

A „nézői léttel” ellentétben ugyanis a játékok során – még ha bizonyos feladatokból ki is vonódhat – nem maradhat végig passzív.

A közös játék a mindenkiben meglévő szimbólumalkotó képességre alapoz. A játékban létrejött átváltozás, a szerepben végzett munka realitás a gyermek számára. A képzelet használata a „kép-telenségek” megszüntetéséhez vezet. Választott szerepekben lehet akár „senki vagyok” döntést is hozni. (Konkrét élményünk volt ez egy órán, szoborjáték során. A „Ki vagy te ebben a szoborcsoportban?” kérdésre kaptuk ezt a választ egy harmadikos fiútól.) Ez a választás lehetőséget ad arra is, hogy a „senki” gondolatairól, érzéseiről, örömeiről, félelmeiről beszéljünk. A visszahúzó, zárt gondolat kinyílik, a tudatos kontroll enged a szorításaiból, és megteremtődik a figura. Régi tapasztalat, hogy a csoportok nagy részénél megerősítést igényel a szerepben végzett munka szabálytartásának gyakorlása, a mindig gyors tempó átváltása a lassú, elemző építkezésre. Az erővel egymást gyorsan legyőző küzdő felek – a verekedés, ütés mozdulatainak centikre történő lelassításával – belső gondolatok sokaságát élik át, a megértés és tudatosság fokozatos változásai alakítják gesztusaikat. Megfogalmazott és kimondott önreflexiók töltik be a „legyőzni a másikat” indulatait.

A program megvalósulása

A gyakorlatban mindez azt jelentette, hogy egy tanév alatt a két gyerekdarabhoz (*Pán Péter*, *A Pál utcai fiúk*), illetve az ifjúsági előadáshoz (*Antigoné*) kapcsolódóan 40 órát tartottunk a város és környéke iskoláiban. Mivel a gyerekdarabokhoz kapcsolódó órák vezetésében vettünk részt, a továbbiakban az ezzel kapcsolatos élményeinkről – pontosabban a „Pán Péter-órák” tapasztalatairól – számolunk be.

A 2011/2012-es színházi évad két egészen különböző karakterű darabot kínált a kisdíákoknak Somogyban. A *Pán Péterrel* minden idők leglátványosabb előadását ígérte a teátrum, míg Molnár Ferenc klasszikusa egy különös hangulatú, nagyon tudatos, aprólékos munkával felépített, korántsem konvencionális bemutatót kapott Vidovszky György rendezésében.

A *Pán Péterrel* kapcsolatban egy „hagyományosan meglévő” problémát is át kellett hidalnunk a feldolgozó óra során: „Pán Péter alakja kissé nehezen honosul nálunk, noha időnként megpróbál beépülni a magyar kultúrába. Mindenki hümmög valamit a téma kapcsán, de az igazat megvallva, nem ismerjük őt. Vagy inkább: félreismerjük (*Gabnai*, 2008).” És ez nem csupán a történet hiányossága. Ismét *Gabnai Katalint* idézve: „Esendően rossz szerkezetű, de olyan röhögtető, hogy egyszeriben érthetővé lesz *Alice Csodaországának* minden nonszensz epizódja, s most értem meg, miből táplálkozik a *Galaxis Útikalauz Stopposoknak* pokoli humora és fordulatépítő technikája (*Gabnai*, 2008).”

Természetesen az szinte reménytelen lett volna, hogy alsó tagozatos gyerekekkel az angol abszurd humorról, a nonszenszről beszélgessünk, szerencsére a kaposvári előadás sem ezt emelte ki. Kelemen József rendezése a felnőtt- és gyermeklét különbözőségét és hasonlóságát vette górcső alá. Bár félő lehetett, hogy a valóban különlegesen látványos díszlet, a mozgalmas, lendületes jelenetek elterelik a fiatalabb

nézők figyelmét az apróbb finomságokról és az alapkérdésekről, a feldolgozás során tapasztalhattuk, hogy nem így történt.

Az órát tárgyakkal történő munkával kezdtük, olyan eszközökkel, amelyek között a *Pán Péter* szereplőjéhez kapcsolhatók is voltak. De akadtak olyanok is, amelyek nem illettek az előadásba. A célunk azonban nem az volt, hogy ilyen szempontból csoportosítsunk. Először arra kértük a gyerekeket, hogy válogassák szét a tárgyakat aszerint, hogy a felnőttek vagy a gyermekek életéhez, mindennapjaihoz tartoznak-e. Természetesen voltak kérdéses dolgok (például egy zseblámpa), ilyenkor indoklást kértünk, de akár a „közös metszetbe” helyezést is elfogadtuk.

A továbbiakban két csoportban dolgoztunk. Először egy-egy nagy kartonra olyan tulajdonságokat gyűjtöttünk, amelyek a diákok szerint jellemzőek voltak a darabbeli felnőttekre, illetve – a másik csoportnál a – gyerekekre. Majd kisebb csapatokban egy némajátékot, illetve egy jelenet hagyományos felidézését kértük az előadásból. (Ehhez használhatták a bevitt tárgyakat is.) Bármelyik epizódot kiválaszthatták, azzal a kitételrel, hogy a jelenetben felnőtt és gyerek közötti konfliktus (is) legyen. A játék során tapasztaltak alapján újra elővettük a kartonunkat, és kiegészítettük a korábban lejegyzett tulajdonságokat. A két csoport meghallgatta egymás listáját, ismét lehetőség volt bővítésre, illetve bizonyos esetekben kérhettek, adhattak indoklást is.

Végül arról beszélgettünk a diákokkal, mennyiben látják hasonlónak a színdarab felnőttjeit, illetve fiataljait a való élet „szereplőjéhez”. Zárásként pedig személyes döntést kértünk azzal kapcsolatban, ki szeretne egy „*Pán Péter*-i csoda” segítségével ott rögtön felnőtté válni, a felnőttek életét élni. S aki ezt választja, mivel indokolná döntését.

Bár összességében több száz tanulót meghallgattunk, az „utolsó kör” eredménye szinte mindenütt hasonló volt: a többség máris szívesen lenne felnőtt, elsősorban a fiatalkorúakra vonatkozó, számukra szigorúnak tűnő előírások, elvárások megszűnése miatt. Az, hogy ilyen szabályok a felnőttek életét is meghatározzák, inkább csak a döntés utáni beszélgetés során jött elő.

A fentitől eltérő tapasztalatot abban az iskolában szereztünk, ahova szinte kizárólag hátrányos helyzetű, jórészt cigány származású diákok járnak. Az egyébként remek hangulatú óra végén itt mindössze egyvalaki jelentkezett, hogy máris szívesen élné a nagykorúak életét. A többiek magyarázata fájdalmasan reális volt: „A felnőtteknek nagy felelőssége van. El kell tartani a családot, dolgozni kell, gondoskodni kell a gyerekekről.” Ehhez képest számukra valóban gondtalannak tűnt a gyermeklét.

Általános tapasztalatok

Bár nagyon változatos korú (2–5. osztály), érdeklődésű és adottságú gyerekekkel találkoztunk, a tanév végén mégis megfogalmazhattunk általános tapasztalatokat. Szinte egyáltalán nem találkoztunk olyan diákkal, akinek akár az előadás, akár a feldolgozó óra rossz élmény lett volna. A gyerekek nyitottak voltak a „játékra”, azok, akik még soha nem csináltak ilyet éppúgy, mint akik rendszeresen drámaznak. Tanulóik megnyílása, kreativitása néhol meglepte a pedagógusokat.

Örömmel csodálkoztak rá, amikor a máskor csendes, visszahúzódozó tanulóikat látták önfeledten játszani, vagy épp „csak” érvelni. Természetesen mindvégig

törekedtünk arra, hogy mindenki megmozduljon, megszólaljon a játékok során. Az együttjátás, a cselekvő, aktív részvétel nagyon fontos (Gabnai, 2001), ezért is készültek például a jelenetek 4–5 fős csoportokban. Fontos tanulási folyamat részeseivé váltak abban az értelemben, hogy a résztvevők alakították a csoportdinamikát.

Hiszen figyelni kellett egymás érveire, véleményére, ha előre akartak jutni a megoldásban. Ennek sokszínűsége az együtt végzett munka értékévé válhatott. Sokszor váltjuk ki a beszédben való közlést a képalkotás lehetőségeire. Erős tapasztalati forrássá válik számukra is a saját testükből épített képek, szobrok mozdulatlansága. A kiscsoportban végzett munka „eredménye” egymás számára is láthatóvá és kérdezhetővé vált, és nagy öröm volt számunkra a zárt kérdések egyre kisebb száma, az elemző, felfedező nyitottság jelenléte. A képek olyan gondolatok, érzések kifejezését is lehetővé tették a játékosok számára, amelyekre nehezen vagy egyáltalán nem volt – talán nincs is – kimondott szó.

Több tanító is jelezte, hogy „jó lenne rendszeresen csinálni ilyesmit”. Ugyanakkor azt láthatólag „nem hitték el”, hogy ilyen órákat, foglalkozásokat ők is vezethetnének. (Volt olyan harmadikos osztály, ahol még nem fordult elő, hogy csoportban dolgoztak volna. A padokat még egyszer sem tölték el a helyükről.)

Általában számtalan improvizációs pillanatból áll össze a színházi előadásban átélt élmények, megértett üzenetek játékfolyama. A sodró lendületű munka az egy tanórai időkeret túllépését igényli, és találkoztunk tanítókkal, akik „átadták” a saját tanórájukat is. Ők azok, akik jelen voltak a foglalkozásokon. Elnézték nekünk a felborított osztálytermet, nem fegyelmezték a gyerekeket, elfogadták a közösen felállított szabályok működésének néha konfliktusos menetét. Megfogalmazásuk szerint olyan ismeretekkel gazdagodtak a csoportot illetően, amelyekre a hagyományos tanítási helyzetekben nem volt módjuk. Bár bevonódtak a munkába, mégis távolságot tartottak. Nézőpontváltásuk – bízunk benne – túlnőtt a velünk közös foglalkozások keretein. Így válhattunk közös munkatársakká a gyermekek és fiatalok nevelésében.

Bár a gyerekek nem egyformán reagáltak a szereplés „izgalmára”, olyan esettel, hogy valakit „blokkolt” volna a helyzet, nem találkoztunk. Komolyan vették a feladatot, de a közeg, a légkör elég oldott volt ahhoz, hogy ne kelljen félniük a kudarctól. Ahogy Gabnai Katalin írta: „A rögtönzött drámajátékot a játékos próbahelyzetként éli meg, mely szolidaritással teszi önmagával szemben, s e próbahelyzetben szerepvállalásával egy időben önmagát kell képviselnie. S hogy mindezt a ráirányuló figyelem közepette tudja megtenni, az éppolyan készültségi állapotot követel, mint a mindennapi élet szociális szerepvállalásai, kiélezett helyzetei – csupán a kockázat kisebb (Gabnai, 2001. 10. o.)”

Homogén osztállyal ritkán találkoztunk, de „stílusa”, „hangulata” mindegyik közösségnek volt. Megfigyeléseink szerint ez jobbára a pedagóguson múltott. Ott is, ahol nagyon sok hátrányos helyzetű, közte több fogyatékkal élő, illetve SNI-s¹ diák volt, nagyszerűen dolgozhattunk, nem kellett fegyelmeznünk, katonás rendet követelni vagy épp félni az érdektelenségtől.

Természetesen e foglalkozások a konkrét előadáshoz kapcsolódtak, célunk elsősorban az volt, hogy az adott színházi élmény feldolgozását segítsük. Mindazonáltal

¹ sajátos nevelési igényű

volt olyan osztály, ahol a közelmúlt sérelmei, konfliktusai is előkerültek, s mert volt olyan játék, mely könnyíthetett annak a feldolgozásában is, hát ezzel is tudtunk segíteni. Ahogy az is előfordult, hogy olyan közösségbe csöppentünk, ahol a meglévő feszültségeket, problémákat csupán észlelhettük.

Jelen írásnak nem célja a szociális képességekben való jártasság, az érzelmi intelligencia jellemzőit kutató felmérések ismertetése. Azt azonban megerősíthetjük, a szociális képességek hiánya vagy ezek fejletlensége esetén nagy valószínűséggel rögzül destruktív irányba a viselkedés. A feldolgozó órák dramatikus játékaiban fontos szabály mások érdekeinek figyelembe vétele, az együttműködés, a kapcsolat felvételének és megtartásának működtetése, a felelős konfrontáció.

A foglalkozások során a pedagógusokkal való beszélgetés is fontos részévé vált a találkozásoknak. Általánosítás és kritika megfogalmazása nélkül azt a talán merész véleményt fogalmazhatjuk meg, hogy a sok összetevő mellett (pénz- és időhiány, tananyag-kötelezettség) az egyik legjellemzőbb probléma az alkalmazott pedagógiai eszközök, módszerek szűkössége, szegényessége. A drámaórákat nem csak a gyerekek tartották hasznosnak és érdekesnek, ezt mutatják a pedagógusok írásos visszajelzései. Fontos kérdés, vajon minden évben sikerül-e így „kiegészíteni” a színházlátogatás programját? Ez már nem csak rajtunk múlik. Fontos lenne, erről meggyőződhattünk.

Irodalom

- Gabnai Katalin (2001): *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (2008): *A Pán Péter-probléma: James Matthew Barrie Peter Pan története a Vígszínház és a Budapest Bábszínház színpadán*. letöltés helye: Gyermekszínházi Portál http://www.gyerekszinhaz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=477:kritika-k-gabnai-katalin-pan-peter letöltés ideje: 2013. január 12.
- Gombos Péter (2011): *Dzsiájdzsó Sohaországban*. letöltés helye: <http://www.prae.hu/prae/articles.php?aid=4436&cat=8> letöltés ideje: 2013. február 13.
- Kaposi László (2008, szerk.): *Tanítási dráma: A drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Pallai Ágnes Sz. (2003): Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből. *Iskolakultúra*, **13.** 11. sz. 83–90.
- Tölgyessy Zsuzsanna (2010): A drámapedagógia használhatósága. *Fordulópont*, **12.** 2. sz. 51–57.
- Trencsényi László (2011): Védőbeszéd a nélkülözhetetlen művészeti nevelésért. *Tanító*, **49.** 10. sz.4–5.