

Uray) egészen más módon viszonyulnak ugyanazokhoz a problémákhoz, hogy gyökeresen külön utakon, teljesen eltérő módszerekkel hasonlóképp hiteles eredményekhez juthattak volna el.

**Sz.M.:** Három egymást követő nap kellett volna tartani a *Színházi leckét*? Én is azt hiszem, hogy ezek a témák és ezek a személyiségek nem merültek ki ebben az egy napban.

**S.L.I.:** Nem egy három napos rendezvényre gondolok, hanem arra, hogy a három előadó hat-hét óráig dolgozhatott volna egy-egy kisebb csoporttal, úgy hogy a maga megközelítésében a teret, a világitást és a zenét is érinti. És a nap végén a három workshop résztvevői egymásnak is megmutatták volna, hogy honnan indultak el és milyen fázisokon keresztül hova jutottak. Azt hiszem, hogy ebben a formában a résztvevők a saját személyes problémáikra is választ kaphattak volna. Mert a mostani, inkább az egyetemi előadásokat idéző formában – és így a hagyományos hallgatói szerepkörben – inkább csak általános kérdéseket vetettek fel.

**Sz.M.:** Ez szerintem is érdekes forma. Lehetne indítani egy három jelenetből összerakott kvázi darab olvasópróbájával, egy előadásvázlattal, ami után mind a három csoport elvonulna egy-egy jelenettel foglalkozni, dolgoznának vele térben, világitással, zenehasználattal. Ez elég komoly szervező munkát igényelne és bizonyára az egész házat igénybe venné. De talán érdemes lenne kipróbálni. Aztán a nap végén a három különbözőképpen megcsinált jelenetből összeállhatna a kvázi előadás.



Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója, Dombóvár. Sereglei András felvétele

## Tíz kérdés a színházi nevelésről

Golden Dániel

*Az itt következő kérdéseket a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozásán (Dombóvár, 2008. március 7–8.) folytatott beszélgetésre készülve fogalmaztam meg. Kérdések, és nem állítások – abban a reményben, hogy hozzájárulhatnak a műfaj jelenéről és jövőjéről zajló magyarországi gondolkodáshoz. Köszönettel tartozom a Kerekasztal Színházi Nevelési Központnak és a Káva Kulturális Műhelynek az inspirációért, amit a találkozóra való meghívás és a tőlük látott TIE-programok jelentettek számomra, illetve a bátorításért, hogy az udvariaskodást mellőzve tegyem fel az eszembe jutó kérdé-*

*seket, adott esetben akár felvállaltan provokatív formában. Az alábbi mondatok tehát leginkább akkor éreznék jól magukat, ha valóban képesek lennének arra, hogy vitát generáljanak.*<sup>3</sup>

## **1. Mi a színházi nevelési program fő célja?**

A laikus tekintet előtt erre az alapkérdésre három, első pillantásra hasonló, valójában igen fontos hangsúlyeltolódásokat tükröző válaszlehetőség merül fel: (a) közösen gondolkodjunk egy problémáról a színház mint eszköz segítségével; (b) közösen értelmezzünk egy színházi jelenetsort; (c) közösen gondoljunk végig, azaz játsszunk el egy történetet.

A fentiek közötti tudatos vagy ösztönös választás számos következménnyel jár. Meghatározza például, hogy mit tekintünk egy színházi nevelési program legfontosabb (nélkülözhetetlen) elemének? Ezt kissé kiélezve így is fogalmazhatjuk: mitől lesz jó (sikeres, hatékony) egy színházi nevelési program? A kötelező alkatrészek – a fókusz, a színházi minőség, a foglalkozásterv, a drámatanárok személyisége stb. – közül melyik az, amelyik, ha jó, akkor a többi lehet akár közepes illetve, ha nem jó, akkor hiába zseniális a többi? Illetve: *hol dől el* egy TIE-foglalkozás sikeressége, azaz van-e ahhoz hasonló alaptörvénye a színházi nevelési program tervezésének, mint ami a gyerek- és diákszínházi játszásban már-már közhellyé vált, hogy tudniillik egy produkció teljes sorsáról dönthet az anyagválasztás pillanata?

A három értelmezési keret mentén a színházi nevelési foglalkozás a jelenlegi iskolai kontextusban is háromféleképpen helyezhető el: (a) rendhagyó etikaóra, (b) rendhagyó irodalomóra, avagy (c) „normális” drámaóra. Ennek megfelelően arról is mást és mást gondolhatunk, hogy a színházi nevelési program céljait mely eszközök segítségével valósíthatja meg a leghatékonyabban. Ha az első változat mellett tesszük le a voksunkat, akkor a kérdés úgy fogalmazható meg, hogy elképzelhető-e színházi nevelési foglalkozás erkölcsi döntéshelyzet nélkül? Ha a második utat követjük, akkor az a kérdés, hogy elképzelhető-e színházi nevelési foglalkozás színvonalas, „örökérvényű” drámai alpanyag nélkül? Ha pedig a harmadikat: elképzelhető-e színházi nevelési foglalkozás a gyerekek szerepbe lépése nélkül?

Ezek az eszközök meglehetősen terhet rónak a tervezőre, s komoly kockázatok vállalását is igénylik: (a) Zavaros világunkban lehet-e egyáltalán határozott értékalkalmazásokat állítani? Másfelől képesek vagyunk-e megbarátkozni a gondolattal, hogy azzal még nem követünk el pedagógiai felelőtlenséget, ha a gyerekeket a döntés pillanatában magukra hagyjuk a problémával? (b) Hajlandóak vagyunk-e felülemelkedni azon az esztétikatörténetileg rég meghaladott tételen, amely a kanonizált műalkotások megbonthatatlan integritását kéri számon bármilyen interpretáción, s alapvetően megkérdőjelezi a klasszikusokhoz való kreatív viszonyulást, a szó szoros értelmében vett *elsajátítás* lehetőségét? (c) Tudunk-e mit kezdeni azzal a szabadságfokkal, amelyet a játékba bevont gyerek hoz magával? Felkészültek vagyunk-e arra, hogy formai és tartalmi szempontból egyaránt kiengedjük a kezünk közül az irányítást, illetve vannak-e eszközeink arra, hogy ennek ellenére az általunk kívánt irányba tereljük a folyamatokat?

Ha pedig a kockázatoktól visszariadva lemondunk a feszültségkeltésnek ezekről a nyilvánvalóan legerősebb eszközeiről, akkor egy ilyen lépéssel nem kötelezzük-e el magunkat eleve a korlátozottabb hatás mellett?

## **2. Hogyan látja a gyereket a színházi nevelési program?**

A színházi nevelési program ambíciója a lehető legközelebb férközni egyfelől a kiválasztott problémához, másfelől az aktuális foglalkozáson résztvevő gyerekekhez. Amikor ezt a célt tűzi maga elé, óhatatlanul bizonyosfajta gyerekképpel dolgozik, amire talán érdemes rákérdezni: milyen alanyokat lát maga előtt a TIE, milyennek képzei a gyereket mint befogadót? Ehhez képest mit gondol a gyerek bevonásának és folyamatos motiválásának alapvető feladatáról? Egyszerűbben szólva: mit feltételezünk, hogy *mi az, ami ebben a dologban a gyerekeknek fontos?*

Azzal akarjuk megfogni, hogy öt foglalkoztató erkölcsi kérdéseket járhat körül egy biztonságos, mert fikatív környezetben? Azzal reméljük bevonni, hogy érzékileg hatunk rá egy erős színházi előadás révén? Azzal szeretnénk elköteleződésre bírni, hogy közös játékot (kisebbecknél), illetve színházastit (nagyobbakknál) kínálunk? Melyik az erősebb ezek közül: a lelki vagy a testi aktivitás, az érzelmi vagy az értelmi hatás? Vajon akció és reflexió közül melyikre érdemes inkább támaszkodni? Lehetnek-e ebben életkori különbségek, s ha igen, mennyire alkalmazhatóak tudatosan az eltolódások? A gondolkodás absztrahálódásának fejlődéslélektani sajátosságai egyértelműen kijelölik-e az egyes korosztályok esetében követendő helyes utat? Valóban bele kell-e törődnünk az életkor növekedésével fokozódó passzivitás tételébe, ami a magyar iskolarendszer egyik legkárosabb rögeszméje?

Innen nézve a legfontosabb feladatok közé tartozna a tervezés során azoknak a munkaformáknak a kiválasztása, amelyek képesek arra, hogy a gyerekeket egyénileg és csoportosan is behúzzák a foglalkozásba.

<sup>3</sup> A szerző és a szerkesztő szándéka egybevágó – a remélhetőleg kibontakozó vitának a magazin teret kíván adni. (A szerk.)

A laza, kötetlen beszélgetés lefegyverző a csoportra nézve, de nem elég radikális az egyének szintjén. A jól megválasztott történet egyénileg lehet lebilincselő, a csoportos jelenléthez viszont közvetlenül nem tud hozzájárulni. Talán az olyan helyzetek a legalkalmasabbak, amelyek általánosan érvényes tétet kínálnak, mint például a versenyszituációk. Ehhez az adott korosztály beható ismeretére van szükség: mi az, ami számukra ilyen téttel tud bírni?

A színházi nevelés program minden bizonnyal a legdemokratikusabb tanulási formák egyike. Kérdés, hogy vannak-e, illetve hol vannak ebben a módszertanban a gyerek egyenrangúként kezelésének határai? Az-e a feladat, hogy minél inkább a közös játékhoz, a természetes együttjátszáshoz közelítsük a szituációt, vagy fontos, hogy megmaradjanak bizonyos tanár-diák keretek? Nincs-e bizonyos feszültség aközött, ha a közös beszélgetés, feldolgozás során az egyenrangú partner szerepét ajánljuk fel, a színházi részben viszont a klasszikus konvenció szerinti totálisan alárendelt nézői magatartást várjuk el? Mi történik akkor, ha a gyerek nem tud (vagy nem akar) a kettő között váltani? Miként lehet áthidalni, ha hiányzik az ehhez szükséges kulturális tudás?

Avagy netán úgy kellene tekintenünk a színházi nevelési program közegére, mint valami olyasfélére, amilyen az Erzsébet-kori színház lehetett: addig és annyiban működik, amíg a lényegében teljes szabadságot élvező néző figyelmét sikerül lekötöni? Elképzelhető-e az a valóban totálisan felszabadított tanulási helyzet, amikor annak alanyát kizárólag az őt érő ingerek irányítják – vagyis bekapcsolva hagyhatja mobiltelefonját, elvéheti szendvicset, és általánosságban bármikor kiléphet vagy beléphet az egyes szituációkból/szituációkba? Szembe tudunk-e nézni annak a fájó igazságával, hogy *amúgy is mindig ez történik*, legfeljebb szívós munkával beleverjük a gyerekekbe a figyelem lankadásának udvarias (a tanár érzékenységét nem bántó) palástolására szolgáló kulturális mintákat?

Vagy mindez illúzió, önáltatás, s bármiféle tanítási helyzetnek szükségszerű velejárója a mégoly szelíden művelt *fegyvelmezés*? Mit kell tenni, kell-e ellene tenni, ha egy kis csoport tudatosan vagy ösztönösen szembe megy a színházi nevelési foglalkozás kitűzött céljával, illetve irányával? Lehet-e „győztes” a gyerekek a színész-drámatanárral szemben, avagy ez módszertani hibának minősül?

### 3. Hogyan gondolkodik a színházi nevelés a csoportról?

A gyakorlatban a TIE-társulatok nem rendelkeznek előzetes ismeretekkel a hozzájuk érkező csoportról. A foglalkozás során nem támaszkodnak az osztályok meglévő kapcsolati hálóra, inkább ezek felfüggesztésében, közömbösítésében tűnnek érdekeltnek. Sőt, éppen az fogalmazódik meg járulékos célként, hogy esetleg sikerülhet fellazítani, átrajzolni a rögzült pozíciókat azáltal, hogy szokatlan helyzetbe hozzuk a csoportot és annak tagjait. Ha azonban ennyire „nem fontos” a csoport eredeti szerkezete, akkor miért ragaszkodik a hazai gyakorlat az iskolai osztályokhoz mint kerethez? Lehetséges-e, hogy kizárólag praktikus – átláthatóbb szervezés, a kísérőtanár személye által biztosított fegyvel – okok állnának e mögött? Avagy elméletben elképzelhető volna, hogy a színházi nevelési foglalkozásnak „fizető közönsége” legyen – vadidegenek, akik életükben először és utoljára találkoznak? Hiszen, ha azt mondtuk, hogy a csoportról mint csoportról nincs szükségünk előzetes tudásra, a foglalkozásnak csak az itt és most pillanatokra, illetve folyamatokra kell reagálnia, a kínált élmény, útravaló stb. pedig végső soron és elsősorban egyéni jellegű, akkor az egésznek az „utcaról beeső” gyerekekkel is véghez vihetőnek kellene lennie...

Ha csoportról és tanulásról beszélünk, akkor megkerülhetetlen az utóbbi években Magyarországon is megjelent ún. *kooperatív tanulás* módszertana. Mint minden elgondolás, természetesen ez is könnyen válhat a mechanikus, lélektelen alkalmazás áldozatává – eredendő megfigyeléseit, filozófiáját és céljait tekintve azonban sok mindenben rokonítható a drámapedagógia megközelítésmódjaival. Ami hasonlít, az a cselekvő tanulásra, a munkaformák változatosságára, valamint a kortárs csoportban rejlő erőre való támaszkodás. A különbségek közül itt és most csak azokat érdemes szemügyre venni, amelyek kapcsán mintha a *kooperatív tanulás* nagyobb tudatosságra törekedne. Ez a két terület a csoporton belüli *egyéni felelősségvállalás* és az *egyéni elszámoltathatóság*. (Ha valami, akkor éppen ezek különböztetik meg egyébként ezt a gondolkodást a hagyományos, strukturálatlan osztálytermi „csoportmunkától”.) Előbbi a bevonódás, utóbbi a tanulás terén igyekszik az esetlegességek kiküszöbölésével nagyobb hatékonyságot biztosítani. Hogy a csoport minden egyes tagjának személyre szabott feladata legyen a folyamat első pillanatától kezdve, arra való, hogy lehetetlenné tegye a kívülálló, hosszabb távon destruktív pozíció elfoglalását. A csoport előtt álló feladat iránti – a kikerülhetetlen aktivitás révén előidézett – egyéni, személyes elköteleződés nélkül sokkal nehezebben alakul ki a közös munka sikerét nagyban meghatározó csoportidentitás. A folyamat végén pedig az egyéni összegzés, számvetés pillanata azt hivatott biztosítani, hogy valóban senki ne távozzon „üres kézzel”. Ezek a megfontolások a csoport fogalmának strukturáltabb, tudatosabb kezelését teszik szükségessé, mint amit a színházi nevelésben megszokott kétpólusú modell sugall, ahol a belépés-oldódás, illetve kilépés-összegzés formája a „nagy csoport”, a feldolgozó mun-

káé pedig a „kiscsoport”. A kérdés tehát így szól: nem volna-e hasznos, kívánatos egy ennél differenciáltabb kép, amelynek kialakításához olyan kérdésekre kellene például válaszolni, mint hogy melyik munkaforma hány gyerekkel, illetve milyen belső csoportszervezéssel működik jól?

Végül még egy mozzanat, amely szintén a kooperatív tanulás gyakorlatának fényében tűnhet érdekesnek. A feldolgozó folyamatot lezáró, a kis csoport eredményeit a többiekkel megosztó szöveges *beszámolót* a színházi nevelési foglalkozásokon jobbra a színész-drámatanárok tartják, esetenként a gyerekek illusztratív közreműködésével. Ezzel szemben a kooperatív tanulás annyira komolyan gondolja, hogy a valódi tanulás a kis csoporton belül történik, illetve annyira hisz a kortárs csoport erejében, hogy amikor csak lehet, kivonja a folyamatokból a felnőtt közreműködőt, s például a beszámolás kötelezettségét is egyértelműen a gyerekekre bizza (természetesen a saját rendszerén belül biztosított maximális tanári *előkészítettséggel*). Ebben az a meggyőződése vezeti, hogy a frontális tanári összegzés legyen bármennyire is informatív, mindig idegen, külső marad, hatásában tehát messze alulmúlja a kortársak által megfogalmazott, mégoly esetlen, ám annál személyesebb üzeneteket. Sarkítva: mintha ezen a ponton a színházi nevelés gyakorlata bizalmatlanabb volna a fiatalokkal szemben, mint ahogy azt a módszer elmélete sugallja.

#### 4. Mít tanítunk a színházi nevelésben?

Talán nem felesleges arra sem rákérdezni, hogy végül is mi az a tudás és/vagy ismeret és/vagy készség, amit általában, illetve az egyes foglalkozásokon konkrétan átadunk és/vagy előhívunk és/vagy fejlesztünk. Bármelyiket is válasszuk a kiindulópontként ajánlott önmeghatározási lehetőségek közül, abban talán közös nevezőre hozhatók, hogy valamilyen módon az emberre mint egyénre, illetve mint társas lényre vonatkozó, a jövőben hasznosítható tapasztalatokkal akarjuk felvértezni a színházi nevelési foglalkozás résztvevőit.

A kortárs filozófiában létezik egy kategória: a *naiv* vagy *népi pszichológia* (*folk psychology*), ami alatt azon nézetek és vélekedések összességét értik, amelyek segítségével a mindennapokban véleményt formálunk a bennünket körülvevők mentális állapotairól, szándékairól, motivációiról abból a célból, hogy viselkedésüket értelmezni és magyarázni tudjuk, valamint képesek legyünk ezekre vonatkozóan előrejelzéseket tenni. Ez a hétköznapi tudás létfontosságú az egyén számára a mindennapok megélésében. Ennek megfelelően változó formában, de mindig is az emberi kultúra egyik legfontosabb építőköve volt, függetlenül attól, hogy éppen a vallás, a filozófia, az irodalom, a pszichológia vagy éppen a színház hordozta-e elsősorban.

Természetesen népi pszichológiai tudásunk is lehet kifinomultabb vagy „egy tömbből faragott”, s az ebben a kérdésben tanúsított igényesség alapvetően meghatározza a megjelenített kép minőségét. Kérdés, hogy felvállalható-e ez a tudományos diszciplínáktól, műveltségi területektől és tantárgyi keretektől fényévnnyi távolságban lévő valami mint az oktató-nevelő munka tárgya? Összeegyeztethető-e egy ilyen póriás énkép a bölcsészettudomány és ezen belül a pedagógiát a felvilágosodás kora óta fogva tartó szcientista ábrándokkal?

#### 5. Hogyan gondolkodik a TIE a színházról?

Ha egy pillanatra komolyan vesszük a színházi nevelési szituációnak az Erzsébet-kori színházéval való párhuzamba állítását, akkor ennek komoly következményei lehetnek az alkalmazható, illetve alkalmazandó művészi eszközökre és eljárásokra nézve is.

A nézői szabadság ára például a dramaturgiának a gyors és primer hatások felé való elmozdulása az elmélyültség rovására; a változatosság előnyben részesítése a hosszan kitartott állapotokkal szemben – hiszen az előbbiek alkalmasak a bármikor elsétálni kész befogadó figyelmének fenntartására. Merthogy a nézőt rögzített széksorokba és pissenés nélküli, merev és áhítatos figyelembe kényszerítő elvárás a modern művészszínházé, amely a befogadó „rendetlenkedésétől” az alkotói kompozíció tökéletességét félti. Ha a TIE pedagógiai szemléletének demokratizmusát következetesen érvényesítenénk a színházi részt illetően is, akkor ebből a szempontból az igazán adekvát és korszerű mintákat a performansz, a happening vagy az akciószínház környékén kellene keresnünk.

A művészszínházi koncepció egy másik ponton is ellentmondásra vezethet. A TIE születésének idején egyértelmű volt az európai színházi gondolkodásban, hogy az igazi értéket a néző kizökkentése, önmagával és a világgal való szembesítése, elgondolkodtatása képviseli, ez a kizökkentés pedig nem képzelhető el másképpen, mint a színház nyelvének folyamatos megújításával. Ennek a küldetésstudatnak a jegyében alkotott a naturalizmustól a késő-avantgárdig minden „színház történelmi jelentőségű” alkotó. Kérdés, hogy mára a színház környezetét szolgáló világ gyökeres átalakulásával nem változtak-e meg alapvetően ezek a szerepek is: mintha a mai színház (és nem csak a populáris) újra feladatának tekintené a szórakoztatást, mintha újra legitimitációt nyernének a korábban lesajnált műfajok. Kérdés tehát, hogy szükségképpen formabontónak kell-e lennie egy TIE-foglalkozás színházi részének? Leegyszerűsítve: vajon a forma, a vá-

lasztott színházi nyelv tekintetében is olyan radikálisan provokatívnak kell-e lennie, mint a tartalom, a nevelési probléma kijelölésében, illetve feldolgozásában? Avagy a gyakorlatban nem történhet-e az, hogy a gyakorlatlan színházi befogadót egy valóban radikális színházi nyelv inkább eltávolítja magától a foglalkozástól? Hiszen egy nem bevett, nem megszokott, nem közérthető megoldásokkal kísérletező előadás kapcsán az első feladat minden bizonnyal magának a megjelenítés módjával szemben érzett idegenségnek a leküzdése lesz; s minél „kísérletibb”, vélhetőleg annál több időt, energiát és ötletet igénylő lesz ez a fel-táró-értelmező szakasz – ami szigorúan véve a voltaképpeni probléma feldolgozásától veszi el az időt.

Nem kerülhet-e ezen a ponton egymással ellentmondásba a bevonás kétféle programja: a színházi előadás révén történő, illetve a beszélgetés személyes kapcsolatán keresztül? Ezzel bizalmi kapcsolatot akarok kiépíteni, azzal sokkolok – mennyire lesz élhető ez a virtuális világ a résztvevők számára, mennyire akarnak majd élni az utazás felkínált lehetőségével? Hiszen igen hamar kialakul bennünk a „félrenézés” civilizációs önvédelmi készsége, amely megóv bennünket attól, hogy nap mint nap, valóban szembesülnünk kelljen a maguk élességében a minket körülvevő problémákkal. Talán hatékonyabb lehet egy ravaszabb, a mézesmadzag-elvet követő megközelítés, amely a kaland ígéretével csalogatja be hallgatóit, s aztán menet közben gondoskodik róla, hogy a lépre mentek megfelelően szorult helyzetbe kerüljenek.

Összefoglalva és megint csak provokálva: mennyire nélkülözhetetlen eleme egy TIE-társulat önképének, hogy a színházi nyelv megújítása tekintetében is az élcsapathoz sorolhassa magát, avagy a kísérletezés iránti vágy alárendelhető, alárendelendő a nevelési cél minél hatékonyabb megvalósításának?



Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója, Dombóvár. Sereglei András felvétele

## **6. Van-e meghatározható / kötött / preferált színházi nyelve a TIE-színháznak?**

Vajon mennyire kell, illetve szabad a fentiek fényében a stilizáció eszközével élnie egy TIE-előadásnak, avagy inkább a naturalista-realista megoldások felé érdemes tájékozódnia, amelyek az átlagos diáknéző számára könnyebben dekódolhatóak? Ha a nevelési rész elsősorban a szereplők motivációi, személyisége kapcsán próbál pszichológiai és etikai tartalmakat, tudást átadni, akkor ezt a célt nem a klasszikus konfliktusos dráma és a lélektani realizmus szolgálja-e a legjobban? Avagy éppen ellenkezőleg: úgy gondoljuk, hogy ha valamit, hát ezt érdemes elkerülni; a figurák és cselekedetek értelmezését teljes egészében a gyerekeknek kell átengedni, amit viszont a szimbolizmus, az abszurd vagy akár a mozgásszínház absztrakciós szintje tesz igazán lehetővé?

Vajon a „fejtés” számára melyik út a termékenyebb? Ha egyértelműek a karakterek, a szándékok stb., s így viszonylag gyorsan rátérhetünk a történet gyerekekkel közös továbbgondolására, vagy ha homályos, többértelmű szerkezetet építünk, ahol már maguknak a jeleknek az értelmezése is kihívást jelent? Meddig tágítható ilyenkor a kitűzött irányok sérülése nélkül az értelmezésbeli szabadság? Avagy itt is az a helyzet, hogy a nemes célokat adott esetben jobban szolgálhatják a populáris kultúra alantas, ámde jól bevált eszközei, mint például a *detektívregény dramaturgiája*, ahol az „összeáll a kép” motiváló erőként messze jobban működik, mint bármilyen kifinomult kísérletezés.

Végül egy általánosabb érvényű kérdés: kell-e törekednie a színházi nevelési foglalkozásnak a színház egyik legklasszikusabb, a mai néző által is elvárt funkciójának betöltésére, az *illúzióteremtésre*? Ez komoly színházi apparátust igényelne, miközben a TIE-foglalkozások közege, illetve materiális lehetőségei sokkal inkább a „szegény színházi” formákra predesztinálják őket. A kellékek, jelmezek és szerepek nyílt színi felvétele, a smink kerülése stb. – mindezek összhangban vannak a TIE nevelési filozófiájával, ugyanakkor mintha az egyszeri néző számára a másik oldalról előírt „erőtéljes színházi élmény” ellenében hatnának.

### **7. Miben áll a színész munkája a TIE-színházban?**

Bármely tudatos színházi alkotómunka meghatározó eleme a színész feladatáról, szerepéről való gondolkodás. A TIE egyik legfontosabb sajátossága az egy személyben találkozó két funkció, a színészé és a drámatanáré. Az ebből fakadó kulcskérdés így szól: hogyan történjen, s miként az átmenet az egyikből a másikba? Mi a jobb: ha jól elhatárolható egymástól a kétféle jelenlét, vagy éppen azt érezzük termékenynek, a nevelési célokat elősegítőnek, ha minél inkább zökkenőmentes az átmenet? Ám ha hasonló a jelenlét, nem a színházi illúzió előbb említett rombolásához jutunk-e éppen? Tud-e annyira erős „szegény színházat” csinálni egy nem kiemelt körülmények között dolgozó TIE-társulat, hogy valóban működjön a varázslat, amelynek során tényleg minden a színész testéből tud megszületni?

Általában mire kell törekedniük a színházi részben a színészi megszólalásoknak: a hangsúlyozottan megemelt, akár kissé mesterkélt beszédmódra abból a célból, hogy a színházi és a pedagógiai részt, funkciót minél pontosabban leválasszák egymásról, avagy épp ellenkezőleg: a folytonosságot kell sugallniuk azzal, hogy mindkét szerepben a lehető legtermészetesebb, hétköznapi kommunikációra törekednek?

De más típusú problémát is okozhat a kétféle kommunikációs helyzet ütközése. A tanítás tempója általában a kilassítás, jellemző tevékenysége az analizálás, míg a színházé általában az életszerű gyorsaság, illetve az elhallgatásos, kihagyásos szerkesztés a szintetizáló fogalmazás jegyében. Elvárható-e a színészdrámatanároktól ennek a két állapotnak a váltogatása? Avagy szükségképpen az történik, hogy a színházi előadás kissé szájbarágós, a nevelési rész kissé elnagyolt lesz?

S milyen színészi játékmód a követendő / kívánatos / megfelelő / hatékony a színházi részben? A szerepnek a történetben betöltött helyére koncentráló, azt megértetni kívánó *funkcionális játék*, avagy az életszerűséget, minél tökéletesebb illúziókeltést célul kitűző *karakterjátás*?

### **8. Van-e élet a színházi nevelési foglalkozáson túl?**

Az egyik legizgalmasabb kérdés – amely a jelek szerint a magyarországi társulatokat is erősen foglalkoztatja mostanában –, hogy kell-e, lehet-e a csoporttal eltöltött három-négy órán túlmutató utóélete (és/vagy előélete) egy-egy foglalkozásnak? Félreértés ne essék: ez nem ama rövidlátó pedagógiai téveszme jegyében megfogalmazódó szemrehányás, amely azzal áltatja magát, hogy feladatát akkor és azzal végzi kimerítően, ha a gyermek minden egyes lépésénél mellette áll és közelről felügyeli – ezzel megakadályozva őt abban, hogy valóban megtanuljon önállóan járni. Inkább arról van szó, hogy ha valóban betöltötte hivatását a színházi nevelési foglalkozás, vagyis az erős élmények révén olyan pontokon nyitotta meg a résztvevőket, amelyek korábban, illetve a hagyományos iskolai helyzetben zárva maradtak/maradnak, akkor nem volna-e logikus az az elvárás, hogy ehhez a megnyíláshoz további segítséget, további inspirációkat kaphassanak a gyerekek? Kérdés, hogy az ilyesfajta „utókezelés” mennyire építhető be egy TIE-társulat struktúrájába, illetve hogy milyen speciális kompetenciákat igényel (előfordulhat például, hogy erre a feladatra már a színész-drámatanároknál alkalmasabb egy az adott korosztályt jól ismerő pszichológus).

A kérdés másik oldala, hogy elvárható-e a pedagógustól, hogy a fenti értelemben vett utómunkára készen álljon? Az megkockáztatható, hogy a színházi nevelési programra diákjaikat elhozó tanárok a nyitottabbak, érdeklődőbbek és nevelési céljaikat tekintve tudatosabbak közül valók. De elég-e ez minden további speciális támogatás nélkül a TIE által adott útravaló feldolgozásához?

Ennek kapcsán pedig talán érdemes egy további furcsa körülményre is ráirányítani a figyelmet. Szigorúan véve a színházi nevelési foglalkozáson a pedagógusnak jut a legmostohább sors: a közös játék résztvevője nem lehet (hiszen gátlásokat ébresztene a gyerekekben, de valószínűleg saját magában is), sem az előkészítésbe, sem a lebonyolításba praktikus okokból nem vonható be – szerepe így gyakorlatilag a csoportki-

sérőre korlátozódik... Az egyetlen felkínált lehetőség, hogy feltűnés nélkül „kukkolhatja” a gyerekeket munka közben. Valljuk be, összességében elég méltatlan helyzet ez így. (Nem is tudnak nagyon mit kezdeni vele: jobb esetben próbálnak udvariasan nem unatkozni, kicsit sétálgatni a kis csoportok között, rosszabb esetben csak a színházi részekre kapcsolódnak be a programba, legrosszabb esetben azzal töltik az időt, hogy menetközben fegyvelmeztetik a gyerekeket.) Kérdés, hogy nem lehetne-e megtalálni annak a formáját, hogy a pedagógus is a körön belül kerülhessen, hogy a színházi nevelési programhoz ne csak asszisztálnia kelljen, hanem ő is szerves részesévé válhasson? Miért ne állhatna fenn vele kapcsolatban is a színházi nevelési feladat – hiszen az esetek többségében magányosan próbál megküzdeni az újabb és újabb generációk problémáival, s ebben a helyzetben minden segítséget szívesen fogad? És azt sem érdemes figyelmen kívül hagyni, hogy a jelenlegi iskolai szerkezetben szervezési szempontból is éppen a tanárokat kellene elsősorú célcsoportként azonosítani, hiszen alapvetően rajtuk múlik, hogy elviszik-e a rájuk bízott gyerekeket az aktuálisan kínált programokra, avagy sem...

### **9. Vannak-e a színházi nevelési programnak objektív határai?**

Mint minden komoly, részleteiben kidolgozott módszertan, a színházi nevelés is nagy meggyőző erővel sugallja a maga univerzális működtethetőségét. Kérdés, hogy vannak-e mégis olyan határai, amelyeknek átlépése – nem a módszer, hanem a világ „hibájából” – mégiscsak problematikus.

A gyakorlatban a foglalkozások nem mennek a hét-nyolc éves kor alá, illetve a tizenöt-tizenhat éves kor fölé. Vajon tényleg kijelölhető-e ilyen módon a színházi nevelés alsó, illetve felső korhatára? Vagy ebben is pusztán a magyar iskola praktikus szempontjaihoz való alkalmazkodásról van szó?

S ha ezen az úton továbbindulunk: a biológiai életkortól függetlenül létezhetnek-e olyan személyiségképek, illetve csoportszerkezetek, amelyek mellett a módszer nem működik? Durván szólva: lehet-e olyan egyszerű a lélek (általományosabban: van-e olyan alsó EQ-határ), amelynél kudarcra van ítélve az érzelmi bevonódás? Másfelől: elképzelhető-e a léleknek olyanfokú kötöttsége (vagyis van-e olyan felső IQ-határ), amelyen pedig a közös fikcionálás, történetépítés és szerepjáték fut zátonyra?

Egy másik igazán kényelmetlen kérdés – amellyel nemcsak a TIE-nak, hanem a hagyományos magas kultúra egészségének kell egyre inkább fájdalmasan szembesülnie –, hogy mennyire találja el a módszer az átlagembert, az átlagdiákot mint befogadót? Vajon nem becsüli-e túl hangsúlyozottan nem-válogatott közönségét a TIE, amikor a színházat nem a szórakoztatás, hanem a gondolkodás eszközeként kínálja számára? Nem úgy van-e, hogy a többség számára a problémák nem a világfeltárás lehetőségeként jelennek meg, hanem a gondtalan élet útjában álló, a lehető legrövidebb úton kiküszöbölendő kellemetlenségeként, s ily módon az önmagára és környezetemre történő reflektálás sokkal inkább a szükséges rossz kategóriájába tartozik? S ehhez kapcsolódóan nincs-e dolgunk annak az apró csúsztatásnak a kezelésével, hogy amikor egy csoport a színházi nevelési foglalkozásra érkezik, akkor ez a *tanár döntése* alapján történik, az ő érdeklődését, elkötelezettségét tükrözi, s korántsem szükségszerű, hogy ezzel összhangban álljon a csoporté, s különösen nem az azt alkotó egyéneké külön-külön? (A jelenlegi szerkezetben a személyes választás mint motiváló és identitásképző erő eleve nem juthat szerephez a kötelező iskolai programon részt vevő gyerekek esetében.) Összefoglalva: vajon a színházi nevelés nem tulajdonít-e indokolatlanul átlag feletti emberi és színházi érzékenységet a nézőinek?

Egy színházi nevelési foglalkozás nyilván akkor érdemli meg ezt a nevet, ha valamilyen dramatikus eszközt is igénybe vesz a gyerekek munkára fogásában. De mi van akkor, ha mindenféle előzetes tapasztalatot nélkülöző diákok kerülnek ebbe a helyzetbe? Az eredmény szükségképpen a kezdő színjátszó körök problémáira emlékeztet: ott hosszú heteknek, hónapoknak kell eltelnie, amíg a résztvevők megszokják annyira egymás szerepben-létét, hogy a feszült helyzeteket, témákat ne a szituációból való kieséssel (vihogással stb.) vagy éppen túlhajtott szereplési vággyal (poénra hajtással stb.) kezeljék. Elkerülhetők-e ezek a gondok az egyszerre történő szerepbe léptetéssel, ahol elvileg mindenkinek önmagáért kell játszania, s megszűnik a „kifelé” iránya? Mennyire várható el, illetve hogyan tartható be a közös történetépítésben a színjátékos improvizáció szintén csak elég lassan beállítható alapszabálya, amely szerint az egyszer valaki által kimondott kitaláció onnantól kezdve igazságként, valóságként kezelendő, amelyet nem szabad minden másodpercben felülrini? Azt jelenti-e ez, hogy a színházi nevelési foglalkozás tervezése során eleve csak a „kezdetlegesebb” drámajátékokban érdemes gondolkodni? Sőt, az a legbiztosabb, ha inkább csak beszélgetünk...?

Vajon ezekre a problémákra nem valamiféle „szerénység” jelentené-e a megoldást? Azaz annak a világos és egyértelmű elhatárolása, hogy a színházi nevelési foglalkozás során nem cél és nem reális lehetőség a gyerekeknek a színházi formákkal való önkifejezésbe való bevezetése, hanem pusztán annyi történik velük, hogy az animátor vezetésével különféle aktivitásokban vesznek részt, amelyek ideális esetben egy irányba, egyetlen probléma vagy történet körüljárása felé mutatnak. Ne áltassuk tehát se magunkat, se a

gyereket: nem *színjátékra* akarunk vele szerződni, hanem „csak” *játékra*. Az azonban talán a fentiekből is kiténik, hogy ebben a kontextusban az utóbbi jóval mélyebb azonosulást és elköteleződést tételez fel. A közös történetépítés még egy problémát vet fel, ez pedig a „fertőzött fantáziáé”. Egy mai gyerek narratív bázisát a szappanoperák és a hollywoodi (egészen a mesecsatornáig lehatoló) filmipar határozza meg, amelyek közös sajátossága a szélsőségekre kihegyezett dramaturgia. Ez azt jelenti, hogy egyenlőségjel kerül az érdekesség és a valószínűtlenség közé: minél váratlanabb, meghökkentőbb, bombasztikusabb egy karakter vagy egy fordulat, annál jobb. Ez nyilvánvalóan épp az ellenkező irányba mutat, mint ami a színházi nevelés célkitűzése volna. Mit lehet kezdeni ezzel a helyzettel, hogyan lehet a realitással összeolvadó virtuális világok korában a gyerekeket visszavezetni a szürke valóságban élő hús-vér személyiségek hétköznapi nehézségeihez?

Végezetül: amikor egy színházi nevelési foglalkozás kijelöli a maga nevelési területét, nem viselkedik gyakran ugyanúgy, mint a felnőtt-társadalom általában, amikor nevelésen azt érti, hogy a saját problémáit, világnézetét, „bölcességét” viszi be a gyerekek teljesen eltérő módon strukturált világába? Vajon a módszertan automatizmusai, illetve a pályázati elvárások eredményeként kijelölt fókuszokkal nem „lövünk-e fölé” a mai magyar átlagos fiatal kérdéseinek? Vajon valóban az-e a színházi nevelés küldetése, hogy a maguk apró ügyeivel elfoglalt tinédzserek szemét rányissa a való világra? Félreértés ne essék, nem az „óvjuk meg őket ettől, ráérnek még megtudni stb.” típusú lamentációt kívánom bemutatni, csak tisztán praktikus szempontból vetem fel, hogy meg tudunk-e olyasmit tanítani, ami a gyereket valójában nem érdekli, hidegen hagyja.



Fogságban. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ foglalkozása. Résztvevők: a Sashalmi Tanoda diákjai. Erdély Máttyás felvétele

## 10. Van-e élet az átlag felett?

Ha azt mondtam, hogy mintha a színházi nevelés az átlagfeletti gyerekeknek szólna, akkor legalább ennyire igaz ez szerintem az alkotói oldalra: a színházi nevelési program tervezése, vezetése, illetve színész-drámatanári lebonyolítása bőven az átlag feletti készségeket kíván. És itt nem egyszerűen a színészi és a pedagógiai munka kettősségéből adódó kétféle és kétszeres terhelésre gondolok, hanem éppen arra, hogy színészként nem azt kell csinálni, amit általában színészként kellene szokott, illetve tanárként nem azt kell csinálni, amit tanárként kellene szokott. Némi nagyozolással azt lehet mondani, hogy a TIE-forma mindkét szakma esetében azonnal bünteti mindazokat az elkenéseket és hazugságokat, amelyekkel „tisztá”, professzionális megvalósulásaikban, azaz a mai magyar iskolában, illetve a mai magyar színházban lépten-nyomon találkozhatunk.



S ha már ilyenformán eljutottunk a célok ideáitól a kiábrándító realitásokhoz, akkor talán feltehető a legnehezebb kérdés is: vajon elvárható-e a mai magyar valóságtól, hogy a szó átvitt és konkrét értelmében egyaránt fenntartója legyen az olyan átlagfeletti vállalkozásoknak, mint amilyen a színházi nevelés? És zárásként: mi az, ami ebből a problémából ön-fenntartásként saját hatáskörben felvállalandó? Vagyis hogyan épüljön fel egy TIE-társulat, mi a „művészi” és a „szervezési” részleg megfelelő aránya? Mi lehet a rövid- és hosszútávon is gyümölcsöző alkotómunka záloga: az „en suit” működés minél kevesebb párhuzamosan futó foglalkozással és szerződéses szereplőkkel, avagy a repertoárban és műhelymunkában gondolkodó szívós társulatépítés? Hogyan biztosíthatóak egyszerre az ideális működés szociálpszichológiai (áttekinthető méretű kis csoport), színházesztétikai (folyamatos kölcsönös inspirációra képes társulat) és pénzügyi (fenntartható és tervezhető folytonosság) feltételei?

## A színházi nevelés értéke

Geoff Gillham<sup>4</sup>

Ez a cikk három részből áll. Az első rész a színházi nevelés<sup>5</sup> (TIE – Theatre in Education) három kulcselemét mutatja be. A második egy olyan színházi nevelési program vázlatos leírása, amelyben megjelennek ezek a kulcselemek. A harmadik részben néhány általános megjegyzést tartalmaz a színházi nevelés értékeiről, és azokról a veszélyekről, amelyek folytán a TIE teljesen eltűnhet az angol iskolákból.

### A színházi nevelés három kulcseleme

Egy idejétmúlt elgondolás szerint a színházi nevelés didaktikus közvetítő műfaj, a szó pejoratív értelmében. Az elmúlt harmincvalahány éves történelme során<sup>6</sup> a színházi nevelés komoly fejlődésen ment keresztül, és így ma már a szó legnemesebb értelmében mondható didaktikusnak. A TIE három olyan elemével fogok most foglalkozni, amelyek miatt igen erőteljes tanulási és tanítási eszköznek mondható. Az első kettő minden jó színház sajátja, a harmadik kimonodottan a TIE-ra vonatkozik.

Az első ilyen jellegzetesség a **rezonancia**.

Az általam bemutatott példában a gyerekek Goya „fekete festményeinek” mélyen pesszimista világába fognak belépni – a tizennégy festményből álló sorozat a falakra festett képek színvilágáról kapta a nevét. A sorozat tagja például a *Szturnusz felfalja gyermekét* című kép.<sup>7</sup>

Ez a mi világunk is, és a gyerekek világa is.

Lebombázott iraki gyerekek, éhínségben meghalt szómáliai gyerekek, lemészárolt boszniai civilek és gyerekek – és még nem említettük a saját (brit) gyermekeink által közvetlenül megélt kegyetlenségeket.

Miként érthetik meg az ilyen dolgokat a gyerekek?

A megértés szót itt nem abban az értelemben használom, amelyben világunk szócséplő politikusai teszik, vagy ahogy azt színes szófordulatokban racionalizálva a politikai elemzők használják.

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 nyelvén 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 („nézőaktivizáló”) 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.)

Kaposi László

<sup>4</sup> Geoff Gillham tanulmánya *The value of Theatre-in-Education* címen jelent meg a SCYPT Journal 27. számában, 1994 áprilisában. (A ford.)

<sup>5</sup> A színházi nevelés fogalmának értelmezése kapcsán ld. keretes írásunkat. (A szerk.)

<sup>6</sup> Az első színházi nevelési foglalkozásra 1965. szeptember 1-én került sor (Coventry, Belgrade TIE). (A szerk.)

<sup>7</sup> Goya képének címét – magyar nyelven – több változatban is ismerjük. A tanulmányban említett mellett gyakran egyszerűen *Szturnus* (v. *Szturnusz*) címen említik. A festményről készült fotót csak monokróm változatban tudjuk közölni. (A szerk.)