

Takács Gábor

# Padlóváza a színpadon

## SZÍNHÁZI NEVELÉSI PROGRAMOK MAGYARORSZÁGON

A cím egy nemrégiben megrendezett – színházi neveléssel<sup>1</sup> foglalkozó – szakmai rendezvényen elhangzott mondatra utal. Egy profi rendező arról beszélt, hogy a színházi nevelési programok helyzete hazánkban hasonlít ahhoz a színpadi padlóvázához, amelyet a kellékesek díszletnek, a díszletezők viszont kelléknek látnak. Van ebben igazság – úgy tűnik, 2008-ban még mindig jobban szeretjük a vagy, mint az és kötőszavunkat; véleményem szerint a színházművészet és a pedagógia is magáénak tudhatja ezt a területet, anélkül, hogy akár az esztétikai-művészeti, akár a nevelési szempontok veszélybe kerülnének. Talán már nem is az az igazi kérdés, hogy kinek vagy minek a „fennhatósága” alá tartoznak a színházi nevelési programok, hanem – a hasonlatnál maradva – az, hogy is néz ki valójában az a bizonyos váza, mi van pontosan benne, mire lehet(ne) használni. A színdarabot, amelyben szerepel, tizenhat éve játsszák Magyarországon; nagy közönségsiker, mégis: a színházi szakmából a mai napig kevesen látták.

### A SZÍNHÁZI NEVELÉSI PROGRAMOK MŰKÖDÉSE

Bár a színházi nevelési programok több mint másfél évtizede jelen vannak hazánkban, bizonyára akad még számos színházi szakember és pedagógus (valamint pszichológus, közösségfejlesztő, szociológus), aki nem vagy nagyon keveset tud erről a színházi műfajról. Talán nem árt röviden összefoglalni, pontosan mit értek a színházi nevelési program kifejezésen.

Hétköznap délelőtt, tanítási időben egy általános vagy középiskolai osztály érkezik látogatóba a színházi nevelési társulathoz, és három-négy óra hosszúságú színházi programon vesz részt (*a tanár külső megfigyelői szerepet kap*), melynek során a TIE-csoport egy – színházi elemeket használó – előadás „vezeti végig” a résztvevőket. Ebben a fiatalok nemcsak megfigyelői, hanem sokszor írói is a történetnek, mely a helyzetek végiggondolásával, elemzésével, sűrítésével, átalakításával és adott esetben megjelenítésével születik.

Az esztétikai élményen túl egy ilyen program – szerencsés esetben – fiatal emberek életének kitüntetett pillanatává is válhat, ahol megtapasztalhatják az együttgondolkodás örömét. A színházi nevelési foglalkozások erkölcsi-morális, mikro- és makrotársadalmi problémákat járnak körül. A módszer a színházat és a drámát jó értelemben véve eszközként használja, a fő cél minden esetben a kijelölt probléma megértésének elmélyítése.

A 2007/2008-as színházi évadban és tanévben a két hazai professzionális színházi nevelési csoportnak<sup>2</sup> az

országban összesen 270 (!) komplex programja volt, vagyis mintegy nyolcezer gyerek és fiatal vett részt ilyen színházi foglalkozáson. 1992, a magyarországi színházi nevelés indulása óta mintegy 150-170 ezer gyerek és fiatal juthatott el ilyen programra – egy részüük ma már a társadalom aktív tagja. Nagyon fontos, nem elhanyagolható szempont, hogy Magyarországon a társulatok által megvalósított komplex színházi programokhoz az iskolai osztályok – elsősorban a fenntartó professzionális szervezetek kitartó és hatékony forrásteremtési gyakorlatának köszönhetően – egyelőre térítésmentesen juthatnak hozzá.

A színházi nevelési előadások egyedülálló művészeti programként, pedagógiai módszerként működnek. Ez a színházművészet és a reformpedagógia legjavát ötvöző műfaj olyan életre szóló élményben részesít(het)i a fiatalokat, amely az őket körülvevő világ megértésére és a hozzá való viszonyuk kialakítására inspirálja őket.

A színházi nevelési program tehát magas művészi színvonalon kidolgozott színházi előadásból és a nézők – általános vagy középiskolai diákcsoport – aktív részvételére épülő feldolgozó részből áll. A foglalkozásokban a – színészként és drámapedagógusként egyaránt képzett – színész-drámatanárok mindig egy osztálynyi csoporttal dolgoznak, hogy minden egyes

<sup>1</sup> A jelenlegi hazai szakmai terminológia szerint a színházi nevelés szak kifejezés tág kört jelöl, beletartozik szinte minden olyan színházi műfaj, program és akció, ahol valamiféle tudatos interaktivitás jön létre néző és fiatal résztvevő közt. A színházi nevelési programok (angol szak kifejezéssel: Theatre in Education, vagyis színház a nevelésben; rövidítve: TIE) ennek egyik speciális, saját, jól kidolgozott metodikával rendelkező, jelentős múltra visszatekintő válfaját jelentik.

<sup>2</sup> Kereksztal Színházi Nevelési Központ (1992–), Káva Kulturális Műhely (1996–).

A SZÍNHÁZ tanulmány- és esszépályázatán díjazott dolgozat.

vélemény, ötlet, személyes megjegyzés meghallgatásra találjon.

A tevékenység célja, hogy a néző-résztevő belehelyezkedjen a felkínált helyzetbe, és meghatározza ahhoz fűződő viszonyát. A módszer ily módon nagyban hozzájárul a társadalmi felelősség minél szélesebb körű tudatosulásához. A műfaj alaptézise, hogy a gyerekek önálló tapasztalatokkal és véleménnyel rendelkező autonóm személyiségek, akiknek lehetőséget kell kapniuk, hogy biztonságos környezetben tegyék próbára és alakítsák értékrendjüket, és egészséges, szociálisan gondolkodó tagjai lehessenek társadalmunknak.

Ma Magyarországon a színházba jutás a gyerekek és fiatalok jelentős része számára rendkívüli szociális és kollektív élményt jelent. A színházi nevelési programok ereje – a művészi élményen túl – abban rejlik, hogy sajátos eszközeik segítségével hatékonyan kapcsolódnak be az oktatási és nevelési folyamatokba.

„A színház, a szociológiához hasonlóan, ősi időktől fogva a társadalmi jelenségek természetét kívánja feltárni, vagyis azt, mit jelent emberként létezni. Ebben az értelemben tehát minket, drámatanárokat a színház mint »aktív szociológia« érdekel.”<sup>3</sup>

## HELYZET VAN

A színházi nevelés Magyarországon tizenhat éves. Jelenleg két olyan professzionális társulat működik az országban, melyeknek tagjai hivatásszerűen foglalkoznak ezzel a tevékenységgel, és több csoport készít projektszerűen színházi nevelési foglalkozásokat. Miért nem még több?

Maga a műfaj a hatvanas évek Angliájából ered, ahol a „fénykorban” nagyon sok TIE-csoport működött, az elnevezés is egyszerre jelölte a programot és a TIE-társulatok országos hálózatát. Nos, tizenhat év nagy idő, ez a tizenhat év azonban nem volt elegendő a műfaj olyan mértékű hazai meggyökeresedéséhez, hogy ma már kiépült, jól működő területi hálózatról lehessen beszélni. Megjelent ezen idő alatt néhány kiadvány (könyvek és módszertani videók, DVD-k), a Magyar Drámapedagógiai Társaság részben felkarolta, segítette az indulási időszakot, járt nálunk jó néhány külföldi szakember, akitől tanulni lehetett, színész-drámatanárok eljutottak több nemzetközi konferenciára, ahol bemutatták, hol is tart a „magyar változat”, de mindenekelőtt létrejött, működött, és a mai napig is magas szakmai színvonalon dolgozik két profi csoport. Annak, hogy nem nyolctíz (vagy, mondjuk, megyénként, régióként egy) társulatról beszélhetünk, több oka is van:

- kisszínházokról, „minitársulatokról” van szó, négytíz szakemberrel, akiknek jó színészeknek és jó drámatanároknak kell lenniük, bár sokszor egyik vagy másik oldal „gyengébb a kelleténél”;
- ezeket a társulatokat mindenféle rendszeren kívül, nonprofit szervezetekként kell működtetni, ennek minden anyagi kockázatával (ugyanakkor: a kiszolgáltatottság mértékének csökkentésével);
- középtávon a művészeti és pedagógiai munka mellett ki kell alakítani egy professzionális menedzs-

mentet a forrásteremtés, a kommunikációs, gazdasági, szervezeti feladatok ellátására;

- végül, de nem utolsósorban, hivatásnak kell tekinteni ezt a munkát, amelynek középpontjában a gyerekek és fiatalok állnak (ez olykor a személyes, exhibicionista vágyak háttérbe szorítását is jelentheti).

Ha hajlanánk az antropomorfizmusra, azt mondanánk: a hazai TIE kamaszodik, vagy inkább azt, hogy fejlődő, változó korban van. Kialakult és működő, területi alapon szerveződő magyarországi hálózatról még nem beszélhetünk, de azért a két professzionális társulat mellett van néhány projektrendszerben működő csoport, amelynek tagjai több-kevesebb rendszerességgel készítene TIE-programokat. A lehetséges működési potenciál mindenestre nagy, egyre többen fedezik fel maguknak a TIE-programok készítésének lehetőségét. A hivatásos színházak érdeklődése, hozzáállása ambivalens: egyrészt több, a közelmúltban írt színházigazgatói pályázat említést tett ilyen jellegű programok szükségességéről, több vidéki színház<sup>4</sup> vendégként meghívott ilyen programokat, másrészt még a befogadó intézmények vezetői, alkotói, színészei sem igen veszik a fáradságot arra, hogy teljes egészében megismerkedjenek egy TIE-program működésével...

Miért is lenne jó, ha a „kőszínházak” bekapcsolódnának a folyamatba? Például azért, mert folyamatos (intenzív és tartalmas) kapcsolatot alakíthatnának ki fiatal nézőikkel, vagy mert a főiskolákról kikerülő fiatal színésznemzedék megismerkedhetne a „színházcsinálás” egy alternatív, kísérletező útjával, vagy egész egyszerűen azért, mert a TIE-programok munkát adhatnának azoknak a színészeknek, akiknek indíttatása, elkötelezettsége, energiája megvan ehhez.

Ebben a pillanatban még nem tudni, hogy az elindult (folytatódó) fejlődési folyamatot vajon segíti-e, hátráltatja-e, vagy semmilyen módon nem érinti a majdan megszülető előadó-művészeti törvény. (A törvényt 2008 decemberében megszavazta a parlament. – A Szerk.) A profi TIE-társulatok mindenestre próbáltak több javaslatot is beépíttetni a tervezetbe. A cél az volt, hogy szó szerint megemlítsék maga a műfaj vagy éppen annak a lehetőségnek a felvetése, hogy – ha valahol erre szándék, akarat, tudás és pénz is van – hivatásos színháznak lehessen színházi nevelési tagozata. A berlini Schaubühnében például főállású színházpedagógus dolgozik, akinek többek közt az a dolga, hogy a nagyszínpadon futó előadásokhoz előkészítő és az értelmezést, feldolgozást segítő színházi programokat készítsen fiatalok számára. Ez nem egyedi példa, Németországban kiterjedt rendszere (és képzési struktúrája) van ennek a munkának.

Hazai viszonylatban óriási eredménynek számít az is, hogy mintegy fél éves szakmai lobbimunka ered-

<sup>3</sup> Jonathan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1994.

<sup>4</sup> A 2007/2008-as évadban a Káva Keringő-programjának keretében összesen huszonnégy alkalommal valósult meg színházi nevelési program vendégjátéka az alábbi színházakban: Csiky Gergely Színház (Kaposvár), Bartók Kamaraszínház (Dunaújváros), Móricz Zsigmond Színház (Nyíregyháza).

ményeképp az Oktatási és Kulturális Minisztérium Alternatív Színházi Alapjától elkülönülten létrehozott egy kifejezetten a színházi nevelési társulatok, projektek és befogadók helyek számára működtetett pénzügyi keretet.

Az alcímhez visszakanyarodva: helyzet van. Lehetőség kínálkozik most arra, hogy másfél évtizeddel a TIE hazai indulása után a hivatásos szakma is felismerje: az ilyenfajta színházi tevékenységre valóban szüksége van a nézőknek is, a színházi alkotóknak is. Nem megtűrni és kissé lesajnálva tudomásul venni kell(ene) ezt a tevékenységet, hanem – hasonlóan például



Jelenetek a Káva Kulturális Műhely Bábok című előadásából



és etikai kérdésekben, általánosnak tekinthető fogalmakban, életkori problémákban öltenek testet.

Ebből következően, ha egy színházi nevelési program nem tudja „felmutatni”, világosan és közérthetően megfogalmazni alkotói, résztvevői és a külső megfigyelők számára, hogy milyen probléma vizsgálatát tűzte ki céljául, az nem teljesíti feladatát.<sup>6</sup>

Mi a jelentősége a *probléma* meghatározásának? Nagyon fontosnak tartom, hogy egy színházi nevelési program ne közvetítsen se nyíltan, se burkoltan semmilyen ideológiát, hanem hatásosan, drámai

a Németországban folyó színházpedagógiai munkához (ahol kiterjedt rendszere és képzési struktúrája van ennek a tevékenységnek) – segíteni és fejleszteni a hivatalos, hivatásos színházi szakmán belül is.

### A TIE-PROGRAMOK FŐ CÉLJA

Értelmezésem szerint a színházi nevelési programok legfontosabb célja egy, a csoport által a tervezési fázisban tudatosan kiválasztott és fókuszba helyezett problémáról való közös gondolkodási keret<sup>5</sup> kialakítása, mely lehetővé teszi a folyamatban részt vevő diákok (és felnőttek) számára, hogy a vizsgálatra szánt problémához fűződő személyes viszonyulásukat meghatározzák. Színházi oldalról közelítve természetesen nem elhanyagolható szempont az értő nézővé nevelés, vagyis ezek a programok hozzájárulnak ahhoz, hogy résztvevőik megszeressék a színházat mint műfajt, és talán azt is elősegítik, hogy a fiatalok fejlődjenek a színházi nyelv értelmezésében.

A legtipikusabb területek, ahonnan a feldolgozandó kérdéskörök „érkeznek”, a következők:

- a gyerekek mikrotársadalmi problémái;
- a mindannyiunkat körülvevő makrotársadalmi problémák.

Tapasztalatom szerint ezek leggyakrabban erkölcsi



módon mutasson fel, nevezzen meg egy problémát, amit vizsgálata tárgyául választ – értelmezésemben maga a megnevezés gesztusa válik döntővé, nem pedig az, hogy a résztvevők ráéreznek-e a színész-dramatanárok világnézetére.

<sup>5</sup> Nevezhetjük mindezt – pedagógiai kifejezéssel élve – tanulási környezetnek is, természetesen nem a tárgyi feltételek megteremtését értve ezen.

<sup>6</sup> Úgy gondolom, hogy az említett, jól elkülöníthető csoportok számára nem ugyanabban a formában kell a célokat megfogalmazni. A tartalom változatlan, a forma, a nyelvezet változik.

A fentiektől elkülönítem azt a kérdést, hogy vajon mitől lesz sikeres egy ilyen program. Véleményem szerint ez három alapvető és néhány egyéb tényezőről múlik, ahol az „egyéb tényezőket” is olyan területek alkotják, mint például az alkotócsoporthoz tartozó tagjainak kreativitása, színészi és pedagógiai kvalitásai.<sup>7</sup>

Alapvetőnek tekintem a sikeresség<sup>8</sup> szempontjából, hogy mi az a *probléma*, amelyet a csoport a vizsgálat középpontjába helyezett, és ezzel összefüggésben mi az a *színházi alapanyag*, amit kiindulásnak választott. A harmadik alapvető tényező szerintem, hogy mindezt milyen *színházi nyelven* szólaltatja meg a csoport.

Személyes értelmezésem szerint a *sikeresség* fogalmától el kell különíteni a *hatékonyság* fogalmát. A *hatékonyság* megmutatja, hogy mely területeken, hogyan és milyen mértékben fejtette ki hatását az adott színházi nevelési program. Úgy vélem, itt még mindannyian „gyerekcipőben” járunk, hiszen az a tudományos nyelv és az a kipróbált, kísérletekkel, hatékonyság- és hatásvizsgálatokkal igazolt módszertan, mely mindezt adatokkal támasztaná alá, ma még nem vagy csak minimális mértékben létezik.<sup>9</sup>

## A SZÍNHÁZI NEVELÉSI PROGRAM ESZKÖZEI

A színházi nevelési programok szerkezeti szempontból legfontosabb kérdése, hogy a színházi (előadás, előadórészlet, jelenetfűzér) és drámás részeket *hogyan* kapcsolják össze. A drámás részek feladata nem a színházi részek szimpla értelmezése,<sup>10</sup> a programok módszertani célja, hogy a látszólag különálló két egység egyetlen logikus és szerves egésszé váljon, feldolgozási, értelmezési keretet biztosítva a résztvevők számára a kijelölt probléma vizsgálatához. Ebben az értelemben tehát a kijelölt problematika „vezeti” a programot, ugyanakkor a színházi részt nem lehet, nem szabad szolgai módon alárendelni ennek, arra kell törekedni, hogy érvényes, esztétikai értelemben is

kiváló minőségű legyen, és hangsúlyos módon tartalmazza a vizsgálandó problémát.

Tapasztalataim alapján igazán jó színházi nevelési programok hatni tudó színházi alapanyagokból születnek. A színházi alapanyag nem törvényszerűen „örök érvényű” dráma, volt már sikeres példa epikus jellegű, társulat által írt szövegek alapján készített programokra, sőt olyan színházi nevelési foglalkozás is létezik, amelyben csak néhány jelenet szolgált kiinduló- vagy fordulóponthoz.

Egy másik jelentős eszköznek gondolom a gyerekek világához való egyértelmű kapcsolódást. Ha nem teremthető meg ez a kapcsolat, akkor a résztvevők legfeljebb udvariasságból vagy a megszokott (iskolai) beletörődésből fognak úgy-ahogy együttműködni, de a valódi érdeklődés vagy épp annak hiánya egyértelmű összefüggésben van a motivációval. Ugyanakkor, ha egy osztály lelkesen és nagy energiával veti bele magát a munkába, minimum két dolgot feltételezhetünk: vagy a felkínált művészi és interaktív forma, vagy a tárgyalt tartalom (probléma) ragadta magával a csoportot (vagy mindkettőt). A probléma és a gyerekek közti kapcsolódást segíti a keret, illetve a kerettávolság<sup>11</sup> pontos meghatározása, ami összefüggésben van a felajánlott szerepekkel is. Konkrét, az egész foglalkozást „átölelő” szerep nélkül megvalósíthatónak érzem a TIE-programot, de ha egyáltalán nem kínálja a fiktív szerepeken keresztüli munkát résztvevőinek, akkor valami olyasmiről mond le, ami ennek a műfajnak alapjellemezője.<sup>12</sup>

Úgy látom, a színházi nevelési programoknál arra kell figyelni, hogy a feltett nyitott kérdések, melyeknek az elgondolkodtatás a céljuk, ne csupán erkölcsi-etikai megfogalmazásban legyenek értelmezhetőek, hiszen a TIE fókuszában általában mikro- vagy makrotársadalmi problémák állnak. Vagyis törekedni kell arra, hogy a felkínált helyzetek társadalmi vetülete is megjelenjen; mivel nagyon sok kérdés nem ítéhető meg erkölcsi-etikai alapon, kihagyhatatlan a környező társadalom befolyásoló ereje.

Végül: az együttgondolkodás alapvető eszközének tekintem annak a bizalmi légkörnek a megteremtését, amely a vélemények őszinte vállalását eredményezi. Úgy látom, az osztályok jelentős részénél egyáltalán nem természetes az, amit a színész-drámatanárok általában kiindulási pontnak tekintenek: hogy az adott iskolai osztály biztosan úgy érkezik a programra, hogy meg akarja vitatni a nézeteit. Nem gondolom, hogy a mai magyar közoktatásban erre szocializálódnának a diákok, valamint ne felejtjük el azt sem, hogy minimum az első alkalommal (de sokszor később is) a pedagógus dönt az adott osztály színházi nevelési programon való részvételéről. A bizalom megteremtésének legfőbb eszköze nyilvánvalóan az a nyelv, melyet a csoport használ.<sup>13</sup> Törekedni kell arra, hogy a nyelv ne „csak” híd legyen a gyerekekhez, hanem pozitív értelemben használt „fegyver” is, mellyel a színházi program összes résztvevőjét elgondolkodásra készítjük.

<sup>7</sup> Ezt a hivatást személyiségfüggőnek tekintem. Van, aki alkalmas erre a munkára, mert művészi képességei, pedagógiai érzékenysége és attitűdje ezt lehetővé teszi, és van, aki ezek hiányában nem vagy kevésbé alkalmas arra, hogy magas szakmai színvonalon dolgozzon. Ezzel együtt a színész-drámatanári pályát tanulható mesterségnek látom.

<sup>8</sup> A *sikeresség* e helyütt véleményem szerint meglehetősen „pongyola”, pontatlan megfogalmazás. Itt pusztán hétköznapi értelemben használom, sikeresnek tekintve a magas szakmai színvonalon megvalósított, működő, a visszajelzések alapján „jó” TIE-programokat.

<sup>9</sup> Erről kicsit bővebben esik szó a tanulmány társadalmi hatást vizsgáló részénél.

<sup>10</sup> Ez mintha inkább a színházi előadást feldolgozó drámafoglalkozás feladata lenne (például a Kolibri Színház egyes programjai).

<sup>11</sup> Konkrét nézőpont a vizsgálódáshoz.

<sup>12</sup> Ez azt is jelenti ugyanakkor, hogy a megjelenítés általi átélésen túl az értelmezés, a reflexió ugyanilyen jelentőséggel bír a TIE-programokban.

<sup>13</sup> Sokszor különösen nagy súly nehezedik ebből a szempontból a foglalkozás vezetőjére, a facilitátorra. Egyszerre kell nyelvhasználatával rokonszenvet ébresztenie, megnyitnia a csoportot, és pontos, „kérdésekkel arra „szorítania” a diákokat, hogy egyre mélyebb szintekre jussanak az adott probléma vizsgálatában. E teher megosztását jelentheti a jó összhang a TIE-csoporton belül, illetve a vezetői szerep „szétosztása” a színész-drámatanárok közt.

A fent megfogalmazottak alapján az egyes TIE-csoportok munkája közti stílusbeli különbségek szerintem nem annyira az alkalmazott módszertani elemek mentén alakulnak majd ki, sokkal inkább használatuk mikéntje, a választott témák (problémák), az induktív vagy deduktív megközelítési mód alkalmazása vagy talán az iskolákkal való kapcsolat, a tantervekhez való konkrét vagy elvont kapcsolódás alakítja ki őket.

### ÉRTÉKELKÖTELEZETTSÉG A SZÍNHÁZI NEVELÉSI PROGRAMOKBAN

Szokták mondani, hogy „értékváltságos”, illetve „értéksemleges” vagy éppen értékek nélküli átmeneti korban élünk, melyben megszűntek a korábban biztosnak hitt kapaszkodók. Kétségkívül megváltozott (folyamatosan változik) e tekintetben (is) a világ, de nem tudom, hogy vajon mi után kellene sóvárognunk pontosan. Az előző rendszer ideológiai „ölelése”, biztos „útmutatása” után? Vagy időnként egy még régebbi kor értékrendszerét hiányoljuk? Nekünk ez a kor jutott, ebben kell boldogulnunk, létrehoznunk a magunk értékeit és mintáit, gyerekeinkkel közösen. A színházi nevelés ebben a tekintetben nem lobogó fátyla, mely mutatja az utat a sötét, értékek nélküli világ útvesztőjében, sokkal inkább aréna, ahol a résztvevők gondolatai megütközhetnek egymással.<sup>14</sup>

A színházi nevelési programoknak véleményem szerint minden körülmények között a pluralizmus értékét kell vallaniuk, legfőbb „erénynek” tekintve többszemponúság elvét. Ezzel nevelhetjük a fiatalokat a túlzó leegyszerűsítések, az általánosítások, az előítéletek elkerülésére. Egy adott problémának általában több érthető, átélhető, elfogadható megoldása van. Igaz, ezek az utak más és más fajsúlyú következményekkel járnak. Úgy gondolom, hogy a színházi nevelési program addig „mehet el”, hogy a következményeket is végiggondoltatja a résztvevőkkel, de nem szabad megijednie attól, ha a csoport nem teszi le egyöntetű voksát egyik vagy másik megoldás mellé. Ebbe a magatartásba még az is „belefér”, hogy a résztvevők megismerkednek a színész-drámatanárok (esetenként különböző) személyes véleményével. Ilyen esetben azonban arra érdemes vigyázni, hogy a gyerekek, illetve a fiatalok véleményére soha ne telepedjen rá a felnőttek. Ezért nincs recept arra, hogy ezt miképpen lehet „jól” csinálni, mert a megfelelő pillanat és a megfelelő módszer csoportról csoportra változik.

Az előbbiekkal összefüggésben érdemes beszélni a gyerekek „szabadságfokáról”, vagyis arról, megvan-

nak-e a színész-drámatanárok eszközei arra, hogy az irányítást minél nagyobb területeken engedjék át a résztvevőknek. A hazai színházi nevelési programok egyik lehetséges fejlődési területének látom azt, hogy



Hinta                      ténylegesen mekkora teret engednek a gyerekeknek a játék alakítására. Ugyanakkor ez a kérdés nem a minőség feltétlen és egyetlen garanciája sem művészi, sem pedagógiai szempontból. A gyerekek „szabadságfokát” ugyanis össze kell egyeztetni azzal a tanulási területtel és nevelési céllal, amelyet az adott TIE-program maga elé tűzött. A színész-drámatanárok munkáját nem nevezhetjük irányításnak, mert ez azt sugallná, mint ha titokban minden előre el lenne döntve, legfeljebb rejtett módon akarnánk eljuttatni a gyerekeket az előre kimódolt „igazság” közelébe. Nem erről van szó, de tapasztalatom szerint borzasztóan nehéz olyan „játékeret” kitalálni és működtetni, amely nem köti meg a játszók gondolatait, ugyanakkor abban a mederben tartja őket, ahol az alkotók szerint megszülethet valami fontos, új tudás.

### MEGÉRTÉS MEGVÁLTOZTATÁSA = FOGALMI VÁLTÁS = KATARZIS

A színész-drámatanárok egyik célja tehát, hogy a foglalkozásokon új tudás megszületéséhez segítsék hozzá a résztvevőket (vagy egy részüket). Az új tudáselemek kialakulása megfeleltethető az úgynevezett fogalmi váltás pillanatának, egy olyan modern (sőt posztmodern) pedagógiai paradigma alapfogalmának, mely a színházi nevelési programok egyik elméleti bázisát alkothatja.

A konstruktivista pedagógia szerint fogalmi váltás akkor jön létre a tanulóban, amikor az új információ és a belső rendszer közti ellentmondás a belső rendszer radikális átalakulásához vezet. Ez tehát nem egyszerűen egy új ismeret elsajátítása, hanem egy nehéz, olykor gyötrelmes átalakulás, új sémák elfogadása súlyos döntések árán.

<sup>14</sup> A hasonlatot pontosítva, nevezzük mindezt küzdőtérnek, ahol a „harc” nem vére megy, nem cél a másik gondolatának elpusztítása, sőt, az, hogy az egyes gondolatok mindenképp eljussanak, a színész-drámatanárok felelőssége.

Mindezzel párhuzamosan, a drámás folyamatokban a fő cél a *megértés megváltoztatása*. „A megértés azt jelenti, hogy egy gondolat vagy egy tény helyét felismerjük egy általánosabb ismeretrendszerben. Mikor megértünk valamit, úgy értjük, mint egy tágabb konceptuális rendszer vagy elmélet példáját.”<sup>15</sup> Azt, hogy pontosan minek a megváltoztatása a cél, a színházi programban alkotóként, gondolkodótársként közreműködő színész-drámatanárok jelölik ki. A megértési szint megváltoztatásán túl több olyan terület is van, melyet célként jelölhetnek meg: egy attitűd megváltozása, a szerepjátékra vonatkozó elvárások megváltozása, változás a szociális viselkedés vagy a nyelvi tapasztalatok területén, esetleg a mások szükségleteinek és szándékainak fel- és elismerésében bekövetkező változás.

A konstruktivista pedagógia a következő séma<sup>16</sup> nyomán jut el a konceptuális váltáshoz:

Saját világmodell (alapállapot) + megértendő új ismeret → ellentmondás lép fel → megindul a feldolgozás folyamata → az új anyag lehorgonyozása → a tudás belső rendszere alapvetően megváltozik (*fogalmi, konceptuális váltás*)

A konceptuális megértés „pillanata” a színház világból vett kifejezés segítségével leírható a tanulási, megértési folyamatban bekövetkezett katarzisként is. Az arisztotelészi *Poétika* a katarzist mint a dráma lényegét határozza meg, mely az együttérzés kiváltása révén valósul meg, s egyfajta megtisztulást eredményez (a nézőben). Ez valójában egy rendkívül intenzív és maradandó folyamat leírása, s véleményem szerint könnyen rokonítható a *fogalmi váltás* és a *mélyebb szintű megértés* fogalmaival, melyek ma természetesen a tanulóra mint a tanulási folyamatban aktívan (cselekvően) részt vevő alanyra vonatkoztathatók.<sup>17</sup>

### A SZÍNHÁZI NEVELÉSI PROGRAM MINT A TÁRSADALMI PERFORMANSZ EGYIK MŰFAJA

Victor Turner<sup>18</sup> szerint a társadalom nem részeinek harmonikus integrációjában, hanem inkább ezek konfliktusaiban, ellentmondásaiban ragadható meg. Én a színházi nevelési programokat is e gondolat tükrében értelmezem. Egyszerűen szükség van olyan valódi tanulást jelentő szituációkra, mikor önmagunk helyzetét értelmezzük abban a társadalomban, melynek tagjai vagyunk mindannyian, akár kilenc, harminckilenc vagy épp hatvankilenc évesek vagyunk. Turner szerint a szimbólumok, a rítusok azok a csomópontok, ahol a „társadalmi” és a „kulturális” összekapcsolódnak, egymásba fonódnak. Ebből kiindulva a társadalmat nem a rögzített rend ismétlődő reprodukálása jelenti (amire az oktatási intézmények szerintem sok esetben „berendezkedtek”), hanem a tapasztalatok megjelenítésén, színrevitelén (a szó tágabb értelmezésében: a közösség előtti „tálalásán”), dramatizálásán keresztül annak megváltoztatása.

A következőkben a színházi nevelési programokról mint a társadalmi performansz<sup>19</sup> egyik műfajáról lesz szó. Nézetem szerint ezekben a programokban a mai magyar gyerek- és ifjúsági társadalom számára alapvetőnek mondható konfliktusok idéződnek meg, melyeket a színész-drámatanárok és a részt vevő fiatalok közösen egyeztetnek.

E gondolat egyik kiindulópontja az a tény, hogy mindannyian társadalmi kényszerek között élünk, éppen ezért különösen indokolt, hogy a színházi nevelési programok témaválasztása minden esetben valamilyen jól körülhatárolható mikro- vagy makrotársadalmi problémához kötődjön. A rákérdezés aktusában a TIE-program rávilágít egy-egy probléma működésére, de ez egyáltalán nem jelenti automatikusan a szembenállás vagy az egyetértés aktusát is egyben. Vagyis ezekben a programokban megidéződik egyfajta társadalmi kényszer (probléma), és ez a megidézés a résztvevők részéről elsősorban saját viszonyuk kialakítását jelenti, nem pedig „egy az egyben” az adott problémához kapcsolódó társadalmi normák megfogalmazását. A problémára való ráismerés a megismerés (tanulás) deduktív útja, vagyis a



Sereglér András felvételei

A szent család résztvevőknek feltett hiteles kérdés így hangzik: ez (amit látsz, érzékelsz) neked, személy szerint mit jelent?

Összefügg mindez azzal, hogy a színházi nevelési programokban a néző (aki egyben alkotó résztvevő is) szempontjából összekapcsolódnak az identitásképzés és identitásváltás folyamatai. Erika Fischer-Lichte szavait<sup>20</sup> a TIE-re értelmezve: a színházi nevelési programokon részt vevő gyerekek és fiatalok olyan mágikus tükörként funkcionálnak (egymás és ön-

<sup>15</sup> Jerome Bruner: *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.

<sup>16</sup> A problémamentes tanulás modellje.

<sup>17</sup> Jelen tanulmány keretei közt érdemben nem vizsgálhatjuk, hogy a katarzist mint színházi fogalmat érvényes kifejezés-e, és ha igen, hogyan érvényesül a színházi nevelési programokban, de remélhetőleg egy – rövidesen elkészülő – könyv fejezetét képezi majd. Tervezett cím: *A színházi nevelés művészete*.

<sup>18</sup> 1920–1983, skót származású amerikai antropológus; nevéhez fűződik az antropológia humán tudományi megújulásának kezdete.

<sup>19</sup> A társadalmi performansz elmélete Jeffrey C. Alexander nevéhez kötődik.

<sup>20</sup> Erika Fischer-Lichte: *A dráma története*. Pécs, Jelenkor Kiadó, 2001.

maguk számára), amelyben saját tükörképük mint egy másik ember tükörképe, illetve egy másik ember tükörképe mint a sajátjuk verődik vissza. Miközben ezekre a képekre a résztvevők (verbálisan, akcióban, gondolatban) reflektálnak, sajátos viszonyba kerülnek önmagukkal. Egyszerre merülnek el az elemzett emberi problémában (egy szereplőben, egy gesztusban, egy akcióban, egy mondatban) és ismer(het)nek magukra, és egyszerre tartanak termékeny távolságot mindettől. Mindez azt eredményezi, hogy a színházi nevelési programok egyszersmind működhetnek a határlépés tereiként, ahol játékos formában, performatív cselekvések<sup>21</sup> sorozatán keresztül történik az identitás színrevitele, valamint esetleges megváltozása (váltása) is.

Jeffrey C. Alexander társadalmi performansz-elméletét segítségül hívva a rítusokat olyan szimbolikus cselekvési formákként határozzuk meg, melyek közössé teszik a társadalmi értékek, értékrendek és viszonyok általában láthatatlan, ám folyamatosan jelen lévő rendszerét. E gondolat Durkheim elméletén alapszik a szimbolikus cselekedetokról, melyeket a kultúra modelljének tekintett, ő azonban mindvégig vallásos és mágikus rítusokról beszélt, melyekben maga a vallás központi és kikerülhetetlen szerepet játszott a közösség életében. De mi a helyzet a posztmodern, késő modern társadalmakkal, melyekben erről az alapvetésről már régóta nincs szó? Saját világunkban folyamatosan szembesülnünk kell a társadalmi integráció fogalmának értelmezési nehézségeivel, olykor az értelmezés lehetetlenségével, valamint azzal, hogy már nem beszélhetünk kötelező és egységesen osztott morálról sem.

A régebbi korok rítusaiban a közös jelentések koncentrált kifejezése, megerősítése és szétosztása zajlott. Hatásukra a rítusban részt vevők összetartozás-érzése megerősödött, fokozódott a közösségi szolidaritás, és megújultak a kollektív, a csoport tagjai által elfogadott jelentések.

„Evidensnek látszik ugyanakkor, hogy a rítusnak ez a formája, amely központi szerepet játszik a hagyományos társadalom működésében, a komplex társadalmakban nem valósulhat meg ebben a formában. Hiszen megrendülnek azok a kulturális alapok, amelyek a rítust mint a szimbolikus kommunikáció egy jellegzetes formáját kitermelték és fenntartották. Nem beszélhetünk például már közösen birtokolt és osztott tudásról, a jelentésekről folyamatos egyeztetés folyik.”<sup>22</sup>

A fentiek összefoglalásaként és központi témánk értelmezéseként járjuk röviden végig az átmenet rítusainak lépcsőit<sup>23</sup> a színházi nevelés szempontjából:

- adott az *elválasztás fázisa* azzal, hogy az esetek túlnyomó részében az iskolai osztály saját, megszkott közegéből kilépve, magát az utazást is eseményként megélve érkezik a TIE-társulathoz; létrejön egyfajta elkülönülés a kinti világtól, legalább három órára egy zárt színházterem lesz a közös gondolkodás és a cselekvések színtere;
- az ún. *küszöb-fázisban* az osztály tagjai elmerülnek a színházi nevelési program kínálta formai és tar-

talmi világban, jó esetben csak és kizárólag ezzel foglalkoznak,<sup>24</sup> a külvilág ebben az értelemben megszűnik, de legalábbis nagymértékben jelentőségét veszti;

- az ún. *betagozódás fázisában* az iskolába visszatérő csoport beépíti mindennapjaiba a színházi programon tapasztaltakat; sok esetben több jelentős probléma felszínre hozatalában, megoldásuk megtalálásában is szerepe van az átélteknek – joggal állíthatjuk tehát, hogy a résztvevők adott esetben új identitásukkal együtt tagozódnak be újra a társadalomba.

Az előbb említettek okán vizsgálják a kultúrakutatók azt, hogy a mai komplex társadalomban hogyan festenek és milyen módon működnek azok a gyakorlatok, amelyek legalább időszakosan és részlegesen kísérletet tesznek arra, hogy a „széttöredezett, szétszóródott jelentéseket” közös egyeztetésekbe vonják.

Ilyen gyakorlatnak, vagyis rítusszerű performansznak tekintem tehát a színházi nevelési programokat is. A rítusszerű performanszok integrálják és felnagyítják az egyes kultúrák tipikus konfliktusait és értékelképzeléseit, és alkotó módon viszonyulnak hozzájuk. További jellemzőjük, hogy ezek a gyakorlatok leírhatók mint kollektív események, nagyon fontos elemük a felfokozottság és az, hogy a mindennapi problémák, konfliktusok újrajátszhatók. A rítusszerű performanszokban mindezek nyomán benne rejlik a változás és változtatás lehetősége, hogy valami fontosat értsünk meg magunkról, másokról és a bennünket körülvevő világról. Ugyanúgy, mint a színházban...

## CÉLCSOPORTOK ÉS TÁRSADALMI HATÁS

A színházi neveléssel foglalkozó hazai társulatok alapvető célcsoportjuknak tekintik az iskolába (általános és középfokú oktatási intézményekbe) járó 7–16 éves korosztályt. Munkájuk jelenleg egyszerre igényteremtő és igénykielégítő; tevékenységüket nemre, etnikai hovatartozásra, társadalmi helyzetre, vallásra való megkülönböztetés nélkül végzik.

Fontos jövőbeli feladat annak felmérése, hogy vajon a pedagógia (ezen belül a drámapedagógia) és a színházművészet (ezen belül a gyerekszínházak), valamint a kapcsolódó szakmák (szociológia, pszichológia, közművelődés, szociális munka, közösségfejlesztés) területén valójában mennyire ismerik és ismerik el a színházi nevelést. Mit várnak a színházi neveléstől e szakmák képviselői, mi lehet a színházi nevelés szerepe, helye, távlati feladata ma Magyarországon? Meg kellene végre szüntetni azt a fajta különös, egzotikus idegenségérzést, mely körülveszi

<sup>21</sup> Az, hogy mit minősítünk általában és különösen a TIE-ban cselekvésnek, megint csak hosszabb elemzést igényelne.

<sup>22</sup> Horváth Kata: *Jeffrey C. Alexander társadalmi performansz-elmélete*. Kézirat, 2007.

<sup>23</sup> Mindezek megfogalmazásával együtt nem gondolom, hogy a színházi nevelési program minden esetben hasonló erejű és jelentőségű lehet egy fiatal ember életében, mint, mondjuk, egy esküvő vagy épp temetés, de egyrészt ez sincs teljesen kizárva, másrészt korunk jelentősen meggyengült rítusaival nyugodtan felveheti a versenyt a színházi nevelési program.

<sup>24</sup> Ennek kulcsa az alkalmazott modern pedagógiai eszköztár és a színházi formák változatossága.

ezt a műfajt, és növelni kell a színházi nevelés társadalmi beágyazódottságát!

Mindehhez természetesen célszerű volna felmutatni a tudományos elméletekkel és adatokkal is alátámasztott hatásvizsgálatokat, melyek megmutathatnák, hogy a résztvevői oldal mit tart a színházi nevelés erényeinek és hátrányainak, és hogy milyen következtetések vonhatók le mindebből. Ezen a területen még csak a kezdő lépések történtek meg, de az már látszik, hogy az utat merre kellene keresni. Tanulmányom végén a Káva Kulturális Műhely kutatási tervéről, illetve az első, még szerkesztetlen és publikálatlan esettanulmányokról lesz szó.<sup>25</sup>

A kutatás céljait a következőképp lehet megfogalmazni:

**Elméleti cél:** olyan tudományos nyelv kidolgozása, amely egy tágabb társadalomtudományos keretben – átlépve a drámapedagógiai, pedagógiai, pszichológiai, kommunikációelméleti stb. diszciplínák határait – korszerűen tudja értelmezni a kulturális műhely szakmai tevékenységét, próbálkozásait, eredményeit. Cél tehát, hogy a kulturális műhely szakmai munkája elérhetővé, befogadhatóvá, értelmezhetővé váljon a kortárs interdiszciplináris társadalom- és kultúratudományi vizsgálódások számára.

**Gyakorlati cél:** a színész-drámatanárok segítése saját szakmai felfogásuk, tevékenységük átgondolásában, továbbfejlesztésében – a kutatási eredmények révén. A kutatás ebben az értelemben a mindennapi színházi nevelési munka belső, szakmai szempontjaihoz igyekszik igazítani az értelmezésbe bevont külső, tudományos perspektívákat (alkalmazott kutatás). E kettő összeegyeztetésének ugyanakkor nem kizárólag a meglévő tudás legitimálását kell szolgálnia, hanem esetleges kritikai átgondolását, továbbfejlesztését is.

**Szakmapolitikai cél:** olyan jól érthető, átlátható tudományos (és kvázitudományos) anyagok elkészítése, amelyek felhívhatják a megcélzott intézmények és pályázatok kiíró szervezetek figyelmét a csoport munkájára, illetve lehetővé teszik, hogy tájékozódjanak a kulturális műhely tevékenységéről.

A kutatás egy konkrét színházi nevelési programhoz, a Káva *Hinta* című foglalkozásához kapcsolódik, mely az erőszak, szűkebben véve az áldozati lét problematikáját vizsgálja a színházi formákon keresztül. Horváth Kata kultúrantropológus a színházi programokon részt vett 11-12 éves gyerekekkel, illetve tanáraikkal készített interjúkat, ezek képezik az esettanulmányok alapját.

## Részletek az esettanulmányokból

### 1. Összefoglaló a kutatótól az egyik osztállyal készített beszélgetésről (részlet)

A foglalkozásnak egyetlen valóban „erős állítása” van. Ez az „állítás” igazából egy (társadalmi) *probléma*, amit a program tervezésénél az alkotók a következő módon fogalmaztak meg: „*Olyan világban élünk,*

*amelyben sokan áldozattá válnak, sőt gyakorlatilag bárki válhat áldozattá.*” Ugyanakkor, bár a foglalkozás nem fogalmazza meg explicit állításként, de kedvez azoknak az olvasatoknak, bejárható utaknak, kimeneteknek, amelyek a következő értelmezés felé nyitnak: a gyerekek (kamaszok) közötti bántalmazások mechanizmusaihoz a felnőtt világnak csekély hozzájárása van, azok saját belső logika szerint működnek. Legalábbis a gyerekek nagyon könnyen élhetik meg így, mondván: az iskola szabályai nyilvánvalóan csak az iskolán belül érvényesek, az iskolán kívüli helyzetekben nemhogy mércének nem tekinthetők, de valódi kapaszkodót sem kínálnak. Az otthoni közeg pedig – különböző okok miatt, amelyek kitöltését/bejárását a foglalkozás a gyerekekre bízta – nem tud, esetleg nem akar részt venni ezekben a viszonyokban.

### 2. Interjúrészlet a gyerekekkel való beszélgetésből

– *De végül is nem nagyon van, hogy valakit nem szívatnak.*

– *Én sokszor vagyok úgy. Azt mondják, kínai, mert ilyen vékonyak a szemeim.*

– *Rám mindig azt mondják, hogy dagadt, zsírgombóc. De már megszoktam.*

– *Végül is mindenkit szívatnak, csak valakit jobban.*

– *Mindenkit. Csak azokat nem, akik, úgymond, a fő szívatók.*

– *De azokat is, de azokból óriási verekedések lesznek.*

– *Hú! Akkor dőlnek a padok. Egész padosrok dőlnek!*

– *Padosrok, így, mint a dominó, így esnek el.*

– *Az öcsivel egyszer megcsináltuk. Először ő sírt, aztán én. Mert tükön ütött, mint az atom.*

– *De azért igazából ilyen nagyobb verekedések, már majdnem bandaháborúhoz hasonló verekedések nem nagyon szoktak lenni.*

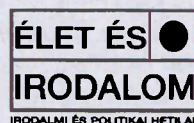
– *De olyan is volt egyszer már, amikor a fél osztály egymást verte.*

De azért ebben van valami jó is, ahogy beszéltek róla?

– *Persze! Van benne jó.*

– *Hát így utólag visszagondolni, így már vicces. De annak, akit vertek, annak nem hiszem, hogy vicces lenne.*

Budapest, 2008. augusztus 1.



## MINDEN PÉNTEKEN!

KERESSE A HÍRLAPÁRUSOKNÁL  
VAGY FIZESSEN ELŐ!

Kedvezményes éves előfizetési díj 15.500 Ft

Megrendelhető a szerkesztőségben:

1089 Budapest, Rezső tér 15.

Tel: 06-1 210-5149, 210-5159; Fax: 303-9241

e-mail: [lapterjesztes@es.hu](mailto:lapterjesztes@es.hu)

<sup>25</sup> Az említett kutatás részletesebb leírása: *Educatio*, 2008/3. (Veszélyes iskola.)