

# Színházi nevelés Magyarországon

Golden Dániel  
v1.0  
2017-05-15

<b>Bevezetés</b> .....	2
<b>Nevelés és színház</b> .....	3
A színházi nevelés helye.....	3
A drámapedagógiától a színházi nevelésig .....	4
Színházra nevelés vagy színházzal nevelés .....	5
<b>A terminológiai kihívás</b> .....	9
A <i>színházi nevelés</i> korszakai .....	11
1992 előtt: távoli előzmények .....	11
1992–2008: a TIE kora .....	12
2008–2013: a színházpedagógiai fordulat .....	13
2013: kísérlet a konszolidációra .....	16
A <i>színházi nevelési program</i> meghatározása.....	18
Kritériumok és anomáliák .....	18
Interakció és részvétel.....	19
A nevelési mozzanat .....	21
A színházi nevelés műfajai.....	23
Osztályozási javaslatok .....	23
Műfaji csoportok .....	25
Elnevező algoritmusok .....	27
<b>A minőség problémája</b> .....	29
Minőség, minősítés, minőségbiztosítás.....	29
A színházi nevelés minősége.....	30
<b>Stratégiai dilemmák</b> .....	32
Intézményes keretek.....	32
Terjeszkedési lehetőségek.....	33
Szakmai fórumok .....	33
Képzési szükségletek .....	34
<b>Összefoglaló javaslatok</b> .....	36
<b>Irodalomjegyzék</b> .....	37

## Bevezetés

Az itt következő írás célja, hogy a magyarországi színházi nevelés elmúlt néhány évtizedéből rendelkezésre álló forrásokra támaszkodva annak *kritikai rekonstrukcióját* adja. *Rekonstrukcióját*, amennyiben a sokszor egymástól térben és időben elszigetelt, célkitűzéseiket és módszereiket tekintve széttartó kezdeményezéseket megpróbálja egyetlen rendezett történet részeként bemutatni, és *kritikait*, amennyiben ezt elsősorban a fogalmi megragadásra tett kísérletek elemző bemutatása révén végzi.

Az első, *Nevelés és színház* című alfejezet a két terület kapcsolatba lépésének elvi hátterét és történeti körülményeit, majd e kapcsolat természetét vizsgálja. Ezt követően a megrendelői elvárásokkal összhangban három „hívószó” mentén tekinti át a területet. A középpontban terjedelmi és tartalmi tekintetben is *A terminológia kihívásai* áll, amely a fogalomhasználat alakulásán keresztül mutatja be a *színházi nevelés* korszakait, a *színházi nevelési program* meghatározását, valamint a színházi nevelési *műfajok* lehetséges csoportosításait. Ezt követi *A minőség problémája* és a *Stratégiai dilemmák*, amelyek a terület lehetséges fejlesztési irányait illető megfontolásokat tartalmazzák.

A szöveg tehát a szerkesztő és a szerző szándékai szerint is egyfajta pillanatfelvételnél szolgál, amely alkalmat adhat a színházi nevelésben érintettek számára, hogy ütköztessék álláspontjaikat, s az erre felkért munkacsoportok megalkothassák a továbblépésre vonatkozó javaslataikat.

# Nevelés és színház

## A színházi nevelés helye

Színház és nevelés kapcsolata korántsem magától értetődő. Voltak és vannak persze korok és alkotók, amelyeknek és akiknek művészi hitvallásában hangsúlyosan jelenik meg a színház ilyen szerepvállalása (ld. pl. Schilling, 2015), ám az utóbbi kétszáz évben nem ez a jellemző. A színház fősodra többnyire idegenkedik ettől, s az alkotói és befogadói szuverenitást féltve igen hamar *didaxist* kiált.

Más kérdés, hogy ezzel némileg ellentmondásban a következő generációk színházba szoktatása mindig is a színházcsinálók szívügye volt: „A bevonódó és értővé váló néző ugyanis – korosztálytól függetlenül – roppant fontos. Befektetés minden szempontból. Ez pedig a kortárs táncművészet esetében konkrétan a túlélés záloga.” (Juhász, 2016: 64). A hivatásos színházművészet felől a színházi nevelés világába vezető első lépés általában ebből adódik. A következő pedig már szerencsés esetben annak belátásából, hogy a feladat nem egyszerűen a klasszikus tartalmak *eljuttatása*, hanem a művészet értékeinek *közvetítése*, ami feltételezi valamiféle híd kiépítését a fiatal közönség és a színházművészet világa között: „Az a felismerés, hogy a fiatalokhoz más módon kell szólni, más témákat kell felvetni számukra, viszonylag új a magyar színházi életben. Hagyományosan ennek a közönségrétegnek, azaz a gyerekkorból már kilépett, de még nem felnőtt fiataloknak a felnőttelőadások egy részét kínálták a színházak: a szórakoztatás és nevelés kettős eszméjének jegyében többnyire klasszikusokat (persze csak a nem túl 'sikamlósakat') és musicaleket. A diákbérletes előadások gyakran a színészek rémálmaivá váltak, mert a középiskolásokat, nagyobb felső tagozatosokat nem érdekelte, ami távol tőlük – és ez értendő a témaválasztásra, színházi formára egyaránt –, a színpadon történt. A kőszínházak legfőbb célja a diákbérletekkel, hogy 'kineveljék' saját közönségük utánpótlását, hogy színházlátogatóvá szocializálják a fiatalokat, ám erre ezek az előadások nemigen alkalmasak, sok fiatal épp a közösen szervezett színházlátogatások élménye nyomán fordul el a színháztól.” (Szűcs, 2017: 23)

A legfrissebb színháztörténeti fordulatot ebben a tekintetben az *alkalmazott színház* fogalmának megjelenése hozta. Kricsfalusi Beatrix (2016) az alkalmazottságot a célelvűséggel azonosítja, aminek mentén az ide sorolandó kezdeményezések szembeállíthatóak a hagyományos művészszínház l'art pour l'art önmagáért valóságával. Hogy a színház eredendően rendelkezik valamifajta általános „embernevelő” funkcióval, az akár közhelynek is mondható – ennek strukturálatlan és reflektálatlan jelenléte azonban nem esik egybe, s főként nem helyettesíti a *sajátos eljárásait a kijelölt cél elérése érdekében szándékoltan alkalmazó szakterület* működését. Utóbbi esetben a színházművészet nem állja igénybe venni a pedagógia tapasztalatát, azaz a *színházi élményt egy tudatosan szervezett tanulási folyamat részeként* gondolja el. Amennyiben az alkalmazott színház lehetséges hatásterületeit igyekszünk beazonosítani, akkor a *társadalmi/politikai* és a *pszichológiai/terápiás* feladatvállalás mellett harmadikként adódhat a *pedagógiai cél* (vö. Bethlenfalvy, 2015; Kiss, 2015; Golden, 2016; Novák, 2016).

Ennek a feladatvállalásnak a megvalósulása az angolszász eredetű *theatre-in-education* (TIE) klasszikus – azóta persze nálunk is nagy átalakulásokon keresztülment – modelljében tisztán szétválik: a *színházi rész* az adott történet egyediségével érzékletessé tesz és felmutat, a *nevelési rész* a látottak fogalmi értelmezése révén általános tanulságokkal

szolgál. Nem sokban különbözik ez attól, ami ideális esetben a műalkotások elemzésekor történik az iskolai tanórák keretei között.

A színházban ugyanakkor ez a megközelítés a befogadói jelenlét új minőségét hívja életre. A színház nem akar tanítani – szeretne viszont hatni, vagyis a lehető legközelebb kerülni nézőjéhez, aminek minden másnál célravezetőbb módját legújabbban az interakcióban, a részvételben véli felfedezni. „A TIE szerényen, minden avantgárd hivalkodás nélkül megközelíti a modern színház nagy ideáját: valódi közösségi színházat teremt. Beavatottá, résztvevővé teszi a 'meghívottakat', többé válik, mint öncélú szórakozás, hatással lehet a résztvevők életére. A TIE-csoport közösségeket (általában iskolai osztályokat) fogad, szólít meg, illetve a foglalkozásokon teremt közösséget. Az együttes játék a valódi találkozáshoz teremt meg a közös nyelvet, élhető mitológiát, mindenki számára fejthető szimbólumokat. Hatni akarunk a színházunkkal. Hatni a cselekvéssel. (Perényi Balázs rendező, drámatanár gondolatai, az Apalabirintus készítése kapcsán.)” (idézi Takács, 2010: 16)

Nem véletlen, hogy az alkalmazott színházi szerepvállalás melletti elköteleződés az elmúlt évtizedekben elsősorban a független színházi alkotók és csoportok védjegyévé vált. Sem a művészszínház, sem a szórakoztató színház nem engedheti meg, hogy gondosan felépített hatásdramaturgiáját kockára tegye azáltal, hogy a produkcióhoz fűződő alkotói kompetenciák és hatáskörök egy részét az avatatlan néző hatáskörébe utalja. Nem érdekelt abban, hogy a tökéletességet célzó megalkotottság igényét feláldozza a nézőkkel való interaktivitás oltárán, amely onnan nézve csak kockázatot és elbizonytalanodást hoz. Az érdemi interakció szabadságfoka csak a kísérleti színházi attitűddel összeegyeztethető, vö. pl. a Kerekasztal számvetését: „A 2010/2011-es évadban öt színházi nevelési előadást tartunk műsoron, ezzel a közoktatásban résztvevők teljes életkori spektrumának kínálunk programot. Minden foglalkozásszerkezet más, mind a színházi nyelv, mind a programban való elhelyezkedése (idő, egyben vagy részletekben), mind a fenti kérdésekre adott válaszai szerint. A kísérletezés az alapállapotunk.” (Hajós és Lipták, 2010: 5)

## A drámapedagógiától a színházi nevelésig

A játékba résztvevőként belépő néző gondolata azonban korántsem számít újdonságnak. Trencsényi László (1981/2012: 14–15) visszaemlékezése szerint: „A hetvenes évek első felében lépett fel a gyermekszínháték új hulláma, a *dramatikus játék* vagy *alkotó dramaturgia*: újszerű aktivitásra nevelte a pódiumra vágyó gyerekeket, s töltögetni kezdte a pódium és a nézők közötti árkot. Ez új helyzetet teremtett akkor is, amikor a pódiumra nem a gyerekek, hanem hivatásos felnőttek léptek. A legjobb hivatásosok tanultak az amatőrmozgalomtól, s cserébe adtak is saját tudásukból, eszközeikből.

E körben először is a *Mezei Éva* vezette *Gyermekjátékszín* érdemes említésre. Közönséget aktivizáló megoldásaiból kettőt idézek. A *Rózsa és Ibolya* című produkcióban a dramaturgiai kulcspontokon kapcsolódtak be a gyerekek a mese játékos rekonstrukciójába. Először hangjukkal, majd gesztusaikkal, cselekedeteikkel is segíthettek; gyerekhátakból emelkedtek a tó hullámai, gyerekkarokból nőtt fel az elhajított fésűből lett sűrű erdő. A színpadra lépés nem a közösségből való kiválás mozzanata volt, hanem a mesehőssel, a mese igazságával való azonosulásé. Bonyolultabb ez a *Mátyás király* és a *kolozsvári bíró* című mesejátékban. Amilyen buzgón jelentkeztek a gyerekek a feladatokra, olyan felkavaró volt, amikor a Mátyásnak és Mátyás nevében igazságot szolgáltató gyerekbíróság előtt a poroszló azt hozta fel maga mentésére, hogy nem egyedül követte el vétkét, hanem segítettek is neki – s körbemutatott a nézőtéren. A névtelenségből kilépő személyiség ezúttal a felelősséggel

találkozhatott. Az új tartalom új formával is jár. Nem véletlen a Mátyás-mese közönségének sajátos elhelyezkedési rendje: a két szemben ülő gyereksor közti 'folyosón' zajlott a játék." A drámapedagógia mint az interaktív részvétel, azaz a cselekvés révén történő fejlesztő tevékenység az azóta eltelt időben számos nevelési vonatkozással is bíró területen jelent meg. Az úttörők egyike, Debreczeni Tibor (1994: 5) két évtizeddel később ezekkel a szavakkal adta közre tapasztalatait: „Óvónő, tanítónő, tanár, hitoktató, klubvezető, közösségépítő, pszichológus, menedzserképző szakember, népművelő és könyvtáros remélhetően mind talál a könyvben olyan nekivaló drámapedagógiai foglalkozás-leírást, amely megmozgatja fantáziáját, avagy olvasván egyik-másik dolgozatot, azt mondja, ez az én módszerem, vagy ezt mondja, én is így csinálom, vagy óhajtanám csinálni." Innen nézve a 2010-es években sem történt más, mint hogy az alkalmazók és alkalmazások sora a kor szavára hallgatva tovább bővült a hivatásos színházi szakemberekkel és intézményekkel. Részben ennek a fordulatnak tulajdonítható, hogy míg korábban a színházi vonatkozás tünt a pedagógiai kiegészítőjének: „És ott van a drámapedagógiában, a többi reformirányzattól megkülönböztetetten, a színházművészet, a színjátékalkotás szinte valamennyi eszköze, eleme.” (Debreczeni, 1994: 6); „A dramatikus tevékenység [...] már önmagában is komplex ösztéművészetként jelenik meg előttünk. Tevékenységi körébe számtalan, itt még csak az említés szintjén sem kimeríthető terület tartozik, a legegyszerűbb képességfejlesztő gyakorlatoktól a komplex drámafoglalkozásokon keresztül a színházi igénnyel fellépő tevékenységformáig (színházi nevelés, színjátékos tevékenység).” (Szauder, 2006: 9), addig az utóbbi évek szakirodalma, pl. Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013) az ellenkező irányból közelít a jelenségekhez, így lesz náluk a színházi nevelés alá sorolt műfaj a hagyományosan drámapedagógiai összefüggésben emlegetett diákszínházi játszás, témanap vagy tanítási dráma.

Úgy tűnhet tehát, hogy drámapedagógia és színházi nevelés között esetenként csak aszerint tehető különbség, hogy az adott tevékenységet milyen háttér előtt nézzük, vagy éppen milyen környezetben látjuk megvalósulni. Amikor a pedagógia kilép az otthonául rendeltetett intézmények falai közül, nem formális és informális pedagógiai helyzetekről, folyamatokról beszélünk. Amikor a színház lép ki, azt alternatív, kísérleti vagy alkalmazott színháznak nevezzük. Sok esetben valóban nehéz meghúzni a határvonalakat, ahogyan pl. Trencsényi László (2010/2012: 191–192) egy Honti György által celebrált, beavató színházinak nevezett programra a benne látott elemek alapján hét különböző besorolást tartott indokolhatónak: tanítási óra (kétféle értelemben is), rendhagyó tanítási óra (háromféle értelemben), iskolai projekt, rendhagyó színházi előadás, ifjúsági előadás. Azt is mondhatnánk tehát, hogy ugyanaz az esemény, ha köznevelési intézményben valósul meg, akkor *drámapedagógiának*, ha színházi közegben, akkor *színházi nevelésnek*, ha pedig mondjuk közgyűjteményben, akkor *múzeumpedagógiának* vagy akár *könyvtárpedagógiának* minősül.

## Színházra nevelés vagy színházzal nevelés

De mit is kellene valójában értenünk *színházi nevelés* alatt? A szakirodalomban használatos grammatikai szembeállításal élve: *színházra* vagy *színházzal* nevelést (learning *in* or learning *through* theatre)? Sarkítva a kérdést: vajon a színház önmagát akarja tanítani, avagy önmagán keresztül a világot?

Erre az eldöntendő kérdésre a gyorsan és könnyedén adható válasz természetesen a megengedő, amely szerint a jó színházi nevelés egyszerre teljesíti mindkét feladatot. A színház nyelvének megismerése nyilván szükséges feltétele az üzenetek megértésének, az

üzenetek megfogalmazásának hatékony eszközeit keresve pedig hamar eljutunk a színházi formák használatához. Ahogyan ez például Vidovszky György (2010: 41) hitvallásában megjelenik: „A mi célunk az, hogy a fiatal néző a találkozás után reflektívabb, önreflektívabb legyen a látott és tapasztalt emberi viselkedésekkel, döntésekkel kapcsolatban. Hogy lépésről-lépésre erősödjön benne az a képesség, ami elősegíti a színházi (esztétikai) élmény üzenetének és kontextusának befogadását, megértését, érzelmi feldolgozását. Hogy a színházi élmény segítségével a saját életére vonatkozó összefüggéseket vegyen észre. Nyitottabb, kíváncsibb, érzékenyebb legyen. Felszabadultabb legyen kérdések feltevésében és a válaszkeresésben. [...] A feldolgozás nem az előadás egészét veszi vizsgálat alá, sőt a legkritikább esetben időzünk hosszan a közvetlen esztétikai elemzésnél. Az értelmezés, felidézés során úgymint kiderül, értették-e, követték-e az előadás formanyelvét, jelrendszerét. Sokkal fontosabb az, hogy az előadás kontextusához, elemeihez kapcsolódva alapvetően verbális-kognitív jellegű, játékelemet is tartalmazó, csoportos feladatokat is felkínáló találkozás jöjjön létre.”

Amiért mégis érdemes néhány bekezdést szentelni a dilemmának, az az, hogy a megközelítéssel kapcsolatos különbségek fontos módszertani következményekkel járnak. Ez ugyanis a *művészeti nevelés* két tagjának egymáshoz való viszonyára irányuló alapkérdéshez vezet vissza, tudniillik hogy a művészetnek a nevelés *tartalmául* vagy *eszközéül* kell-e szolgálnia inkább?

Az elsősorban a vizuális, képzőművészeti modellekre koncentráló Kiss Virág (2010) áttekintésében arra vállalkozik, hogy a művészképzés és a művészet-pszichoterápia mint két végpont közti spektrumon helyezi el az általa ismert változatokat. Ennek során „fokozatosan tevődik át a hangsúly a személyről a művészetre”, így a művészetterápia és a pszichoanalízis keresztezéséből születő *művészet-pszichoterápiától* elindulva a *művészetterápiás alkotócsoporthoz*, majd a *terápiás művészeti alkotóműhelyen* keresztül érkezünk meg a *művészeti pedagógiai terápiához*, amellyel átlépjük az inkább pszichológiai háttérű és a pedagógiai jellegű tevékenységformák közti határvonalat. Az ez után következő *művészettel nevelés* gyökerei elsősorban a reformpedagógiai gondolkodáshoz nyúlnak vissza, amely a pusztán ismeretátadással szemben a teljes személyiség fejlesztését tartja feladatának, s ennek kapcsán születik meg maga a *művészetpedagógia* kifejezés. „Ennek jellemzője, hogy a gyermekek nem kész modelleket, mintákat másolnak, hanem lehetőséget kapnak a spontán önkifejezésre.” (Kiss, 2010: 24)

Az előbbi ellenpárjaként jelenik meg a *művészetre nevelés*, azaz maguknak a művészeteknek a tanítása, amely a magyarországi gyakorlatban a kórusmozgalomra és a zeneiskolákra is visszavezethetően a leginkább úzított változat. A művészet ebben a felfogásban kulturális értéknek jelenítődik meg, amelynek közvetítése, áthagyományozása egy következő nemzedék számára önértéket hordoz. (Ami fontos következményekkel jár a képzés tartalmára nézve is: előtérbe az elsajátítható és gyakorolható technikai tudás kerül, nem a személyiség belső tartalmainak kibontakoztatása.) Ahonnan már csak egy lépés a kifejezett *művészképzés* – a jelenlegi oktatási rendszerben a művészeti szakgimnáziumok és a művészeti felsőoktatás keretei között –, ahol már egyértelműen a hivatásos művészi pályára való felkészítés a cél. Kiss (2010: 18) szerint az elképzelt skála egyes fokainak megfeleltethető konkrét formákat „[...] legtisztábban a dráma terén dolgozták ki eddig (színházi nevelés, drámapedagógia, oktatási dráma, személyiségfejlesztő/önismereti dráma, pszichodráma).”

Szauder Erik (2006: 14) ehhez képest így határozza meg a drámapedagógia helyét: „A dráma (a tanítási és/vagy terápiás összefüggésrendszerben) elsősorban nem a színházi mesterségekhez kötődő készségek átadására, hanem képzeletbeli közegben, azaz a fikció

körében létrejövő tapasztalat megszerkesztésére koncentrálnak. A képzeletbeli helyzetben belül létrejövő tapasztalat (melynek a színház és a szabályjátékok konvenciói szabnak keretet) olyan közegnek vélhető, mely a résztvevők számára különösen alkalmas arra, hogy különböző ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket és nyelvi megformálási lehetőségeket cselekvésben és valósághű keretben (azaz olyan helyzetben, ahogy az a valóságban is megjelenne) kipróbáljanak. A dráma tehát sokkal inkább a tapasztalatot szerző, semmint az előadói szerepet előtérbe helyező résztvevői magatartást igényli és támogatja.”

Szauder (2006: 27) szerint a dráma nem pusztán módszer, hanem több annál, *önálló pedagógiai rendszer*, ami alatt azt érti, hogy a következő kérdések mindegyikére adott sajátos válaszokból épül fel:

1. az adott pedagógia filozófiai-nevelésfilozófiai alapjai
2. az adott pedagógia tanuláselméleti alapjai
3. az adott pedagógia tudáshierarchiája
4. az adott pedagógia alapján kidolgozott/kidolgozható tanterv
5. az adott pedagógia metodikai váza
6. az adott pedagógia eszköztára
7. az adott pedagógia értékelési kritériumai
8. az adott pedagógia körében dolgozókat összekötő tanári ethosz

A 2. pontnál általa idézett definíció ezeket tartja a dráma elengedhetetlen tartozékainak:

- a) csoportos,
- b) az együttműködést hangsúlyozó,
- c) nem külső, hanem belső motivációtól hajtott,
- d) tevékenység (közvetlen tapasztalatszerzés), azaz nem pusztán szóbeli információáramlás (közvetett tapasztalatszerzés) révén megvalósuló folyamat.

Egyértelműen állást foglal továbbá a közvetíteni kívánt tudástartalmak tekintetében (3. pont) is: nem a színházi ismeretek, hanem a szociális kérdések vizsgálata áll az előtérben; nem ismeretközpontú, hanem problémaközpontú (4. pont) ez a megközelítés.

Cziboly és Bethlenfalvy (2013: 251–252) kutatásukban a színházi nevelési programok megfigyelésekor beazonosítani kívánt tevékenység típusok, munkaformák listáját az alábbiak szerint állították össze:

1. Színházi előadás vagy jelenetsor
2. Programvezető prezentál, előad
3. Egész csoportos munka, sem a vezetők, sem a résztvevők nincsenek szerepben (pl. fejtés)
4. Egész csoportos munka, a résztvevők nincsenek szerepben, a vezetők közül legalább egy igen (pl. forró szék)
5. Egész csoportos szabályjáték, gyakorlat (pl. bogozódás)
6. Egész csoportos munka, legalább egy vezető szerepben, és a résztvevők is szerepbe lép(het)nek (pl. egész csoportos improvizáció)
7. Kiscsoportos munka, sem a vezetők, sem a résztvevők nincsenek szerepben (pl. kiscsoportos megbeszélés)
8. Kiscsoportos munka, a résztvevők nincsenek szerepben, a vezetők közül legalább egy igen (pl. kiscsoportos jelenetrendezés)
9. Kiscsoportos szabályjáték, gyakorlat (pl. koncentrációs játék)
10. Kiscsoportos munka, legalább egy vezető szerepben, és a résztvevők is szerepbe lép(het)nek (pl. kiscsoportos improvizáció)
11. Páros munka

## 12. Önálló munka

### 13. Résztvevő(k) prezentálják a csoportnak a kiscsoportos munka eredményét

A felmérés a következő elgondolkodtató eredményt hozta: „Azt látjuk, hogy a színházi előadás, jelenetsor mellett a programvezetői prezentáció és az egész csoportos szerep nélküli munka a legközkedveltebb munkaforma, ez a három együtt kiteszi az összes programban megfigyelt összes munkaforma csaknem 60 százalékát(!). Bizonyos formák, mint például a páros vagy önálló munka, vagy a kiscsoportos szabályjáték meglepően alulreprezentáltak.” (Bethlenfalvy és Cziboly, 2014: 13) A jelek szerint tehát a színházi nevelési programok vezetői ugyanúgy hajlamosak a könnyebb ellenállás felé való elmozdulásra, mint a frontális tanításból kilépni képtelen, s ezért joggal kritizált pedagógusok. Innen nézve a szempontrendszer többféle kihasználatlan lehetőséget rejt magában: az elméleti szakemberek számára az események részletekbe menő leírásában, a gyakorlati szakembereknek pedig módszertani repertoárjuk tudatos bővítésében segíthet. Úgy tűnik, mindezek alapján a színházi nevelési tevékenységek köre alapvetően két csoportra osztható: azokra, amelyeket megérintett a fenti értelemben vett drámapedagógiai szemlélet szele, és azokra, amelyeket nem. Előbbibe tartozik egy TIE-produkció vagy egy improvizációkból születő diákszínjátszó előadás, utóbbiba a Ruszt-féle beavató program vagy az egész osztályos feldolgozó beszélgetés.

Az, hogy egy adott színházi műhely milyen színházi nevelési programokat szervez, nyilvánvalóan összefügg a színház funkciójára, küldetésére vonatkozó nézeteivel. A művészet és nevelés viszonyát illető markáns szemléletbeli különbség úgy is megfogalmazható, hogy a színház klasszikus értékeit kívánjuk elvinni az értékekben szűkölködőknek, avagy a színház eszközével segítjük a kifejezőeszközökben szűkölködőket, hogy megfogalmazzák saját rejtett értékeiket.



## A terminológiai kihívás

A drámapedagógia és színházi nevelés magyarországi történetének fontos részét képezik az elnevezések és meghatározások körül folyó viták.

Egy adott terület szakkifejezéseinek alakulása általában hármas szorításban zajlik: a gyakorló szakemberek napi használata, a tudományos kutatók rendszerezési kísérletei, valamint a szaknyelvi szótárak építőinek rögzítési törekvései felől. Az esetek jó részében ezek a területek hatnak egymásra, gyakran egymás megoldásait is átveszik. Látnunk kell ugyanakkor, hogy a különböző szereplők eltérő célokkal és érdekekkel vesznek részt a folyamatban, s ez érthető módon alapvetően befolyásolja a felmerülő kérdésekre adott válaszaikat. Míg az elmélet elsősorban a pontosságban és a rendszerszerűségben érdekelt, addig a gyakorlat a rugalmasságban és a könnyen használhatóságban. Már az is kérdés, hogy lehet-e, kell-e ezeket az egymásnak sokszor ellentmondó elvárásokat egyszerre kielégíteni? Pl. amennyire kerülni igyekszik az elmélet a heteronímiát és a szinonimitást, annyira szívesen él vele a gyakorlat. (Alkalmazott teoretikus területeknek tekinthetjük az *oktatást*, a *jogi szabályozást* vagy a *stratégiaalkotást*, amelyek szintén szigorúan rendezett és általános elfogadottságnak örvendő terminusokat igényelnek.)

A terminológia gyakorta az identitáskérdések és szakmapolitikai küzdelmek felületéül is szolgál, ily módon szorosan összekapcsolódva a minőségbiztosításra vonatkozó igényekkel, illetve a stratégiaalkotási törekvésekkel. Nem elhanyagolható körülmény az sem, hogy az érintett szakterület az adott történeti pillanatban mennyire nyitott a normatív nyelvhasználat gondolatára: szigorú szabályokat kíván-e követni (a nyelvi normáknak a szakmai normák részeként való tudatos bevezetése), vagy inkább laza működést mutat (szokásszerű nyelvi formák alkalmazása, amelyek jelenléte lehet párhuzamos, vagy akár logikailag egymást kizáró is). A helyzetet tovább súlyosbítja a fordítás problémája: a külföldi hatásokra meghonosodó tevékenységek természetesen hozzájárulnak magukkal a forrásnyelvek belső logikáját tükröző elnevezéseket, amelyek adott esetben nehezen vagy egyáltalán nem ültethetők át a magyarba. A terminológia ráadásul élő diszciplína, vagyis az sem ritka jelenség, hogy mire sikerül az elméleti vitákat nyugvópontra juttatni, addigra a gyakorlat már meghaladja azt; vagyis egy folytonosan változásban lévő terület szaknyelvében folyamatosan termelődnek a problémák és az azokra adott időszakos érvényű megoldások. (Mindezekről ld. bővebben Fóris, 2005; Ungváry, 2004.)

A munka kezdetén eldöntendő fontos módszertani kérdés, hogy a rendszerezés a jelenségekből vagy a fogalmakból kíván-e kiindulni. Tudatos „nyelvújító” szerepet vállal, azaz a létezőként megtapasztalt dolgokra új megnevezések bevezetését kezdeményezi, avagy a meglévő nyelvhasználatot tekinti kiindulópontjának, s arra törekszik, hogy „szótárkészítőként” azok értelmezését próbálja pontosan megragadni a mögöttük meghúzódó fogalmak rendszeres leírásával. Cziboly és Bethlenfalvy (2013: 238–239) kutatásukban voltaképpen az *utóbbira* építve tesznek kísérletet az *előbbire*, amikor az összes elérhető érintett szervezet megkérdezése révén egy „empirikus kutatáson alapuló kategorizálási rendszer” (321) általuk letisztított javaslatát bocsátják szakmai vitára. Az egyik oldalon a szakmai autonómiát biztosító önmeghatározás keresése és a brandépítés szándéka az *egyediség* jegyében mindig új, a versenytársaktól *elkülönítő* kifejezések bevezetését diktálja, míg a másik oldalon a jelenségek teljességének *általános* elvek szerinti ábrázolását célzó rendszerezés az *egységesen* definiálható fogalmi csoportok kialakításában érdekelt. Miközben az elméleti szakembereknek ez utóbbin kell dolgozniuk, a gyakorlatban működő színházi nevelési társulatoknak, illetve szakembereknek olyan terminusokra van szükségük, amelyeket a lehető legpontosabbnak érznek saját aktuális

tevékenységeik leírására, s amelyek az alkotói állapot és célok mentén bármikor változtathatók anélkül, hogy ez a terület bármely más szereplőjével egyeztetésre szorulna. Másfelől a gyakorló szakemberek általánosságban kevesebb jelentőséget is tulajdonítanak a fogalmi precizitásnak: „A válaszadó szervezetek 54%-a nyilatkozott úgy, hogy a szervezet által képviselt műfaji kategóriára nincs a szervezetben belül elfogadott definíció. 25%, vagyis a szervezetek egynegyede állította azt, hogy korábban is létezett írásos definíció, végül 21% mondta azt, hogy eddig volt egy közös megértés, és most ennek a kutatásnak a kedvéért definiálták az adott műfaj(oka)t.” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 401). Ugyanakkor előszeretettel „kölcsonöznek” egymástól jól hangzó elnevezéseket saját tevékenységük leírására, amiket azután eltérő értelemben használnak; így akár komoly viták is kialakulhatnak az egyes kifejezések birtoklása körül.

A *komplex színházi nevelési előadás* például minden igényt kielégítően precíz kifejezése a tartalomnak, ugyanakkor a négytagú elnevezés összes elemének nélkülözhetetlenségét csak a bennfentesek értik, a megfogalmazás a hétköznapi használat számára nehézkes – ennek egyik jele, hogy a beszélt nyelv továbbra is a *TIE* jelölőt részesíti előnyben. Ehhez képest a Káva saját tevékenységének leírására született *Résztevő Színháza* (Romankovics, 2010) egy manifesztum, azaz az alkotói pálya adott pontján megfogalmazott vízió és önmeghatározás, amely semmilyen értelemben nem bír kötelező érvénnyel a kívülről közelítő elméleti rendszerezőre nézve. Fő célja nem a tudományos precizitás, hanem a magával ragadó lendület: „A színházi nevelési foglalkozás a szó hagyományos, hétköznapi értelmében se nem színház, se nem nevelés. Ugyanakkor mégis mind a kettő! Értelmezhetjük sajátos nevelési módszernek, amely a színház eszközeit használja. A színházi szakemberek egy része is pedagógiaként tekint a színházi nevelési foglalkozásra, mivel egy hagyományos nevelési szemléletet feltételeznek mögötte, amely statikus és didaktikus a művészetekhez képest. Holott a színházi nevelés éppen olyan dinamikusan és nyitottan értelmezi a világot, mint bármely más művészet. / Mi úgy gondoljuk, valójában színházat csinálunk a hozzánk érkező fiataloknak, sőt velük együtt csinálunk színházat, ám eltérően a hagyományos színházi formáktól, ők nem csupán nézői, de résztvevői, alkotói is a színházi folyamatnak. Ezért neveztük el színházunkat a *Résztevő Színházának*.” (Romankovics, 2010); „Amit csinálunk, képviselünk, azt elneveztük *A Résztevő Színházának*. (ARS = művészet, mesterség). Talán azért is, mert a sok-sok már meglévő és folyamatosan születő újabb és újabb műfajok közti skatulyázás kevésbé vonz bennünket, másrészt hiszünk a különböző műfajok kreatív kombinációiban. A pontos cél és a szakmai minőség sokkal fontosabb, mint a ragaszkodás egy-egy skatulyához. De: amit csinálunk, legközelebb mégis a *TiE* műfajához áll. Van olyan előadásunk, amit pontosabb részvételi színháznak hívni, és csinálunk most is olyan komplex programot, mely inkább a közösségi színház műfajához tartozik. Használunk elemeket a beavató programokból, a feldolgozó programokból és a Fórum Színházból is.” (Takács, 2015). Így működnek a folyamatok a valóságban: egy adott műhely vagy szakember többféle műfajban dolgozhat, egy adott munka pedig az ismert műfajok egyedi keverékeként születhet meg.

Egy másik esettanulmányul szolgálhat a Mentőcsónak Egység és a Gyerekesély Egyesület közös fejlesztésének eredménye, az *interaktív színházi társasjáték* (vö. Bass, 2016), egy egyedi szakmai találkozásból születő egyedien kreatív forma, amely szükségképpen egyedi megnevezést igényel – amely azután hosszabb távon vagy elburjánzik, vagy kikopik a használatból attól függően, hogy milyen mértékben talál követőkre, válik mintává.

Egy harmadik példa lehet, amikor Cziboly és Bethlenfalvy (2013: 354) meggyőzően érvelnek amellett, hogy a széles körben használatos, ám annál homályosabb *rendhagyó irodalomóra* terminust a tartalmilag pontos *ismeretátadó* kategóriának kellene felszívnia. Mivel azonban

az eredeti kifejezés szellemessége és (látszólagos) könnyen érthetősége miatt kényelmesebben használható, ellenőrizetlen továbbélése joggal valószínűsíthető.

## A színházi nevelés korszakai

1992 előtt: távoli előzmények

„A színházi nevelés fogalmát tágabban értelmezve a módszert Magyarországon régóta ismerik: Mezei Éva, Váradi István, a Bucz Hunor vezette Térszínház működése azt bizonyítja, itthon is van múltja ennek a nevelési formának. Tény, hogy aktív gyakorlata a kilencvenes évek elejétől, átfogó és kidolgozott módszertana, szakirodalma, európai híré szakmai színvonala a kilencvenes évek közepétől létezik.” (Takács, 2006: 123, 13. l.) Az ilyen értelemben vett „történelem előtt időkben” egymástól függetlenül létezett több fontos kezdeményezés, s nem is igen jutott eszébe senkinek, hogy ezek között bármiféle kapcsolódási pontot feltételezzon.

Az egyik oldalon ott van a gyermekszínháznak és gyermekszínháznak az 1970-es évek elejétől cseh és angol hatásra átalakuló világa (ld. Gabnai, 2016), amelynek középpontjában a szintén elnevezési dilemmákkal viaskodó  *kreatív dráma, drámajáték vagy dramatikus játék* állt (vö. Trencsényi, 2016: 45). Gabnai Katalin az 1980-as években szerkesztett egyik első tantervben *színháztudás* név alatt a következő összefoglalást adta: „A színi nevelés a pedagógia szolgálatába állított színházi játék, a dráma és a színház eszközeivel történő, folyamatos vagy rendszeres együttlétt során megvalósuló művészetpedagógiai tevékenységet jelent, melynek korszerű elméletét és gyakorlatát a drámapedagógia és a színházi nevelés módszertana tartalmazza.” (idézi Eck, 2016: 96).

Az 1988-ban megalapított, sok tekintetben a korábbi időszakban meghatározó szerepet betöltő Népművelési Intézet örökébe lépő, annak feladatait átvállaló Magyar Drámapedagógiai Társaság (ld. Kaposi, 2016) önmeghatározásában és szakmai programjában a kezdetektől fogva egymás mellé rendelve találhatóak meg ezek a területek. Ahogyan visszaemlékezve Szakall Judit is fogalmaz: „Elindult a Színház-Dráma-Nevelés, ami ugyanúgy a gyermekszínháztudás, a drámapedagógia és a színházi nevelés elterjesztését szolgálta.” (Kaposi 2012b: 38). A három terület ideális esetben egymást támogató módon működhet az egymásra is ható, ezáltal közössé váló módszertani kincs révén a közös célcsoport érdekében (vö. Golden és Pap, 2016).

A másik oldalon ott áll Ruszt József kezdeményezése, amelynek lényege az volt, hogy a diákokhoz az iskolába érkező néhány színész a kiválasztott színpadi műből bizonyos részleteket nyílt próbaként mutatott be, a rendező pedig időnként megállította a játékot, hogy instruálja a játékosokat, illetve magyarázza a jeleneteket a nézőknek. Az elsőként 1975-ben Kecskeméten, azután Zalaegerszegen, Szegeden és a Független Színpaddal is gyakorolt módszer lényegét maga Ruszt (1982/2013: 30) így foglalta össze: „A beavatkozó színház alapvető célja a színházi nevelés egyfajta speciális színházi élményen keresztül. Darabjait a magyar- és világirodalom remekeiből válogatjuk. Célja, hogy – döntő mértékben – az ifjúságot ismertesse meg e klasszikus értékek emberi, etikai, filozófiai, történelmi jelentőségével, tartalmával, valamint minden esetben a speciális esethez igazodva a színházi műhelymunka rejtelmével, módszereivel, érdekességeivel. Ezt úgy érzük el, hogy a rendező a mű elkészülte után nem lép ki a produkcióból, hanem annak minden előadásán szerves része marad. A produkció ily módon egyszerre hasonlít egy nyilvános elemző próbához és egy közönséggel folytatott aktív konzultációhoz.”

Az ötlet születéséről pedig egy 1983-as tévéműsorban ezt árulta el: „Ez a kezdeményezésem még Kecskeméten indult, s valójában Bernsteinnek a televízióban látott zenei ismeretterjesztő délelőtti adták az ötletet. Meggyőződésem, hogy új közönséget kell nevelni, és ehhez gyerekkorban kell megtalálni és megszilárdítani a gyerekek és a korszerű gondolatvilág kapcsolatát. A gyerekeket remekművekkel kell megismertetni. Így jött létre az a forma, hogy a rendező bent marad az előadásban és kommentál, tehát kapcsolatot teremt a mű, a színészek, a darab és [a] gyerekek gondolatvilága között.” (Ruszt 1983/2013: 38)

#### 1992–2008: a TIE kora

Ebben az időszakban a színházi nevelés lényegében egyet jelent az angol *TIE – theatre in education* módszer meghonosítására tett erőfeszítésekkel. „A pontos fordítás 'színház a nevelésben', ezt alkalmanként így is használták. Csak az érdekesség kedvéért: a 'színházi nevelés' angolul *theatrical education* lenne. Az angol szakirodalom a TIE-nél tágabb kategóriára az *educational theatre* kifejezést használja, ami pontos fordításban 'nevelési színház'.” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 323, 1. l.). A magyarítással folytatott küzdelmek már a legelső beszámolótól (Mezei, 1986) kezdve meghatározóak a terület történetében (ld. még Bolton, 1993; Előd, 1993). Az első publikációk jobb híján az eredeti rövidítést, esetenként a *színház a nevelésben* (illetve *tanításban*) szerkezetet használták (Kaposi, 1993; Kaposi, 1995), majd hamarosan a *színházi nevelés* alkalmazása mellett köteleződtek el. (Ez sem hozott azonban végleges megoldást: a szakmai zsargonban töretlenül tartotta és tartja magát az angol betűszó, ld. pl. Sándor L. István (2003) a Színházi Nevelési Társulatok III. Országos Találkozásán bemutatott hat foglalkozásról szóló írásában: „TIE”, „program”, „TIE-társulatok”.)

Szauder Erik (2000) a TIE történetét bemutató cikkében a *színházi nevelés* a megközelítés és a mozgalom tágran vett megjelölésére szolgál, míg a konkrét eseményekre felváltva szerepel a *színházi nevelési program* és a *színházi nevelési foglalkozás*. Takács Gábornál (2002) a *színházi nevelés* a téma; az esemény leginkább *TIE program*. Ennek előnye, hogy így jól elkülöníthető a teljes *programot* alkotó *előadás* és *foglalkozás*; ugyanakkor már megjelenik a *komplex színházi előadás* is arra utalva, hogy nem pusztán hagyományos, hanem foglalkozással dúsított élményt kap a néző. Később ugyanakkor a *színházi nevelési program* mellett látszik dönteni (Takács, 2006; Takács, 2009), ahogyan Bethlenfalvy és Lipták (2008: 54) is: „A színházi nevelési program magas művészi színvonalon kidolgozott színházi előadásból és a nézők – általános iskolai vagy gimnáziumi diákcsoport – aktív részvételére épülő feldolgozó részből áll. A foglalkozásokon színészként és drámapedagógusként egyaránt képzett színész-drámatanárok mindig egy osztálynyi csoporttal dolgoznak, hogy minden egyes vélemény, ötlet, személyes megjegyzés meghallgatásra találjon. A színházi nevelési foglalkozások mindig fontos társadalmi, erkölcsi, emberi problémák köré épülnek. Az előadást megelőző, megszakító, vagy azt követő feldolgozó részekben a fiatalok színházi és dramatikus munkaformákat használva, gyakran szerepbe bújva, megélt tudást, tapasztalatot szereznek az adott problémakörrel.” Horváth Kata (2009a) rokon értelmű kifejezéseként használja a *színházi nevelési program*, *drámapedagógiai program*, *drámamunka*, *művészi-pedagógiai munka*, *színházi nevelési foglalkozás* formákat. „A *színházi nevelés* (Theatre in Education, TIE) a színház, a dráma és a drámapedagógia eszközeivel dolgozó módszer és gyakorlat, amely társadalmi, illetve társas együttéléssel kapcsolatos problémákat visz színre. A résztvevők egy olyan előzetesen kiválasztott problémát 'járnak be' a színházi jelenetek és a drámás módszerek segítségével, amely jelen van mindennapjaikban, és kihívások elé állítja őket. [...] A

foglalkozás keretében a színész-drámatanárok egy olyan színházi elemeket használó eseménysoron 'vezetik végig' a résztvevőket, amelyben ők nemcsak nézői, hanem alkotói, rendezői, szereplői, kritikusai is annak a történetnek, amely a helyzetek megjelenítésével, végiggondolásával, elemzésével, sűrítésével, átalakításával születik." (Horváth, 2009a: 6)

## 2008–2013: a színházpedagógiai fordulat

A színházi nevelés jelentésköre kiterjesztésének gondolatát elsőként szintén Kaposi László (2000: 49) villantotta fel az I. Országos Színházi Nevelési Konferencián tartott bevezető előadásában. „A színházi nevelés magába foglalja a színházi nevelési társulatok munkáját, a beavató színházi formákban dolgozók tevékenységét, a színvonalas interaktív gyerekszínházi munkát, a különféle keretek között végzett dramatikus játszóházi programokat, s érinti, gyakran fedi a művészetpedagógusok (ezen belül kiemelten: drámapedagógusok, gyermekszínházi, gyermek bábos csoportvezetők) formai gazdagságban létező tevékenységét.”

Azt, hogy e kiterjesztő gesztus nem vált egycsapásra széles körben elfogadottá, az előző alfejezet mellett mi sem mutatja jobban, mint hogy következő megjelenése évekkel későbből, a Drámapedagógiai Magazin egy keretes szerkesztői megjegyzésében található, ahol maga Kaposi (2008: 22) hívja fel a figyelmet az éppen ott közölt fordítás szóhasználata és az általa javasolt megközelítés közti ellentmondásra:

„Az alábbi tanulmány szóhasználata szerint a színházi nevelés megfeleltethető a TIE-nak. Az egyre inkább terjedő magyarországi értelmezés szerint *a színházi nevelés sokkal tágabb fogalom*, mint ahogy azt jelen esetben a szerző (és ennek következtében a fordító) használja. **A színházi nevelés – nevelés a színház és a drámapedagógia eszköztárával** (az utóbbi azért kerülhet ide, mert eleve elválaszthatatlanul része a színház: a dráma a színház nyelvében beszél).

A színházi nevelés tág fogalmába beletartozik nagyon sokféle színházi (jellegű) tevékenység. Ilyen például:

1. a hagyományos gyerekszínházi előadás
2. a bábszínházi előadás
3. az interaktív („nézőaktivizálós”) gyerekszínház
4. a beavató színház
5. a gyermekszínházi csoport tevékenysége
6. a dramatikus játszóházi tevékenység
7. a rendhagyó irodalomóra
8. a többtanáros drámafoglalkozás
9. a színházi nevelési program (Theatre in Education, TIE)
10. a drámafoglalkozás (DIE)

(Itt és most nem foglalkozunk a médiával, bár e területen is van/lehetne szerepe.)”

A fogalom tágítására az akkor szokásos szóhasználatban érvényesülő szinonimitásból (*színházi nevelés, színházi nevelési program, színházi nevelési foglalkozás*) fakadó redundancia teremtette meg a lehetőséget, felesleges volt ugyanarra az egyetlen műfajra három kifejezést is használni. Kaposi javaslatában a *színházi nevelés* gyűjtőfogalomként emelkedik, amin belül a *színházi nevelési program* lesz hivatott a TIE megnevezésére (a *színházi nevelési foglalkozás* ugyanakkor továbbra is megmarad utóbbi szinonimájaként). Nagyjából ugyanebben az időben Trencsényi László (2009) paradigmaváltásról beszél, és Kaposi József (2009: 30) is a tág értelmezésben mutatkozik érdekeltnek:

„h) Kiemelt szerepe van a különböző iskolafokokon változatos formákban történő színházi nevelésnek, mert a jövő színházlátogatóit elsősorban a mai köz- és felsőoktatás keretében lehet kinevelni, hiszen akit itt megérint a színház világa, az egész életén át – laikusként is – fogyasztója, élvezője lehet az előadásoknak.

i) A színházi nevelés hosszú távú érdekei azt igénylik, hogy a köz- és felsőoktatásban mind szélesebb körben jelen legyen a drámai-színházi nevelés. Ez a közoktatás terén több dolgot jelenthet: egyrészt önálló tantárgyat/kat (dráma és tánc modul, dráma és/vagy színháztörténet, zenei, mozgás- és beszédgyakorlatok stb.), másrészt önálló művészetoktatást (színjáték tanszak). Továbbá (hivatásos) színházi előadások megtekintését, drámapedagógiai módszerek alkalmazását a különböző órákon, valamint iskolai színi előadások létrehozását diákokkal. A felsőoktatás keretében pedig azt igényli, hogy mind szélesebb körben már a BA szakaszban is fel lehessen venni drámával, színházzal kapcsolatos tanegységeket, továbbá az eddig jóváhagyott MA szakok (drámapedagógus, színjáték-tanár) mellett újabb képzések jelenjenek meg (pl. színházpedagógia).”

A két szöveg együttesen arra látszik utalni, hogy az adott időszakban részint az oktatás területén, részint az előkészítés alatt álló előadó-művészeti törvény kapcsán stratégiai jelentőségűvé vált a kiterjesztés politikája. A Drámapedagógiai Magazin a feltételezés szerint kitáguló színházszakmai és döntéshozói érdeklődést kielégítendő életre hívott különszámának felvezetőjében Kaposi László (2010: 2) egészen laza meghatározást ad azért, hogy a saját gyakorlatát bemutató 15 műhely mindegyike elférjen annak keretei között (részletesen ld. az *Osztályozási javaslatok* alfejezetben):

„A *színházi nevelés* a színházon keresztül a világ fontos dolgaira tanítás. A *színházi nevelés* alkalom arra, hogy miközben létrejön a megértésbeli változás, átéljük, megéljünk valamit. Hogy élményben lehessen részünk... Tanítás, megértés, átélés, élmény.... Tanítás – a szó legnemesebb értelmében. Mindenféle 'didaktikai felhang' nélkül. És a sok fontos dolog között persze a színházi nevelés a színházra is tanít, mert, ugye, az is a világ fontos dolgainak egyike. A *színházi nevelés* magyarországi konkrét megvalósulásai a művészi alkotói utak és a nevelési módszerek gazdag kínálatát nyújtják. [...] Nem akadályozza meg a munkát, de úgy tűnik, a közös gondolkodást sem, hogy a társulatok eltérő nyelvet használnak tevékenységük leírásakor: nem közös a terminológia, és rendre más színházi nyelveket beszélünk vagy kedvelünk.”

Ugyanebben az időszakban zajlott Cziboly Ádám vezetésével a DICE nemzetközi kutatási projekt, ahol szintén szükségesnek bizonyult a klasszikus fogalom kitágítása. Az eredményeket összefoglaló kiadványban a *tanítási színház és dráma* kifejezéssel találkozunk, amelyhez az alábbi magyarázat kapcsolódik: „A Chris Cooper által megalkotott angol 'educational theatre and drama' kifejezés fordítására több szakemberrel való konzultáció után a 'tanítási színház és dráma' megfogalmazást találtuk a legpontosabbnak. A DICE keretében ez a fogalom sokkal tágabb területet jelöl, mint a magyarul meghonosodott 'tanítási dráma' (angolul Drama in Education) vagy 'színházi nevelési program' (angolul Theatre in Education) kifejezések – magában foglalja az összes lehetséges módját a színházi és dramatikus elemek oktatásban, nevelésben történő alkalmazásának.” (DICE, 2010: 13, 2. l.)

Mindezzel párhuzamosan történt egy új kifejezés, a *színházpedagógia* megjelenése és felemelkedése. Érdekesség, hogy ennek legkorábbi írásos nyoma a Méta Kommunikációs Nevelési Kör kísérletéről számol be, amelyet 2000-ben a Bárka Színházban valósítottak meg. Az alapötlet szerint létrehoztak egy „olyan tanfolyamot, amely a színházi élmények feldolgozásával foglalkozik, mégpedig a színházi előadást létrehozó művészekkel

együttműködve [...] Általános célunk, hogy a gyerekekből színházat értő közönség váljon. Ez alatt azt értjük, hogy alakuljon ki bennük annak a képessége, hogy az előadásban megjelenő élethelyzeteket, problémákat – kapcsolatba hozva a saját élettapasztalataikkal – tovább tudják gondolni. A színházi nyelv értésére és használatára szeretnénk tehát tanítani a drámajáték módszerével.” (Vági és Telegdy, 2000: 29)

A folyamat fontos állomása volt a VI. Gyermekek- és Ifjúsági Színházi Szemle keretében szervezett módszertani tanácskozás, amelynek jelentőségét Kaposi László (2010: 2) így foglalta össze: „Összejöttek és szóba álltak egymással, egyes fontos kérdéseket meg is beszéltek közös ügyeik kapcsán mindazok, akiknek a – lehető leghatékonyabban értelmezett – magyarországi színházi neveléshez közük van, és részben azok is, akiknek ahhoz a közeljövőben közük lehet. Nem véletlenül szerepelt a rendezvény nevében a *színházpedagógia* fogalma: olyan nem kirekesztő elnevezést kerestünk, amit a terület iránt felelősséget érzők közül bárki felvállalhat, ami még nem foglalt, amit még nem sajátíthatott ki senki sem.”

Itt hangzott el többek között Róbert Júlia (2011: 39) referátuma is, amelynek önmaga számára megfogalmazott feladatkielölése a következő volt: „[...] megpróbáltam valamiféle számvetést készíteni a színházi nevelés aktuális magyarországi megjelenési formáiról. Bár a szakmai fórum 'színházpedagógia' megjelöléssel illette a tevékenységet, amiről most beszélünk, én szándékosan inkább a 'színházi nevelés' szót használom. Ezzel a gyűjtőfogalomként szereplő szóval illetik ugyanis a színházak és a társulatok leggyakrabban a diákokat megszólító programokat. Vagyis ez esetben a 'színházi nevelés' nem a TIE definíciót és módszert jelenti, hanem leggyakrabban azt: '*színházra nevelni*' és/vagy '*nevelni a színház eszközeivel*'.”

Gyevi-Bíró Eszter (2013: 16) rendszerezésében a *színházpedagógia* olyan gyűjtőfogalomként jelenik meg, amelynek különböző megvalósulási formái a színházi nevelés (TIE), a beavató színház (előadás + előkészítő és/vagy feldolgozó foglalkozás), osztálytermi színházi előadás, többalkalmas találkozás (nem előadáshoz, hanem színházhoz kötött kiegészítő programok a színház működésén belül: kulisszajárás, közönségtalálkozó, különböző tematikus képzések: kritikusképzés, dramaturgképzés), rendhagyó irodalomórák a színházban.

A *színházi nevelés* jelentéskörének illetően kiterjesztése természetesen vegyes érzelmeket kelthet. A folyamatot egyfelől értékelhetjük örömteliként: „A fogalmi sokszínűség mellett az előkészítés folyamatának szerteágazó lehetőségei, a feldolgozás rengeteg módja, és mindezek mint a központi elem, a színházi előadás függvényei, nos, ezeknek, így, együtt köszönhető a *gyakorlat sokszínűsége* is – amit minden további töprengés nélkül jónak, hasznosnak gondolhatunk.” (Kaposi, 2012: 13), másfelől viszont a felhígulás veszélyének érzete is felmerülhet, ahogyan például Takács Gábor következő szavaiban: „Valószínűleg egyre több színház fog bedobni olyan programokat, amelyek a mi munkánkhoz hasonlítanak, de persze nagyon szerteágazó minőségben. Esetleg csak kiáll egy moderátor és beszélget a nézőkkel, akár a felnőttekkel is. Biztos lesz olyan, ahol ehhez hozzácsapnak valamilyen foglalkozást is, egyfajta beavató színházként. De én egyébként azt látom, hogy az a fajta dráma, amit mi a színházi neveléssel vagy a drámaóráinkkal csinálunk, túlságosan is macerás. Túl problémás, túl nehéz, túl sok mindent kell összehozni benne, hogy jól sikerüljön. Nem félek attól, hogy hatalmas konkurencia termelődne Magyarországon és világszinten se; nem véletlen, hogy sehol nem lett ez egy örületesen nagy sportág.” (Deme és Sz. Deme, 2010: 55–56)

Ez a kettős megítélés egy fontos körülményre irányíthatja rá a figyelmet: miközben aggódunk, hogy a színházi nevelés jelentésének kitágulásával éppen az vesz el belőle,

amit leginkább szeretünk benne, azt is érdemes rögzítenünk, hogy a TIE valóban egyedülálló praxisának különlegességeit nem lehet és nem kell a színházi neveléssel szembeni általános elvárásokká tennünk.

### 2013: kísérlet a konszolidációra

A fenti folyamatokra reagálva született meg a Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám vezetésével a 2012/2013-as színházi évadban zajlott átfogó kutatás során felállított fogalmi rendszer.

A kutatás vezetői egyrészt fontos gesztusokat tesznek az eltérő szakmai elköteleződések összeboronálása érdekében: „A szakma nyelvhasználatából kiindulva javasoljuk, hogy használjuk szinonimaként:

- a színházi nevelést és a színházpedagógiát;
- a színházi nevelést, a színházra nevelést és a színházzal nevelést;
- a színházi nevelési programot, a színházi nevelési foglalkozást és a színházi nevelési alkalmat.” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 377)

A szinonimitás ezen megengedő alkalmazásai megfelelnek a gyakorlati szakemberek feltételezett igényeinek, miközben a teoretikus következetesség és koherencia felől nézve kevésbé tűnnek szerencsésnek.

Másrészt a releváns tartalmakat három koncentrikus körben helyezik el: az *alkalmazott színházon* belül a *színházi nevelés* fogalmát, azon belül pedig a *színházi nevelési programok* csoportját nevezve meg: „Javaslatunk szerint a *színházi nevelés / színházpedagógia* tág területébe sorolható minden olyan tevékenység, amely *együttesen* megfelel az alábbi három kritérium mindegyikének:

1. elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági korosztály vesz benne részt,
2. elsődlegesen pedagógiai szándéka van a tevékenység vezetőinek,
3. akik dramatikus eszközökkel és/vagy színházi tartalommal dolgoznak.” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 324; 377)

Ami pedig a legbelső kört illeti: „Javaslatunk szerint a *színházi nevelési program* tág műfajába sorolható minden olyan tevékenység, amely *együttesen* megfelel az alábbi öt kritérium mindegyikének:

1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készült,
2. színházi[-], bábszínházi[-] vagy táncszínházi előadás vagy jelenetsor van benne,
3. pedagógiai célja van az alkotóknak,
4. a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló interakciókban vehetnek részt,
5. repertoárszerűen többször, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott program; minden program egyszeri alkalom, az alkalomhoz kapcsolódva elő- és utókövetés lehetséges.” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 326; 377)

A rendszer nagyfokú következetességre és koherenciára törekszik, s a kritériumok részleges teljesülése révén a határjelenségek kezelését is lehetővé teszi (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 329–340). Az így felépített terminológiai fa igen egyszerű, amennyiben csak a három egymás alá rendelt szintet különbözteti meg. Ennek előnye, hogy semmilyen akadályt nem gördít az egyes szinteken elhelyezhető műfajok burjánzása elé: a felsorolás bármikor bővíthető további kategóriákkal (a magam részéről pl. az *ünnepi műsort* feltétlenül önállóan szerepeltetendő színházi nevelési formának tartom.)

A 2013 óta eltelt néhány évben a rendszer alapfogalmainak széles körben való elterjedése figyelhető meg a szakmai nyelvhasználat minden szintjén: a gyakorló szakemberek által



használt önmeghatározásokban, a produkciókat és eseményeket kísérő elméleti reflexiókban, a szakterületet érintő felsőoktatási képzések tematikájában, valamint a célzott pályázati kiírásokban egyaránt.

## A színházi nevelési program meghatározása

### Kritériumok és anomáliák

A Cziboly és Bethlenfalvy (2013) által ajánlott kritériumrendszer (ld. az előző fejezet végén) miközben számos terminológiai problémára megoldást nyújt, néhány újabb kérdést is felvet. Nehézséget okozhat például a háttérben lévő megfontolásokat nem ismerők számára a rendszer két belső körének elnevezésbeli közelsége. Ha a *színházi nevelésnek a programmal* való kiegészülése megfelelne a szó köznyelvi jelentésének ('előzetes szervezés nyomán létrejövő nyilvános esemény'), az nem okozna fennakadást, ám a szerzők ennél többet kívánnak a fogalomra terhelni. (Részben alighanem éppen a kifejezés korábbi, szintén egészen speciális jelentéstartalommal bíró használatának hatása alatt.)

A kérdés összetettségét mutatja, hogy a kritériumok mindegyikére vonatkozóan is megfogalmazhatóak kisebb vagy nagyobb súlyú ellenvetések:

Az 1. kritérium a korosztályi határok meghúzására tesz kísérletet, csak hogy szigorúan tartalmi alapon nem látszanak kizárhatónak a köznevelés rendszerén kívül eső célcsoportok. Így „lefelé” a *csecsemőszínház* műfaja, „felfelé” pedig az egész életen át tartó tanulás koncepciójának jegyében a fiatal felnőttektől a szépkorúakig terjedő bármely korosztály élhet ilyen típusú igénybejelentéssel – ahogyan ezt a kialakult gyakorlat is mutatja.

A 2. kritérium esetében az „előadás vagy jelenetsor” talán alkalmas az elképzelhető variációk lefedésére, a „színház, bábszínház, táncszínház” felsorolás azonban minden bizonnyal inkább hiányérzetet hagy maga után, mintsem a teljesség érzetét kelti (amennyiben pl. a zenés színházi vagy cirkuszsínházi produkció sem eleve kizárt).

A 3. kritérium a pedagógiai cél meghatározottságát kéri számon az alkotókon. Az ezzel kapcsolatos egyik kézenfekvő kérdés, hogy mennyiben tud ez egy objektívnek szánt kategorizálási rendszer alapjául szolgálni, különös tekintettel azokra az esetekre, amikor az alkotói oldalról megfogalmazott terv és a befogadói oldalról visszaigazolható megvalósulás között jelentős eltérés tapasztalható. A másik kérdés magára a kijelölés feladatára irányul: a pedagógiában mint szaktudományban járatlan alkotóktól nem igazán várható el, hogy a tanulási területek és tartalmak meghatározásában a szakmai elvárásokat minden szempontból kielégítő módon tudjanak eljárni.

Cziboly és Bethlenfalvy kutatásukban az egyes programok megfigyelése során 23 előre definiált hatásterülettel dolgoztak (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 253), majd az eredményekre építve 5 nagy csoportot azonosítottak (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 303; 361-362; 379-380):

1. *emberi/társadalmi kérdéseket felvető*: morális, emberi, társadalmi, filozófiai kérdéseket vizsgáló programok
2. *beavató*: a színházi formanyelv értését, a darab értelmezését, a színház működésének megismerését segítő programok
3. *ismeretátadó*: elsődlegesen a NAT-hoz kapcsolódó tananyagismeret átadását (pl. irodalom) vagy egyéb ismeret átadását célzó programok
4. *prevenció*s: a függőség és a szerhasználat megelőzésére, pszichológiai vagy pszichiátriai problémák kezelésére vagy baleset- és bűnmegelőzésre szakosodott programok
5. *készségfejlesztő*: különféle kompetenciákat (pl. mozgás, kommunikáció, idegen nyelv) fejlesztő programok.

Ez a lista egyfelől valóban lefedni látszik a színházi nevelés létező gyakorlatát, másfelől viszont jókora különbségek is érzékelhetőek az általuk felölelt jelenségkörök méretét illetően

(pl. emberi/társadalmi vs. prevenció). A tapasztalat szerint mindenesetre a programok ezen célok egyike mellett kötelezőnek el elsődlegesen, ami természetesen nem zárja ki, hogy érintőlegesen, illetve részlegesen egy másik vagy harmadik cél is megvalósuljon.

A rendszer ezen részének alakíthatóságát jelzik azok a finom elmozdulások, amelyek Bethlenfalvy és Cziboly (2014: 12) egy évvel későbbi írásában megjelennek:

„A programok hatásáról alkotott véleményt vizsgálva öt fő hatásprofil bontakozik ki:

- olyan programok, amelyek egy központi probléma mentén gondolkodtatnak, ezt különféle nézőpontokból járják körül, és ezáltal hatással vannak az empátiára és az önismeretre, és helyenként megkísérelik a diszkriminatív attitűdök csökkentését is;
- olyan programok, amelyek a kommunikációt és a kreativitást fejlesztik;
- olyan programok, amelyek színházi, dramaturgiai ismereteket adnak át.

Kisebb, de önálló csoportként jelentkeznek még:

- a prevenció hatású programok és
- bizonyos NAT-fejezetekről és /vagy a darabról, szerzőjéről konkrét tudást átadó programok.”

Ami a 4. kritériumot illeti, az a korábbi fejezetekben bemutatott történeti és tartalmi elemzések fényében úgy tűnik, hogy a minőséget illető aggodalmak nyomán került az amúgy a semlegességre kényesen ügyelő rendszerbe. Egy olyan anomália, amelyen keresztül ez érzékelhető, a Ruszt-féle koncepció továbbéléseként azonosított ún. értelmező színház műfajáé: „az előadást gyakran, akár jeleneten belül is többször meg-megszakítja egy moderátor, aki a darabot a nézőknek értelmezi vagy az értelmezést kérdésekkel segíti.”

(Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 350) Ezek a gyakorlatban hiába egyértelműen pedagógiai céllal és repertoárszerűen szervezettek, ha a 4. kritériumnak viszont nem felelnek meg, s e szerint csak színházi nevelésnek minősülhetnek, színházi nevelési programnak nem.

És nehézségek adódhatnak az 5. kritériumban szereplő, első pillantásra egyértelműnek tűnő „repertoárszerűséggel” is. Bőven tudunk ugyanis példát mondani olyan projektekre, amelyek vonatkozásában tartalmi és szervezési szempontból egyaránt kézenfekvőnek tűnik a *színházi nevelési program* leírás, miközben az adott formában és helyszínen csak egyetlen egy alkalommal történnek meg (pl. közösségi színházi akciók, színházi témanapok). A másik oldalról pedig úgy is felvethető a kérdés, hogy egy színházban tartott, nem strukturált feldolgozó beszélgetés miért tarthatna inkább jogot erre az elnevezésre, mint egy pontosan megtervezett és felépített, az újabb és újabb osztályoknak évről évre ismétlődően megvalósított színházi témájú iskolai tanóra (vö. Eck, 2015)?

### Interakció és részvétel

Az *interakció* eszközével régóta küzd a gyerekeket, illetve fiatalokat megcélzó színház: „A gyerekek színpadra hívása mögött rejtőzött persze az a lényegében dramaturgiai felismerés is, hogy az olyan pódiumi gyermekműsorok, melyek nem kínálják a cselekményben való drámai részvétel lehetőségeit, keresik a közönség aktivizálásának más, külsőleges módjait. A nagy kérdés csak az, hogy ezek mennyire szervülnek a produkcióval, vagy mennyire maradnak kívül rajta.” (Trencsényi, 1981/2012: 14)

Kaposi László (2012: 15–16) szerint „A módszerbeli sokszínűség talán egyetlen választóvonalat jelöl ki, de azt markánsan. Ennek mentén kettéválasztható a Vörös-tenger. Nevezetesen: valódi aktivitási teret biztosítanak-e az előkészítő, és főként a feldolgozó foglalkozások létrehozói a résztvevőknek, vagy sem? Mit *nem* értek a valódi aktivitási tér alatt?

A különféle *képességfejlesztő gyakorlatokban* való részvétel, illetve a fizikai aktivitás kizárólagossága, de még ezek ravasz együttese sem téveszthetők össze azzal, amikor a képzeletbeli világon belül fontos szerepeket kapnak a gyerekek, amikor ezekbe a szerepekbe bevonódnak, majd azokból érvényes döntések, választások (de minimum a szükségszerű véleményformálás!) elé kerülnek. [...] Eltérő, mondhatni egészen más eredményeket érhet el az, aki koncentrációs vagy interakciós szabályjátékokkal foglalkoztatja a gyerekeket, és ezzel erősíti, mondjuk, az egymás iránti figyelmet, mint az, aki a dráma központi kérdését adja fel a színházi előadásával analóg kontextusban, és ezzel (a példa kedvéért) a problémák mélyebb megértéséhez és a résztvevők jelentős attitűdváltozásához járul hozzá. Bizony, egészen más várható a két különböző tevékenység-halmaz eredményeként. [...]

És akkor jó lenne gyorsan kijelölni a közös pontokat vagy pontot is: a cselekedtetve tanítás valahol megjelenik, mindegyik módszer mögötteseként fellelhető. A 'nemcsak beszélünk róla, hanem csináljuk', a 'ki is próbálhatjuk', vagy mint a fentiekben már olvasható volt (persze különböző fokon és mértékben), 'részesévé válhatunk', nos, ez mintha kritérium lenne." (Kaposi 2012: 16)

A 4. kritérium kifejtésekor Cziboly és Bethlenfalvy (2013: 345–349) az interakciók két típusát különbözteti meg. Az ún. zárt végűvel szemben a nyílt végű lesz a „valódi” – így ez a kitüntetett tartalmi-formai elem nélkülözhetetlenként tételeződik. „Azokat az előadásokat, amelyek kizárólag zárt végű interakciókat alkalmaznak, 'interaktív színháznak' neveztük el.” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 349), s ezek önmagukban nem is minősülnek színházi nevelési programnak. „A zárt végű interakciók a játszó színészek vagy a moderátor által feltett olyan kérdések vagy kérések, amelyek dramaturgiailag zártak, az előadás menetét érdemben nem befolyásolják, a nézők reakciója szinte százszázalékosan kiszámítható. A nyílt végű interakciónál a résztvevő valós döntési helyzetbe kerül, vagyis vagy valós hatással lehet az eseményekre (szavai és /vagy cselekedetei hatással vannak arra, hogyan cselekednek a karakterek vagy hogyan alakul a történet), vagy érdemben reflektálhat az előadásban történetekre, érdemben gondolkodhat az előadás által felvetett problémán.” (Bethlenfalvy és Cziboly, 2014: 9) Ám amint azt a fentiekben láttuk, amennyire elválaszthatatlan része a valódi interakció mint cselekedtetve tanulás a *színházi nevelésnek* a kifejezés korábban használatos, szűk értelmében, annyira nem teljesül ez a későbbi, kiterjesztett fogalom esetében.

A másik kulcsfogalom, amelynek révén kísérlet történik ugyanennek a sajátos minőségnek a megragadására, a *részvétel*. „Nagyon fontosnak tartom a különbségtevést az interaktivitás és a résztvevővé válás közt. Amennyiben egy előadás szándéka az, hogy a hagyományos nézői szerepből mintegy átléptesse vendégeit a résztvevői szerepkörbe, azzal egyúttal felelősséggel is felruházza őket. Hatalmuk lesz akár a történet, de még inkább saját érzéseik, gondolataik, viszonyulásaik kifejezésében. Ez jóval többet jelent, mint adott esetben időnként megszólítani a nézőket, nem túl fontos kérdésekben döntéseket hozatni velük, többet, mintha álkérdéseket tennénk fel nekik, látszólag kínálva az együttműködést.” (Takács, 2012: 64)

Róbert Júlia (2017: 4) arra a megállapításra jut, hogy az általa vizsgált részvételi színház (*participatory theatre*) és közösségi színház (*community theatre*) az esetleges látszat ellenére nem szinonimák, hanem vagy a) külön halmazok, esetleg metszettel; vagy b) az előbbinek részhalmaza az utóbbi. S ugyanez derül ki a „valódi interakcióról” is: bizonyos részvételi színházi formákra jellemző, másokra azonban nem:

„Az összegyűjtött szakmai hozzáállásokra hivatkozva a következő állítás tehető: a mai magyar színházi életben *részvételinek* nevezhető, vagy *részvételinek* nevezi magát az az

előadás, amelynek létrehozása során az alkotók valamilyen módon apellálnak a nézők aktív részvételére, akik nélkül az előadás nem tud megvalósulni. Azért, mert

- (1) a nézőknek fizikailag tenniük kell valamit ahhoz, hogy lássák az előadást, például vándorolni egyik helyszínről a másikra;
- (2) az előadás egy társasjáték is egyben, vagyis szükség van játszókra, akik magát a játékot működtetik, a színházi jelenetek csak illusztrációi az elképzelt játékmezőknek;
- (3) a színészek az előadás során interakcióba kerülnek a nézőkkel, ami lehet zárt végű, vagyis nem befolyásolja a történet kimenetelét, és lehet nyílt végű, vagyis a kívülről érkező gondolatok, cselekvések beépülnek a történetbe vagy az előadás egészébe.

A teljes élményhez minden esetben és mindenestre szükség van a nézők hozzászólásaira, véleményére is.”

S bár később azt írja, hogy a részvételi színház szűkebb értelemben a komplex színházi nevelési előadás (TIE) egyik változataként is érthető – itt tulajdonképpen két kategória keresztezésével állunk szemben, amelyek *nem feltételezik egymást*. Lehet valami részvételi anélkül, hogy színházi nevelési lenne, és lehet valami színházi nevelési anélkül, hogy részvételi lenne.

### A nevelési mozzanat

A színházi nevelés kiterjesztett, irányzatok és személyes elköteleződések fölött álló fogalmához akkor juthatunk, ha sem a színház, sem a nevelés tekintetében nem érvényesítünk előzetes elfogultságokat. Ha nincs olyan színházi műfaj vagy stílus, amelyet eleve kizárnánk a színházi nevelésből, akkor a nevelés tekintetében is hasonlóan kell eljárunk: egy értékpreferenciáktól mentes általános jelentést kell alkalmaznunk.

Arra a kérdésre, hogy a passzív befogadáshoz mit és hogyan tesz hozzá a nézőt aktivizáló rész, a színház a maga részéről olyasféle választ adhat, hogy *a részvétel élményét*. A nevelés válasza ugyanerre: *az egyéni és társas fejlesztő tapasztalatot*. Az pedig már egy másik kérdés, hogy ezt a célt ki milyen formai eszköz révén látja hatékonyabban megvalósíthatónak. A zárt végű interakciók bűne valójában az, hogy félrevezetőek: formailag közvetlen tapasztalatszerzést ígérnek, miközben csak előre gyártott, az adott kontextuson túl nem hasznosítható panelekhez juttatnak hozzá – azaz nem nyújtanak valódi tanulási helyzetet.

A nevelés vagy inkább nevelődés célja ebben az értelemben a tapasztalatok megosztása révén keletkező *tudás*. „A színházi nevelési program tehát azon keresztül válik tanulási helyzetté, hogy azokat a jelentéseket vonja be, jeleníti meg, teszi reflexió tárgyává és mozditja meg, amelyeket a résztvevők maguk, saját tapasztalataik alapján abba behoznak. Ebből következik, hogy nemcsak a résztvevő gyerekek számára tanulási helyzet ez, hanem a drámatanárok és a kutató számára is.” (Horváth, 2009b: 17)

Színház és színházi nevelés különbségét valahol itt érdemes keresni. Ahogy a *gyermek- és ifjúsági színház* csak a megcélzott korosztály tekintetében mond valamit, úgy az *interaktív színház* egy formai-technikai megoldásra irányítja rá a figyelmet, a *részvételi színház* pedig az élményszerűség intenzitásának növelésére. Az alkalmazott színház társadalmi felelősségvállalásának célképzetét egyik kifejezés sem hordozza. Természetesen mindkettő megengedi, de egyik sem foglalja magában feltétlenül.

Ez a tudatos célkijelölés – a fejlesztő hatásra irányuló szándék, azaz a tudatosan tervezett célirányos tevékenység annak érdekében, hogy az alany képességei, készségei, tudástartalmai, attitűdjei stb. átalakuljanak, bővüljenek – azonban nem feltételezi bizonyos kitüntetett módszerek – pl. az interaktivitásra vagy részvételre építő formák – használatát.

*Pedagógiai cél, tartalom és módszer nem következnek egymásból szükségszerűen, miközben persze nem is lehetnek teljesen függetlenek egymástól.*

Mindenesetre amennyiben elfogultság és elköteleződés nélkül tekintünk a nevelési problémára, el kell ismernünk, hogy egyaránt lehet sikeres és hatékony folyamatokat építeni frontális tanári előadással vagy kooperatív technikákkal. Leginkább talán a módszertani sokszínűség követelménye fogalmazható meg átfogó érvennyel – ez idő szerint nincs egyetlen olyan eljárás sem, amely igazoltan maga mögé utasíthatná az összes többit. S csak azt mondhatjuk kívánatosnak, hogy minden nevelő találja meg a saját személyiségének leginkább megfelelő módszertant, amit hitelesen tud képviselni, s amelynek révén a legnagyobb hatékonysággal tudja saját céljait elérni.

De ha lehet jó tanítási órát tartani frontálisan, és lehet jó színházi előadást létrehozni a nézők közvetlen aktivizálása nélkül, úgy alighanem lehet jó színházi nevelést csinálni a résztvevőkkel történő érdemi interakció nélkül is. Ahogyan nem vezethető be szabályként – még ha személyes ízlésünk mentén ezt is preferáljuk –, hogy mostantól minden színházi előadásnak interaktívnak kell lennie, vagy nem írhatjuk elő minden tanárnak, hogy mától kizárólag kooperatív technikákkal kell tanítania, ugyanígy a színházi nevelési szakemberekkel szemben sem érdemes ilyen típusú elvárásokat támasztanunk.

Mindezek alapján azt kell mondanunk, hogy a *színházi nevelés* és a *színházi nevelési program* lehető legtágabb meghatározásához a 2. és 3., illetve a 2., 3. és 5. kritériumok még általánosabb, azaz értéksemleges megfogalmazásával juthatunk.

## A színházi nevelés műfajai

A színházi nevelés rendkívül széles és gazdag területe számos egymástól jól elkülöníthető jó gyakorlatot termelt ki az elmúlt évtizedek során, amelyeket joggal emlegethetünk önálló műfajokként. Óvatosságra inthet ugyanakkor, hogy a művészetek történetében a merev műfaji kategóriákban való gondolkodás csak bizonyos korszakokban volt jellemző, s ezeket ma inkább fenntartásokkal kezeljük. A színház maga sem sokat törődik ezzel, a színházi műfajoknak sincsen egységesen elfogadott, a triviális alapeseteken túlmutató részletes klasszifikációja. Inkább a műfajteremtő alkotók különleges tevékenysége révén kerül a tudományos leírás érdeklődésének középpontjába egy-egy speciális forma. Vagyis az igazán izgalmas, termékeny minták kiemelkednek, és viszonyítási pontként szolgálnak az egymást követő alkotói generációk számára.

Egy *műfaji kategória* bevezetéséhez mindenesetre forma és tartalom sajátos, jól elkülöníthető együttállására van szükség. S érdemes határozottan elválasztani az *eszközök, munkaformák* szintjétől. Pl. az előbbibe tartozhat a *drámaóra*, amely az utóbbiba tartozó *szabályjátékokból, gyakorlatokból, konvenciókból* épül fel.

### Osztályozási javaslatok

Az elmúlt évtizedekben számos kísérlet történt a színházi nevelés körébe sorolható műfajok rendszerének áttekintésére.

Amikor Tony Jackson (1993/2002: 7–9) kísérletet tesz a TIE-val érintkező, de attól elkülönítendő területek felsorolására, a következő csoportokat állítja fel:

- *fiatalok színháza (young people's theatre)*: a) a gyerekeknek és fiataloknak szóló hivatásos színház minden formája, ami magában foglalja a TIE-t is; b) speciálisan a 14 és 18 év közötti nézőknek szóló színház
- *gyermek színháza (children's theatre)*: a fiatalabb nézőknek szóló hivatásos előadások (12-13 éves korig bezárólag), ami magában foglalja a tájoló társulatokat, a TIE-társulatokat és a saját épülettel rendelkező gyermekszínházakat
- *ifjúsági színház (youth theatre)*: nem hivatásos színházi előadások létrehozása fiatalok részvételével (akár színházban is)
- *színházra nevelés (education in theatre)*: a repertoárszínházak azon szokásos tevékenysége tartozik ide, amely azért épít kapcsolatot az iskolákkal, hogy a) szélesebb körű tájékozottságot adjon arról, hogy mi történik a színházban, b) kiépítse a jövő közönségét. Ezt sokféle műfajjal teszik: ismeretterjesztő előadás, kulisszajárás, nyílt próba, minielőadás az iskolában vagy a színházban
- *színházi műhelymunkák és drámanapok (set play 'workshops' or 'play days')*: a leírás értelmében nagyjából olyasmi, mint a Ruszt-féle beavató.

Végül két területet tart még említésre méltónak, amelyek szorosan összekapcsolódnak a TIE-val, ám kívül esnek a hivatásos színházi kereteken:

- *tanítási dráma (curriculum drama or drama in education (DIE))*: mindaz, ami az iskolai drámaórák keretében zajlik a színjátszó előadás készítésétől és a színházi stílusok és technikák megismerésétől a különféle problémáknak és témáknak a szerepjáték és az improvizáció eszközével történő feldolgozásán át a gyermek képzelőerejének, önismeretének és kifejezőképességének fejlesztéséig bezárólag.
- *szimulációs játékok (simulation games)*: szerepjátékot nem követelő játékok, ahol a kitalált kereten belül valóságos problémákat kell közösen megoldaniuk a résztvevőknek

A Drámapedagógiai Magazin 2010-es reprezentatív különszámába meghívást kapott csoportok bemutatkozó írásaiban a következő műfaji önmeghatározások bukkannak fel:

- színházi nevelési előadás (Kerekasztal Színházi Nevelési Központ)
- német színházpedagógia, ezen belül ismerkedő játékorra (szabályjátékok), színházbejárás, felkészítő foglalkozás drámaórával, nyílt próba, műhelybeszélgetés, feldolgozó drámaóra (Egri Gárdonyi Géza Színház)
- színházi nevelési foglalkozás (Garabonciás Színházi Nevelési Csoport)
- komplex színházi nevelési program (Káva Kulturális Műhely)
- színházi nevelési előadások – TIE, drámaórák, problémaközpontú tréning, színjátszó csoportok, gyermekszínház [...], tehetséggondozás, képességfejlesztés, színjátszó- és drámatáborok (Nyitott Kör Színházi Nevelési Társulat)
- TIE-foglalkozás, színházi nevelési foglalkozás, színházi nevelési program (Kontraszt Műhely)
- drámapedagógiai-színházpedagógiai foglalkozások, azaz felvezető drámás játéksor és feldolgozó foglalkozás, illetve beszélgetés (Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színház)
- a MU Színház színházi nevelési programja, azaz Dražen Šivak horvát színész-rendező theARTo elnevezésű programja
- színházpedagógia, azaz értő, érzékeny közönség nevelése a produkció mögé nézés, a színházi alkotófolyamat egy-egy fázisába való bevonás, az alkotókkal való beszélgetés, a nagy színészegyéniségek emberközelbe hozása révén (Bajor Gizi Színészmúzeum)
- RendhagyóÓra, amelynek célja a színházi befogadás fejlesztése, a néző- és utánpótlás nevelés, valamint a kötelező olvasmányok közelebb hozása a tantervhez illeszkedően (Békés Megyei Jókai Színház)
- Utópia Kollégium: a Krétakör Majális részeként megvalósuló program, egy fiktív történeten alapuló, másfél hónapos csapatjáték
- *Amőba akció* programsorozat (Lakmusz Csoport)
- színházpedagógia, ahol a cél a fiatalok segítése a színházi élmény elmélyülésében, illetve, hogy a diákok a színházi élményen keresztül, valamint a drámapedagógiai módszerek alkalmazásával körbejárjanak egy-egy adott témát, fókusz, érdeklődési területet vagy akár történelmi kort. (*Szabad Kurzus Alapítvány a Bárka Színházban és a Karinthy Színházban*)
- beavató program (Trafó)
- iskolai / ifjúsági előadás osztályteremben + beszélgetés (alkotók, illetve pszichológus vezetésével (KoMa)

Cziboly és Bethlenfalvy (2013: 401) a színházi nevelési programok készítőitől visszaérkezett kérdőívekben az alábbi önmeghatározásokkal találkozott:

- beavató színház
- élő irodalomóra
- előadás
- előadást feldolgozó drámapedagógia-óra
- háromlépcsős program
- improvizatív játékokon alapuló előadás
- interaktív színház
- iskolai drámaóra
- kétlépcsős program
- komplex színházpedagógiai program
- osztálytermi színház
- problémacentrikus előadás
- rendhagyó irodalomóra
- rendhagyó óra
- résztvevő színháza



- részvételi színház
- rituális színház
- színházi eszközöket használó ismeretterjesztő előadás
- színházi nevelési előadás (TIE)
- színköri foglalkozás
- táncolvasó színház
- tantermi színházi foglalkozás
- többtanáros drámaóra
- vers-performance

### Műfaji csoportok

A fenti fogalmi burjánzás nyilvánvalóan rendszerezés után kiált – azonban éppen ezeken a példákon látható, milyen nehéz is a feladat. Az alábbiakban csak a komoly hagyományokkal rendelkező nagyobb csoportok elkülönítésére töreksem. Ezzel egyszersmind egy újabb hierarchiaszint bevezetésére teszek javaslatot arra építve, hogy ezek egymástól elég jól megkülönböztethetőeknek látszanak, míg az ezeken belül elhelyezhető műfajok határai és elnevezései folyamatos mozgásban vannak, nehezebben megragadhatóak.

### Drámafoglalkozás

Drámapedagógiai eszközökből, munkaformákból felépített esemény, amely lehet egyszeri vagy ismétlődő, történhet iskolában vagy annak falain kívül, formális tantárgyi keretek között vagy azokon kívül. Idetartozik a

- tanítási dráma
- kreatív dráma
- témanap, témahét
- drámatábor

### Gyermek- és diákszínjátás

A korosztályi adottságokat is szem előtt tartó, nem hivatásos színházi tevékenység, ahol a pedagógiai szándékoktól vezérelt folyamat végső produktuma egy nyilvános bemutatásra szánt előadás.

Idetartozik az

- iskoladráma
- gyermekszínháték
- diákszínháték vagy diákszínház
- osztályszínháték
- ünnepi műsor
- színjátászó tréning
- színházi műhelymunka (pl. Ádámok és Évák ünnepe)
- színjátászó tábor

### Gyermek- és ifjúsági színház

A korosztályi adottságokat is szem előtt tartó színházi előadás, legyen az meghatározó színházi eszközrendszerét tekintve prózai, báb, tánc, zenés, interaktív stb.

Idetartozik a

- gyerekelőadás
- ifjúsági előadás

- csecsemőszínház
- osztálytermi színház
- gyerekekkel vagy fiatalokkal létrehozott hivatásos színházi produkció

#### Színházi nevelési előadás

A drámapedagógiai megközelítést egy színházi előadáshoz kapcsolódóan, illetve annak keretén belül alkalmazó angolszász eredetű mozgalom és módszertan, a *theatre in education* magyarországi megjelenése az 1992-ben a Kerekasztal Társulás tagozataként megalakult Kerekasztal Színházi Nevelési Központozhoz köthető.

„A kérdések réseket teremtenek a történetben, amiket mindenki magának tölthet ki. A színházi nevelési előadás annak lehetőségét teremti meg, hogy egymás 'kitöltéseit' megismerhessük, működőképességüket és logikájukat tesztelhessük, reflektálhassunk rájuk. Talán ez a legnagyobb különbség a színházi és a színházi nevelési előadások között.” (Hajós és Lipták (2010: 4)

A TIE a leginkább műfajszerűen működő műfaj, amennyiben:

„Talán a teljes színházi nevelési területen egyedülálló, hogy a műfaj részletes, konszenzuson alapuló definícióval rendelkezik. 2010-ben Gödöllőn, a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozásán a területtel foglalkozó szakemberek egyrészt megegyeztek a 'színházi nevelési előadás' elnevezésben, másrészt meghatároztak hat olyan irányelvet, amelynek minden ilyen programnak meg kell felelnie. [...]

1. művészi igénnyel, színházi eszközökkel megfogalmazott emberi problémákat és ebből fakadó helyzeteket vizsgálnak, drámapedagógiai eszközökkel, interaktív módon;
2. színházi és pedagógiai téren egyaránt felkészült szakembereket kívánnak;
3. általában [egy, már] létező közösség (a gyerekek és fiatalok esetében ez jellemzően az iskolai osztály) tagjait várják résztvevőként;
4. egységes szerkezetbe foglalt színházi részből / részekből, és drámapedagógiai eszközökkel történő feldolgozó részből / részekből állnak;
5. pontosan meghatározott pedagógiai célokkal rendelkeznek;
6. alapvető fontosságot tulajdonítanak a partneri kommunikációnak színész-dramatanárok és résztvevők között, vagyis a résztvevők alkotótársak, akiknek gondolatai beépülnek a programba.” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 354-355)

Cziboly és Bethlenfalvy ugyanakkor nem voltak elégedettek ezzel a meghatározással, mivel szerintük a formai és tartalmi szempontok keverednek benne. Tisztán a formára tekintettel megfogalmazott javaslatuk szerint olyan színházi nevelési programról van szó, amelyben:

- színházi előadás-részletek vagy jelenetsorok, felkészítő és feldolgozó beszélgetések és dramatikus munkaformák egyaránt megtalálhatók,
- jellemzően többféle munkaformát, ezekben gyakran többféle szerepet és nézőpontot kínálnak a résztvevőknek,
- ezen munkaformák között gyakoriak a váltások,
- a színházi részek és a felkészítő / feldolgozó részek nem válnak el, hanem együttesen adnak ki egy szerves egészet,
- a program kb. 2-4 óra időtartamú, többnyire tanrendbe van illesztve, és meghatározott korcsoportba tartozó résztvevőknek készült. (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 356)

Az általuk javasolt elnevezés pedig a *komplex színházi nevelési előadás*.

A helyzetet nehezíti, hogy a TIE 25 éves magyarországi jelenléte alatt jelentős átalakuláson, fejlődésen ment keresztül, s különösen az utóbbi időszakban a klasszikus elvektől és szerkezettől merészen elrugaszkodó kísérletek születtek (vö. Golden, 2008; Meszlényi-Bodnár, 2010; Romankovics, 2010; Takács, 2010; Takács, 2012). Itt azonban a döntő momentumnak az tekintendő, hogy a TIE ezen „irányzatai” (pl. az eltolódás a klasszikus játék-előadás-játék-előadás-játék felől az egymásba folyó formákba) esetében az eljárások mégoly radikális megújításai is mindig a pedagógiai alapokhoz ragaszkodva történnek, vagyis ezek csak a műfajon belül értelmezendők, tehát színházelméleti szempontból *nem hoznak létre új műfajt*.

### Színházpedagógia

A színház az előadáson való nézői részvételen túli tevékenységeket kínál, amelyekbe bekapcsolódva szélesebb körű ismeretszerzésre nyílik mód.

Idetartozik az

- értelmező színház
- beavató színház
- színházi alkotóműhely
- előkészítő beszélgetések / foglalkozások
- feldolgozó beszélgetések / foglalkozások

Ezek tetszőlegesen kombinálhatóak ún. kétlépcsős vagy háromlépcsős programokká, illetve komplex programcsomagokká, ahogy az Róbert Júlia (2011: 40) listájában is megjelenik: „*komplex csomag, többalkalmas találkozás (nem előadáshoz, hanem színházhoz kötött)*: Német mintára történő színházpedagógiai program, általában kőszínházak fix repertoárjához kötve. Tartalmaz két- vagy háromlépcsős beavató színházi programot, de bepillantást enged a színház működésébe: bejárás, nyílt próba stb., illetve különféle aktivitásokat kínál a diákoknak a színház életében.” Kiegészülhetnek továbbá hozzájuk kapcsolódó feldolgozó füzetekkel, tanári segédletekkel, tanári tréningekkel is.

Gyermekeket és fiatalokat célzó, színházhoz kapcsolódó, de nem színházi nevelési események

Érdekes kérdés, hogy a gyakorlatban hol húzzuk meg a fenti 2. és 3. kritérium határát: melyek azok a tevékenységek, amelyeket inkább minősíthetünk közösségkapcsolati akcióknak, mintsem színházi nevelési helyzeteknek. Róbert Júlia (2011: 40) ezeket úgy nevezi: „kiegészítő programok a színház működésén belül” (bár az erre adott meghatározás inkább a beavató programokra vonatkozhatna). Ciboly és Bethlenfalvy (2013: 342-343) szűrőjén pedig az alábbiak akadnak fenn:

- kulisszajárás
- bábkészítés
- tánc- és énektanulás
- kézműveskedés

### Elnevező algoritmusok

A formai gazdagság és tartalmi változatosság leképezésének igénye egy másik, jóval szokatlanabb úton is elindíthatja a rendszerezni vágyót. Az ötlettel elsőként Róbert Júliánál (2011) találkozhatunk, amikor a néző szempontjából *passzív* (színházi) és *interaktív* (nevelési) részek viszonyát vizsgálva tesz különbséget kétféle forma között:

- előadás közben foglalkozás = TIE

- előadás + előkészítő és/vagy feldolgozó foglalkozás (beszélgetés?) = beavató színház

Ezt az eljárást Cziboly és Bethlenfalvy (2013) fejleszti tovább. A modell (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 341-344; 378.) szerint a középpontban álló „színház” kifejezés elé illeszthető valamilyen, annak sajátosságaira utaló jelző: pl. „interaktív / értelmező / osztályterem- / báb- / tánc-”, mögé pedig annak jelzése kerül, hogy az előadást megelőzően vagy követően („felkészítő / feldolgozó”) milyen résztvevői aktivitásra építő („beszélgetéssel / foglalkozással”) nevelési részre kerül sor. Így olyan leírásokat kaphatunk, mint pl. „osztályterem-táncszínház felkészítő foglalkozással és feldolgozó beszélgetéssel”.

A szisztéma érvényét némileg csökkenti, hogy a „komplex színházi nevelési előadás (TIE)” elnevezésű forma kiemelt helyet kap arra hivatkozva, hogy egészen sajátos módon használja és keveri ezeket az elemeket. Amit már csak azért is némi fenntartással kell kezelnünk, mert egy klasszikus formájú TIE esetében éppen nem vegyítve, hanem vegytisztán követi a feldolgozó rész a színházit, vagyis tökéletesen leírható az ajánlott általános módszer szerint.

A másik megjegyzés a nevelési rész elnevezésével kapcsolatos. Az ún. két-, illetve háromlépcsős programok a fentiekől részben eltérő kifejezéseket használnak saját tevékenységük megnevezésére, pl.: „Előkészítés/ráhangolás – Színházi előadás – Feldolgozás/értelmezés” (Vidovszky, 2010: 41); „Ebben a formában külön van az előadás, egy színházi állítás, és ehhez kapcsolódik az interaktív rész, amely lehet előtte, vagy utána. Ha előtte történik, akkor inkább kedvcsináló, figyelemfelhívó funkciója van, ha utána, akkor elemző.” (Róbert, 2011: 40) A *felkészítő* mellett szól látszólag az azonos igekötő használata, ez azonban csak látszólagosan teremti meg a koherenciát, valójában tartalmilag akkor vagyunk következetesek, ha mindkét kifejezés a színházi részre, illetve az általa kiváltott élményre irányul, vagyis annak *előkészítéséről* és annak *feldolgozásáról* beszélünk, s nem *felkészítésről*, ami a résztvevőkre vonatkozna.

Összességében egy ilyen módon felépített leíró rendszer mellett szólhat az alkalmazott kifejezések egyszerűsége és egyértelműsége, valamint a moduláris jellegéből fakadó rugalmas bővíthetősége. Az így kapott meghatározások a színházi nevelési programok afféle alcímeiként egyszerre biztosíthatják a szakmai átláthatóságot és átjárhatóságot, illetve lehetőséget adnak a társulatok identitását kifejező, az előbbieket fölé rendelt egyedi, kreatív elnevezések használatára is.

## A minőség problémája

### Minőség, minősítés, minőségbiztosítás

A minőségbiztosítás (*quality assurance*) fogalma az ipari tömegtermelés korának szülötte: arra irányul, hogy ezer darab sorozatgyártott termékből legfeljebb egy térjen el legfeljebb egy ezreléknyi mértékben az ideális munkadarabtól. A fogalom már a szolgáltatások területére is csak bizonyos módosítások árán vihető át, s végképp nehezen értelmezhető olyan területeken, mint amilyen a művészeteké vagy a nevelésé. Előbbi területen egészen idegenül hat, utóbbin ha vannak is próbálkozások, azok inkább a minőségfejlesztés (*quality development*) vagy a minőségügy ( *quality management*) kifejezésekkel írhatóak le. (Vö. Veress, Birher és Nyilas, 2005; Setényi, 1999; Trencsényi, 1999.)

Sokkal inkább a *minősítés* a jellemző a tudományban, oktatásban, művészetekben. Más kérdés, hogy ennek szempontrendszerei általában nehezen megragadhatóak. Talán ennek is köszönhető, hogy a *minősítésre* tett próbálkozásokat hamar *minősítgetésnek* minősítik az érintettek, s talán nem volt még példa arra, hogy egy ilyen rendszer működtetése mindenki számára megnyugtató eredményt hozzon. Gondoljunk csak azokra az elemi averziókra, amelyekkel a színházcsinálók a kritikussal, a tanerők pedig a szakfelügyelővel szemben viseltetnek, vagy hogy a tudományban folyó racionális viták milyen irracionális indulatokat gerjesztenek sok esetben. Emberi gyarlóságunkból fakadóan mindig készen állunk arra, hogy másokat minősítsünk, azt viszont nehezen viseljük, ha bennünket minősítenek mások. És vajon esetünkben minek a minőségét is kellene biztosítani? A színházi vagy a nevelési részét?

Kezdjük az elsővel: hogyan történik a minőség biztosítása a művészet területén? Leginkább díjak (Színikritikusok Díja; POSZT Versenyprogram; MSZ-JSZ minősítések és Paál István-diploma) és testületi tagságok (Színházi Kritikusok Céhe, Dramaturgok Céhe) révén. A stratégiai kérdés tehát így szól: kíván-e a színházi nevelési szakma ezekhez hasonló megoldásokkal élni?

Ami a másodikat illeti, az elmúlt két évtizedben számos kísérlet történt a fenti értelemben vett minőségközpontú gondolkodás bevezetésére az oktatás-nevelés intézményrendszerének különféle szintjein, inkább kevesebb, mint több sikerrel. Az egyik példa a közelmúltból az alapfokú művészeti iskolák minősítése, amely – kimondatlan céljaként a kiválóság megállapításán keresztül az állami finanszírozás terheinek csökkentésével – nem hozta meg a várt eredményt, az eljárásból lényegében formalitás lett. Ugyanez látszik fenyegetni a kezdetektől fogva sok indulatot gerjesztő, számos tekintetben a valódi tartalmi minőség helyett adminisztratív elvárásoknak való megfelelést elváró pedagógusminősítést. Miközben a kezdeti elképzelések a minőség támogatására irányultak, a gyakorlati megvalósítás során ez mindkét esetben háttérbe szorult.

Bármiféle minőségbiztosítási rendszer alkalmazása tehát bármikor előírható, akár jogszabályi szinten a működés feltételévé is tehető – ám ahhoz, hogy valódi eredményeket hozzon, az *intézményen belül zajló folyamatnak* kell lennie, amihez nélkülözhetetlen az érintettek ez iránti elköteleződése. Amennyiben ez nem áll fenn, a legrészletesebben kidolgozott rendszer is üres és élettelen marad.

„Az intézményi szintű minőségbiztosítás [...] az intézmény mindennapjait megélő szolgáltatók és intézményhasználók együttműködésén alapuló jól átgondolt, jól megszervezett törekvés az iskola sikerességének biztosítására, fejlesztésre, jobbításra, önellenőrzési, önértékelési, problémafeltáró szakaszokkal rendelkező folyamatos

szervezetfejlesztés.” (Trencsényi, 1999: 7) Vagyis a teljes folyamat – már magának annak meghatározásától kezdve, hogy az adott intézményben mit kívánunk minőség alatt érteni – kizárólag a szervezeten belül értelmezhető, így kaphatja meg az érintettektől a megfelelő legitimitációt, illetve teheti őket motiválttá a rendszer működtetésében.

Amihez külső szakmai támogatás adható, az az önértékelési területek kijelölése, valamint az ezekre fejlesztett egységes mérőeszközök rendelkezésre bocsátása. Ezek segítségével azonban az adott intézménynek magának kell elvégeznie az állapotfelmérést, a fejlesztési célok kijelölését és azok elérésének módját, végül a megvalósulás mértékének vizsgálatát – ami egyben a következő minőségi kör kiindulópontját is képezi.

Cziboly és Bethlenfalvy (2013) kutatásuk lebonyolítása során sűrűn találkoztak azzal a kimondott-kimondatlan elvárással, hogy a minőség ügyében is foglaljanak állást, ezt azonban tudatosan elhárították. Ugyanakkor meggyőződésük szerint a színházi nevelési programoknak a megfigyelési jegyzőkönyvekre épülő részletes leírása pontos tájékoztatást adhatott a figyelmes olvasónak. Talán ennél is fontosabb azonban, hogy a kutatás közvetve a szervezeteken belüli folyamatokra is hatással járt: „Több helyről kaptuk azt a visszajelzést, hogy a kérdőívek kitöltése a programvezetőket a programjaik eddiginél alaposabb átgondolására, tudatosabb hozzáállásra készítette, mert számos olyan szempontra is rákérdeztünk, amelyre eddig még nem volt válasz (pl. a program céljai, műfaji meghatározása, kapcsolódása társadalmi és életkori problémákhoz, stb.)” (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013: 257)

## A színházi nevelés minősége

Ken Robinsonnak (1980/1993/2002) a TIE értékelésének lehetőségével kapcsolatban megfogalmazott aggodalmait a tágran vett színházi nevelésre is érvényesek. Azt mondja, hogy a széles körben elfogadott cél (*objective*) központú értékelés ezen a területen kevéssé alkalmazható: példájában a rasszizmus csökkentését célul kitűző programnak mérsékelten sikeresnek kellene gondolnia magát, ha a befejezéskor a résztvevők nagyobb része nem szabadult meg egy csapásra gondolkodásának előítéletes mechanizmusaitól. Márpedig ezek a hatások nyilvánvalóan hosszabb távúak lehetnek csak, vagyis a legtöbb, ami elvárható, a *változás lehetőségének előidézése*. Ennek kívülről történő megítélése azonban biztosan nem lesz objektív. Egy másik, praktikus szempont, hogy a nevelési folyamatnak az adott csoporthoz való illesztése az egyik legfőbb érték, ami viszont éppen azt jelenti, hogy adott esetben le kell mondani az eredetileg megfogalmazott célról, és az adott pillanatban értelmezhetőre, elérhetőre cserélni.

Az értékelés ezen a területen tehát eredendően *relatív*, a szónak abban az értelmében, hogy mindig csak az értékelő értékrendjének fényében tud történni, amit alapvetően befolyásol a részvétel módja is (alkotók, diákok, tanárok, támogatók, egyéb megfigyelők). A nézőpontok valamelyikéből születő értékelés nem feltétlenül lesz hasznos a másik nézőpont képviselői számára.

Az értékelés ezért Robinson számára is elsősorban a társulat maga által végzett adatgyűjtést, majd azok szisztematikus rendszerezését jelenti a saját értékítélet kialakítása érdekében. Az általa ezen értékelő tevékenység számára kijelölt négy fő terület a következő: megvalósítás (*operation*), tartalom (*content*), környezet (*context*), visszajelzések (*responses*). Általánosságban pedig arra figyelmeztet, hogy a tanár nem felelős azért, hogy a diák mit tanul meg ténylegesen. „A tanár elősegíti a dolgokat: az a szerepe, hogy a lehető legjobb alkalmakat teremtsen meg arra, hogy a tanulás megtörténjék. Ebben van felelősségük, és ez az, amivel elszámoltathatóak.” (Robinson, 1980/1993/2002: 262)

A színházi nevelés területén az intézmények vagy a szakemberek fentiekhez hasonló direkt minősítésére még soha nem került sor, az indirekt minősítések azonban a működés kereteit adó rendszerek több szintjén is megjelennek. Értelmezhetőek ilyen módon a pályázati kiírásokban megjelenő szempontrendszerek és ezek nyomán születő támogathatósági döntések (NKA, EMMI stb.), illetve a fesztiválokhoz kapcsolódó válogatási procedúrák, díjazások, szakmai beszélgetések (Országos Gyermekszínházi Szemle a Marczibányi Téri Művelődési Központban (2001-től), Gyermek- és Ifjúsági Színházak Biennáléja Kaposváron (2002-től), Tantermi Színházi Szemle (2011-től)).

# Stratégiai dilemmák

## Intézményes keretek

Hogyan és mennyire kell intézményesülnie a színházi nevelésnek?

A magasabb szintű működés szervezeti háttér kiépítését igényli. Egyedülállóan sikeres volt ebben a Kerekasztal és a Káva. Ez nyilvánvalóan nem különíthető el a színházi nevelési szakmai minőségtől, ugyanakkor valójában egy attól független területen, a civil szervezeti menedzsmentben tételez fel magas szintű jártasságot, s a know-how átadására irányuló törekvések ellenére ezt az utat azóta sem sikerült más formációknak is bejárnia.

A másik lehetséges út a meglévő intézményhálózat meghódítása – azaz a színházi nevelési tevékenység beillesztése a közművelődés és/vagy a köznevelés és/vagy a művészeti intézmények reguláris működésébe. A legutóbbi időig a művelődési házakkal és iskolákkal pályázati projektek kapcsán megvalósuló kétoldalú együttműködések voltak a jellemzőek. A színházi nevelési műhelyek működésének a gyakorlatban alapfeltétele egy művelődésszervezőkből és pedagógusokból álló kapcsolati háló kiépítése.

Többek között ez utóbbi hatékonyságát fokozandó visszatérő gondolata a témában folytatott szakmai beszélgetéseknek az állam közvetlen beavatkozása valamiféle automatikus finanszírozás révén – ám az ehhez szükséges valamennyi érintett oldalról megfogalmazódó egyértelmű támogatás hiányában ennek egyelőre kevéssé látszik a realitása.

Ebbe a gyakorlatba hozott új szint és új kihívásokat az elmúlt években a kőszínházak megnyílása a terület irányába, a másik oldalon pedig a független színházi szféra megnövekedett érdeklődése az ilyen típusú kísérletek iránt. Úgy tűnik, a korábban jellemző elzárkózás után a színházi nevelés nagy múlttal rendelkező szakemberei egyre inkább bevonódnak a színházak és bábszínházak által kezdeményezett együttműködésekbe. A jelenlegi külső környezet fényében ez a modell tűnhet a leginkább működőképesnek: a megfelelő intézményi, infrastrukturális és társulati stabilitással rendelkező kőszínházak egy konkrét projekt erejéig veszik igénybe a színházi nevelési szakemberek közreműködését. Ezen belül alighanem szerencsésebb, ha az együttműködés a teljes alkotói folyamatra kiterjed, s kölcsönös inspirációval járhat, míg a már elkészült (általában felnőtt) előadáshoz készítenő elő- vagy utófoglalkozás nyilvánvalóan eleve szűkebb mozgásteret ad.

A következő időszak egyik fontos kérdése az lehet, hogy ez az ismerkedés mennyire hoz hosszabb távú együttműködések, vagy csak eseti és elszórt marad; más szóval középtávon *mit tud valójában adni a színházi nevelés a hivatásos kőszínháznak?*

Az érdekérvényesítés igénye újra és újra előhívja a magasabb szintű szerveződés kérdését is. A színházi neveléssel foglalkozó szakemberek, társulatok többnyire törekszenek rá, hogy tagjai legyenek egy vagy több színházi ernyőszervezetnek (s szakmai értékpreferenciáikból következően általában a szervezeti életben aktívabbak közé tartoznak, ld. pl. a Független Előadó-művészeti Szövetség keretén belül létrejött önálló színházi nevelési szekciót).

Ugyanakkor a speciálisan a színházi neveléssel foglalkozók saját, országos szintű szervezete ez idáig nem tudott létrejönni. Kísérlet történt a hálózatosodásra, illetve rendszeres szakmai fórumokon való kommunikációra, de ennél többre a jelek szerint jelenleg nincs igazán igény.

A szervezeti szint mellett vagy helyett felmerülhetne maguknak a szakembereknek a tömörülése a Kritikusok, illetve a Dramaturgok Céhe mintájára felállított, szakmai minőséget is biztosító testületbe – ehhez azonban szükség lenne egy olyan körre, akik a szakmai



hitvallásbeli különbségeken, az eltérő műfajokon, illetve az adódó versenyhelyzeteken felülemelkedve tudnák közösen képviselni a területet.

Jelen pillanatban tehát azt látjuk, hogy a terület dinamikusan fejlődik – de tudatos együttműködés nincs. Társulati stratégiák léteznek, összehangolásuk nem. Leginkább a közös érdekek mentén történő együttműködés remélhető. Ennek vannak pozitív példái is: megállapodás alapelvekről és definíciókról, közös szakmai levelezőcsoport, közös stratégiai tervezés, közös műhelymunkák, belső továbbképzések és szakmai találkozók. Pl. a 2010. évi gödöllői Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója keretében alkotott öndefiníció, amely a „foglalkozás” és a „program” helyére az „előadás”-t javasolta, átment a 2013-as kötetbe, így leváltva a többek között a 2008-as előadó-művészeti törvénybe is bekerült, azóta is benne lévő korábbi definíciót.

Érdekes kérdés az is, hogy az együttgondolkodásba milyen formában lennének bevonhatóak a színházi nevelésben nélkülözhetetlen szakmai partnerek a közművelődés, a köznevelés, valamint a művészeti intézmények részéről.

## Terjeszkedési lehetőségek

A színházi és a nevelési szférán belüli penetráció növelésére számos dimenzió kínálkozik. Cziboly és Bethlenfalvy (2013) a felmérés számszerűsíthető eredményeit ismertető fejezete, az „Elemzés és statisztika” (260–320) kellő alapot adhat a fejlesztési irányok kijelöléséhez.

Csak néhány példa:

- több mint 2000 iskolát még nem tudtak megszólítani a színházak
- a színházi nevelési programokat kínáló szervezetek erőteljes budapesti túlsúlya
- a programok 11 százaléka készül az óvodai korosztálynak, 16 százaléka alsó tagozatosoknak (1–4. évfolyam), 19 százaléka felső tagozatosoknak (5–8. évfolyam) és 54 százaléka, azaz a programok több mint fele a középiskolai korosztálynak (9–12. évfolyam) vagy idősebbeknek

Ezeket a feltűnő eloszlásbeli egyenlőtlenségeket kétféleképpen értékelhetjük: vagy azt mondjuk, hogy ez a színházi nevelési terület tartalmi sajátosságaiból fakadó jellegzetesség, vagy úgy véljük, hogy ezek az aránybeli eltolódások korántsem szükségszerűek, s kísérletet teszünk a kiegyenlítő felé való elmozdításukra.

Az utolsóra adott magyarázat pl. jól mutatja a további elemzés lehetőségeit: „A középiskolás korosztálynak készül a legtöbb program, a legváltozatosabb formák és pedagógiai célok szerint. Az alkotók azt gondolhatják, hogy ők már majdnem felnőttek, számukra felnőtt tartalom is bemutatható, vagyis a középiskolai korosztállyal való foglalkozás nem igényel különösebb 'plusz' szakértelmet. Emellett ők már önálló büdzsével rendelkező, fizetőképes, potenciális nézők, akik 'beszoktathatók' a színházba. Az óvodások a másik 'véglet': a fenti okokból kiindulva és azokat megfordítva számukra vélhetően azért készül nagyon kevés program, mert a velük való munka speciális szakértelmet, felkészültséget igényel, másrészt nem ők, hanem pedagógusaik vagy szüleik döntenek arról, hogy visszajönnek-e a színházba.” (Bethlenfalvy és Cziboly, 2014: 15)

Egy nagyobb mértékű hirtelen fejlesztés ugyanakkor felerősítheti a minőséggel kapcsolatos aggodalmakat, illetve felveti a középtávú fenntarthatóság kérdését is.

## Szakmai fórumok

A színházi nevelés mint szélsőségesen gyakorlatorientált tevékenység esetében kulcsszerepe van az írásbeli és szóbeli reflexió különféle fajtáinak.

Az elmúlt évtizedekben a színházi nevelési szakemberek komoly erőfeszítéseket tettek a terület szakirodalmi háttérének megteremtésére (ebben kiemelkedő volt a Marczibányi Téri Művelődési Központ, a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Káva Kulturális Műhely szerepe). Ezek azonban mennyiségükben és minőségükben még nem érték el a kritikus tömeget sem a színháztudományi, sem a neveléstudományi szakírás felől nézve. A következő területeken, műfajokban lenne szükség tudatos előrelépésre:

- kritikai reflexió
- színházelméleti és színháztörténeti tanulmányok
- nevelélméleti és módszertani tanulmányok
- szakfordítások
- foglalkozástervek, forgatókönyvek (a Drámapedagógiai Magazinban megjelenő drámaóratervek mintájára)

Úgy tűnik, a műfajok többsége egyelőre nem tud megbirkózni az írásbeli rögzítés kihívásával, márpedig ennek híján az sem várható, hogy valóban széles körben elterjedjenek a jó gyakorlatok. Részben emiatt inkább elszigetelt, egyedi innovációk jellemzik a területet.

A szakmai kommunikáció nélkülözhetetlen színterei természetesen a szakmai fesztiválok. A felnőtt és a gyermekszínházi fesztiválok mintájára felmerülhet az egymás nézését lehetővé tevő szemle megszervezése akár a 2000-es években működött Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója, majd az azt követően a Káva által szervezett *fórum* találkozók, vagy a három-négy évente megrendezett Tantermi Színházi Szemle hagyományaira építve, azt kibővítve. Ugyanakkor komoly technikai nehézségek adódnak a programok módszertani változatosságából fakadó sokféle kötöttségből, hiszen például egy feldolgozó foglalkozás nyilván nem lenne érvényesnek tekinthető a hozzátartozó előadás megmutatása nélkül.

## Képzési szükségletek

Bethlenfalvy és Cziboly (2014: 17) felvetik ezt a kérdést is: „Mi az, ami a színházi nevelés gyakorlatából tanítható és tanulható? Egyáltalán: van-e igény arra, hogy akik a programokat vezetik, vagy abban részt vesznek[,] (tovább)képezzék magukat? Szükség van-e egyáltalán ilyen irányú képzésekre[,] vagy pedig végezhető a színházi nevelés 'csak' színházi vagy drámapedagógusi végzettséggel is, vagy akár megfelelő képzettség nélkül?”

Az ezzel kapcsolatos zavar tapasztalatáról számol be Trencsényi László is (2016: 60): „A tájékozottság hiánya sok esetben egybemossa a színházi világban igényelt pedagógiai szakembert, a művészeti oktatásban drámai, színházi tárgyakat oktatót, a Nat Dráma és tánc műveltségi részterületből megfogalmazott hasonló nevű tantárgy tanárát, egyszersmind az 'alkalmazott drámapedagógiát' gyakorló szaktanárt, osztályfőnököt, az iskolai extracurriculumok (sőt gyermekvédelem, korrigáló fejlesztés) szakemberét.”

A színházi nevelési tevékenységek tervezéséhez és levezetéséhez szükséges kompetenciákkal kapcsolatban lényegében kétféle megközelítés képzelhető el: vagy a színházi ismereteket, illetve készségeket tekintjük alapvető feltételnek, amihez a nevelési eljárások könnyen hozzáadhatók, vagy a nevelésben való jártasságot gondoljuk nélkülözhetetlennek, s az aktuálisan szükséges színházi tudást könnyebben pótolhatónak. (Ez természetesen nem független a *színházra* vagy *színházzal* nevelés elméleti modelljei közötti választásunktól.) Honti György (2009: 10) például így nyilatkozik erről: „Bár lehet, hogy színészi, rendezői, dramaturgi, drámatanári vagy csak 'értő néző'-i képesítése van, ez az ember elsődlegesen pedagógus kell hogy legyen. A feladata elsősorban ugyanis nem az

ismeretek átadása, hanem egy 'titok' megosztása, az ismeretlen működés rejtelseinek feltárása." A komplex tevékenységhez szükséges kompetenciák tételes listázása a gyakorlatban nem egyszerű feladat, amivel a területen szervezett különféle szintű képzések a maguk módján mind küzdenek. Mint ahogy abban sem alakult ki még konszenzus, hogy – akár műfajokra lebontva – az ismert színházi szakmák közül melyikhez és mennyire áll közel a színházi nevelési szakember feladatköre (vö. Gáspár, 2016).

Végezetül a terület fejlődésének egyik legfontosabb gátja jelen pillanatban az a paradoxon – amivel persze minden új szakterületnek meg kell küzdenie a saját diszciplinárizálódásának kezdetén –, hogy a gyakorlati jártasság nem párosul az intézményrendszer, konkrétan a felsőoktatási képzésekkel szemben támasztott akkreditációs elvárásoknak való megfeleléssel. „A minőségvédelem és a disszemináció-multiplikáció bonyolult küzdelmében – akár a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) színe előtt – a Magyar Drámapedagógiai Társaság többször is próbálkozott lobby-tevékenységgel. Alapvetően arra az ellentmondásra kellett – ha lehetett – jó választ adni, hogy a felsőoktatás számára hivatalosan alkalmas – minősített oktató – kevés, jóformán alig volt, a felsőoktatási intézmények állásmentő kampánynak próbálták használni az új szakot [...] A másik oldalon pedig, 'hétpróbás' drámatanárok estek el a képzésben való részvétel lehetőségétől az akkreditációban, nem lévén tudományos fokozatuk.” (Trencsényi, 2016: 59)

## Összefoglaló javaslatok

1. Az alkalmazott színházon belül értelmezendő *színházi nevelés* a *pedagógiai cél* mentén különíthető el. Tehát *színházi nevelés* alatt olyan művészeti nevelést értünk, amelynek *tárgya és/vagy eszköze* a színház.
2. A *színházi nevelésbe* egyaránt beletartoznak – miközben egymástól jól megkülönböztethetőek – a *színházra*, illetve a *színházzal* nevelést előnyben részesítő formák.
3. A *színházi nevelési program* a színházi nevelés körébe tartozó tevékenységformák *szervezett, nyilvános eseményként* való megjelenése.
4. A színházi nevelés bizonyos formáit, amelyek hangsúlyosan építenek az intézményesült keretben megjelenő színházművészeti tartalmak közvetítésére, nevezhetjük *színházpedagógiai* tevékenységeknek – azaz minden színházpedagógia színházi nevelés, de nem minden színházi nevelés színházpedagógia.
5. Ennek megfelelően a *színházpedagógus* színházra vonatkozó tudástartalmakat (akár frontális módszerrel is) közvetítő színházi szakember, míg a *drámapedagógus* a dramatikus nevelési eljárásokat (akár színházi tartalmak közvetítésére is) alkalmazó nevelési szakember.
6. A TIE néven ismert, egyedülállóan összetett, a színházi nevelési programok csoportjába tartozó, komplex színházi nevelési előadásként leírható műfaj rövid megnevezésére a *nevelési színház* ajánlható. Ez felel meg ugyanis a magyar nyelv logikájának, ahol a jelzős szintagmák, illetve szóösszetételek alaptagja fejezi ki a családi fogalmat (*genus*), a jelző pedig az ezen belüli megkülönböztető sajátosságot (*differentia specifica*), vö. közösségi színház, alternatív színház, improvizációs színház, zenés színház, bábszínház, utcaszínház, cirkuszszínház stb. Ez a megoldás az adott kifejezés *egyedi fordításának pontosságával szemben a célnyelvi kontextusba való illeszkedést* részesíti előnyben. De úgy tűnik, ezt a megközelítést a TIE magyarországi története is támogatja, ahogy az pl. Gyombolai Gábor szavaiban tükröződik: „Amikor a Kerekasztalból eljöttünk, még inkább színházként gondoltam magunkra, hiszen különböző alternatív színházi fesztiválok is jártunk az előadásainkkal, amelyeket úgy csináltunk meg, hogy legyen bennük egy körülbelül egyórás színházi rész. Még nagyon erősen ott volt a fejünkben, hogy színházilag meg kell állni a lábunkon. Amikor azután több foglalkozásunk hézagosabb szerkezettel, több leállással épült fel, akkor azt gondoltam, hogy ez nevelés. [...] Aztán az utóbbi években született egy-két olyan foglalkozás, amely a korábbiakhoz képest sokkal inkább színházi egységben kezeli a munkánkat. Kevésbé töredezett a színházi és a drámapedagógiai része, a kettő finom összecsúsztatása egyértelműbben történik meg. [...] Ennek alapján a legutóbbi időkben megint azt gondolom a munkánkról, hogy ez bizony tokkal-vonóval színház.” (Deme és Sz. Deme, 2010: 50–51)

## Irodalomjegyzék

- Bass László (2016): Értük és velük: színházzal az előítéletmentes fiatalokért. *Esély*. 5. 72–88.
- Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*, ELTE, Budapest. 79–95. URL: [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_4.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf). Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Bethlenfalvy Ádám és Cziboly Ádám (2014): Színházi nevelési programok és a társadalmi részvételre nevelés. *Civil Szemle*. 4. 5–18. URL: [http://www.civilszemle.hu/downloads/Civil\\_Szemle\\_2014\\_4\\_web.pdf](http://www.civilszemle.hu/downloads/Civil_Szemle_2014_4_web.pdf). Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Bethlenfalvy Ádám és Lipták Ildikó (2008): A színházi nevelésről. *Tani-tani*. 1. 54-59. URL: [http://www.tani-tani.info/081\\_bethlenfalvy\\_liptak](http://www.tani-tani.info/081_bethlenfalvy_liptak). Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Bolton, Gavin (1993): Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása. Ford. Szauder Erik. *Drámapedagógiai Magazin*. 5. 5–8.
- Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve. Magyarország 2013*. L'Harmattan, Budapest.
- Debreczeni Tibor (1994): *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán*. Magyar Drámapedagógiai Társaság-Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Budapest–Kecskemét. URL: <http://mek.oszk.hu/16500/16584/16584.pdf>. Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Deme János és Sz. Deme László (2010, szerk.): *Ha a néző is résztvevővé válna...: kísérletek a színház és a közönség viszonyának újragondolására*. L'Harmattan, Budapest.
- DICE (2010): *DICE – a kocka el van vetve: kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, Budapest. URL: [www.dramanetwork.eu/file/DICE\\_kutatasi\\_eredmenyek.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf). Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Eck Júlia (2015): *Drámajáték a középiskolai magyarórán*. 2. bőv. kiadás. Protea Kulturális Egyesület, Budapest.
- Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 91–113.
- Előd Nóra (1993): Előszó egy előszóhoz. *Drámapedagógiai Magazin*. 5. 9–11.
- Fóris Ágota (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó, Pécs.

Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfeladókknak.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 24–35.

Gáspár, Máté (2016): Positioning applied theatre within the art university. In: *Proceedings of the conference of the international program of „3 layers of telling a story”.* Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest. 205–209.

Golden Dániel (2008): Tíz kérdés a színházi nevelésről. *Drámapedagógiai Magazin.* 1. 14–22.

Golden Dániel (2016): A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben. In: Görcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra, Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke.* Kronosz, Pécs. 57–69.

Golden Dániel és Pap Gábor (2016): A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfeladókknak.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 199–213.

Gyevi-Bíró Eszter (2013): Pedagógia és beavatás a kortárs művészetben. In: Juhász Dóra és Gyevi-Bíró Eszter (szerk.): *Kortárs. Beavatás. A Trafó Kortárs Művészetek Háza oktatási programja.* Trafó Kortárs Művészetek Háza, Budapest.

Hajós Zsuzsa és Lipták Ildikó (2010): A színházi nevelésről hat tételben. *Drámapedagógiai Magazin.* 2. különszám. 3–5.

Honti György (2001): Mi is az a *beavató színház?* avagy mindannyian Ruszt József köpönyegéből bújtunk ki. *Drámapedagógiai Magazin.* 1. 34–41.

Honti György (2009): Beavató Színház, avagy mindannyian Ruszt József köpönyegéből bújtunk elő. *Iskolakultúra.* 7–8. melléklet. 3–11.

Horváth Kata (2009a): Előszó. In: Deme János (szerk.): *Drámapedagógiai esettanulmányok I.* Színház és pedagógia módszertani füzetek 3. Káva–anBlok, Budapest. 4–5.

Horváth Kata (2009b): Bevezetés az esettanulmányokhoz. In: Deme János (szerk.): *Drámapedagógiai esettanulmányok I.* Színház és pedagógia módszertani füzetek 3. Káva–anBlok, Budapest. 6–18.

Jackson, Tony (1993/2002): Introduction. In: Jackson, Tony (ed.): *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education.* Routledge, London–New York. 1–12.

Juhász Dóra (2016): A tánc elbeszélhetetlen könnyűsége? Táncművészeti beavatás, kortárs előadó-művészeti közönség- és közösségépítés. *Színház.* 6–7. 61–64.

Kaposi József (2009): A színházi nevelésről a színészképzés kapcsán. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám 2. 30–32.

Kaposi László (1993): TIE – Angliában. *Drámapedagógiai Magazin*. 5. 21–23.

Kaposi László (1995, szerk.): *Színház és dráma a tanításban. TIE – theatre in education*. Magyar Drámapedagógiai Társaság–Kerekasztal Színházi Nevelési Központ–Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Kaposi László (2000): TIE – dokumentumok a közelmúltból. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, 47–50.

Kaposi László (2008): [cím nélkül]. *Drámapedagógiai Magazin*. 1. 22.

Kaposi László (2010): A színházi nevelés. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. különszám. 2.

Kaposi László (2011): Színházpedagógiai fórum. *Drámapedagógiai Magazin*. 1. 38.

Kaposi László (2012a): Színházpedagógiai jegyzetek 1. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. 12–17.

Kaposi László (2012b): Ami történt a drámapedagógia területén... Szakall Judittal beszélget Kaposi László. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. 36–40.

Kaposi László (2016): Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 36–43.

Kiss Gabriella (2015): „A színház csak ürügy”: a színházi nevelés szemünk előtt be-, át-, szét- és talán megrendeződő diszciplináris tere. In: Balassa Zsófia, Görcsi Péter, Pandur Petra, P. Müller Péter, Rosner Krisztina (szerk.): *Rendezett tér. Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában*, Kronosz, Pécs. 209–219.

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*. 10. melléklet. 18–31. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10\\_szeparatum.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10_szeparatum.pdf). Utolsó letöltés: 2017. április 18.

Kricsfalusi Beatrix (2016): Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak? In: Görcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra, Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*. Kronosz, Pécs. 17–29.

Meszlényi-Bodnár Zoltán (2010): Az új típusú TIE. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. különszám. 18–19.

Mezei Éva (1986): Színház a nevelésben. Theatre-in-education. *Színház*. 11. 22–25.

Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*. 2. 43–52. URL: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany\\_2016\\_2\\_43-52.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf). Utolsó letöltés: 2017. április 18.

Róbert Júlia (2011): A színházi nevelés magyarországi megjelenési formáiról, *Drámapedagógiai Magazin*. 1. 39–40.

Róbert Júlia (2017): Közösségi és részvételi? Közösségi vagy részvételi? A közösségi és a részvételi színházról. *Színház*. 2. 2–4.

Robinson, Ken (1980/1993/2002): Evaluating TIE. In Jackson, Tony (ed.): *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*. Routledge, London–New York: 251–265.

Romankovics Edit (2010): *A Résztvevő Színháza*. Káva Kulturális Műhely, Budapest. URL: [http://kavaszhaz.hu/files/static/a\\_resztvevo\\_szhazarol.pdf](http://kavaszhaz.hu/files/static/a_resztvevo_szhazarol.pdf). (Az oldal nem érhető el: 2017. április 18.

Ruszt József (2013): *Zalaegerszeg, Független Színpad, 1982–1993*, szerk. Nánay István, Tucsni András. Hevesi Sándor Színház, Zalaegerszeg.

Sándor L. István (2003): Útközben. Színházi Nevelési Társulatok III. Országos Találkozója. *Drámapedagógiai Magazin*. 1. 1–3.

Schilling Árpád (2015): Tanulj! Alkoss! Gondolkozz! A Krétakör edukációs programjairól. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*, ELTE, Budapest. 131–145. URL: [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_4.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf). Utolsó letöltés: 2017. április 18.

Setényi János (1999): *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*, Raabe Klett, Budapest.

Szauder Erik (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, 1–5.

Szauder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Sulinova Kht., Budapest.

Színházi nevelés. *Wikipedia*, URL: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Sz%C3%ADnh%C3%A1zi\\_nevel%C3%A9s](https://hu.wikipedia.org/wiki/Sz%C3%ADnh%C3%A1zi_nevel%C3%A9s). Utolsó letöltés: 2017. április 18.

Szűcs Mónika (2017): Színház az ifjúságnak. Ifjúsági előadások Budapesten. *Színház*. 1. 23–26.

Takács Gábor (2002): Színház a határon. A TIE tíz éve Magyarországon. *Ellenfény*. 5. 32–36. URL: [www.ellenfeny.hu/archivum/2002/5/1301-szhaz-a-hataron](http://www.ellenfeny.hu/archivum/2002/5/1301-szhaz-a-hataron). Utolsó letöltés: 2017. április 18.; illetve *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám. 1–5.



Takács Gábor (2006): Színház a határon. A TIE első tizennégy éve Magyarországon. In: Sándor L. István (szerk.): *Gyerekszínházak Magyarországon. Tanulmányok, elemzések, beszélgetések az elmúlt 15 évről*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 120–130.

Takács Gábor (2009): Padlíváza a színpadon. A színházi nevelési programok jelenléte Magyarországon. *Színház*. 2. 42–49.

Takács Gábor (2010): Műhelymunka – kortárs színházi kísérletek a Kávában. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. különszám. 14–16.

Takács Gábor (2012): A részvétel kora – a színházi nevelés útjai, lehetőségei Magyarországon. *műút*. 35. 62–67. URL: <http://www.muut.hu/korabbilapszamok/035/takacs.html>. Utolsó letöltés: 2017. április 18.

Takács Gábor (2015): 10 pontban a Káváról. URL: [http://7ora7.hu/2015/09/21/szobor\\_kava\\_ars\\_a\\_resztvevo\\_szinhaza](http://7ora7.hu/2015/09/21/szobor_kava_ars_a_resztvevo_szinhaza). Utolsó letöltés: 2017. április 18.

Trencsényi László (1999): *Minőségbiztosítás a pedagógiai programban – hogyan? Munkanapló a pedagógiai program módosításához különös tekintettel a minőségbiztosítással összefüggő feladatokra*. OKKER Oktatási Kereskedelmi és Szervezési Iroda, Budapest.

Trencsényi László (2009): Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai. *Új Pedagógiai Szemle*. 10. 100–108.

Trencsényi László (2012): *Gyerekek színpadon-nézőtéren. Trencsényi László kritikai írásaiból (1981-2011)*. fapadoskönyv.hu, Budapest.

Trencsényi László (2016): Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínházról. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladókknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 44–62.

Ungváry Rudolf (2004): Tezaurusz és ontológia, avagy a fogalmi ismertetőjegyek generikus öröklődésének formalizálása. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 5. 175–191. URL: [http://tmt-archive.omikk.bme.hu/show\\_news.html?id=3615&issue\\_id=450](http://tmt-archive.omikk.bme.hu/show_news.html?id=3615&issue_id=450). Utolsó letöltés: 2017. április 18.

Vági Eszter és Telegdy Balázs (2000): Színházi nevelés – színházra nevelés, *Drámapedagógiai Magazin*. 1. 29–33.

Veress Gábor, Birher Nándor és Nyilas Mihály (2005): *A minőségügy filozófiája: érték, erkölcs, minőség, versenyképesség, kiválóság*. Jel, Budapest.

Vidovszky György (2010): Iskola a színházban. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. különszám. 40–43.