

Színházpedagógiai jegyzetek(1)

Kaposi László

A 2011 májusában a Marczibányi téren megrendezett Színházpedagógia Magyarországon című fórum hazánkban az első nagyobb rendezvény volt ezen a szakterületen. Az éppen esedékes Gyerekszínházi Szemle (hatodik volt a sorban – és könnyen lehet, hogy az utolsó, a hírek szerint 21013-ban anyagiak miatt elmarad) kísérőprogramjaként megrendezett találkozót bizonyította, hogy nagy az érdeklődés a színházzal és neveléssel való együttes foglalkozás iránt – ezen sem elfogadott névvel, sem mindenki által ismert jelentéstartalommal nem bír, és valljuk be, valóban nem is könnyen néven nevezhető valami iránt (jelen írás szerzője sem akar most névadót, és kerítések állításába sem hajlandó belemenni).

Hasonlóképpen nagy érdeklődést váltott ki a 2011-ben első alkalommal, majd a jelen esztendőben ismét megrendezett Tantermi Színházi Szemle is. Az első nekifutásra vagy 200, idén pedig 130 körüli csoport jelentkezett erre a pályázatra és rendezvényre. (A csökkenés akár jelentősnek is mondható, de feltehető oka az, hogy sokan rájöttek, ez is egy szakma, legalább egy kicsit érteni kellene hozzá, és ráadásul itt is dolgozni kell. Az idei év számaival nincs probléma: az a létező gyakorlathoz viszonyítva továbbra is magas, inkább az előző esztendőben volt indokolatlan a felfutás. Ott lehetett mögötte az általános pénztelenség is: mindenki minden nyilvános pályázatra jelentkezik.)

Közben 20 éves lett a magyarországi színházi nevelés – két évtizede jött létre az első, hivatásosként a színházi nevelés módszereinek magyarországi adaptálásával, alkalmazásával foglalkozó társulat, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ –, erről is lehet hallani napjainkban, bár a jelentőségénél jóval kevesebbet és kevesebbszer. Csak ennek az egy társulatnak a foglalkozásain nyolcvanezer felé járhat a résztvevők száma, ami mennyiségi mutatóként sem jelentéktelen – a fenti adatok is szemléltetik, hogy szó nincs marginális vagy periférián lévő tevékenységekről.

Miről is van itt szó? Mi is ez a „szakterület”?

A színház nem ér véget az előadással, sőt, sokak szerint nem is azzal kezdődik, lévén napjaink gyermek-és/vagy ifjú (fiatal) nézőjének szüksége van arra, hogy felkészítsék a színházi előadásra. És arra is, hogy a hatás, az élmény feldolgozásához segítséget kapjon. Kérdés, hogy mindez igaz-e, és ha igaz (ebben az írásban ezt feltételezzük), akkor a gyerek vagy a színház változott-e nagyot: melyik az oka annak, hogy minderre – *előkészítésre, feldolgozásra* – szükség van.

Ha már ezen kettős iránt érdeklődést mutatunk, akkor talán még azon is elgondolkodhatunk, hogy egyáltalán együtt kell-e beszélni e kettőről, avagy lehet-e választani is közülük? Felvetődhet az is, akár csak logikai alapon, hogy mindenképpen ezekben a merev szakaszhatárokon kell-e gondolkodni (előkészítő program – előadás – feldolgozó program), nincs-e itt valami olyasmi, ami a „harmadik utat” nyitja meg, ami együtt kezeli a funkciókban egyébként behatárolható, szétválaszthatót. (És nem véletlenül áll itt ezt a kérdés: aki már látott jó színházi nevelési programot, és mint tudjuk, sokan vannak ilyenek – azok éppen a merev szakaszolást furcsállhatják.)

Nem keresve most negyedik és további utat, nézzük az iménti két kérdést! Melyik változott akkorát, hogy ezekre a tevékenységekre szükség lett: a gyerek, vagy a színház? Mert mintha a nem is olyan távoli múltban ilyesmire nem lett volna szükség. Vagy volt, csak nem tudták, hogy mi hiányzik? Avagy a hiányról tudtak, akár sokat is, de eleink nem tudták azt, hogy van más is? Azt, hogy lehet másképp? Meglehet, olyan kérdések ezek, mint az, hogy hiányzott-e a zongora a zeneszerzőknek a zongora feltalálása előtt... És legalább pár gondolat erejéig ne zárjuk ki majd annak a lehetőségét, hogy sem a gyerek, sem a színház nem változott olyan jelentősen, de vannak korjelenségek és kordivatok, művészetben, pedagógiában egyaránt, esetleg egy ilyennek hódoltunk be, vagy lehet, hogy ez az egész csak egy művészetpedagógiai lobbieredményes önreklámjának része, illetve hatása.

Kevesbé alkalmasak korunk gyermekei, ifjai a színházi kommunikáció befogadására? Avagy nem a gyermeki és ifjú képeikkel van itt baj, hanem a színház maga vált sokkal összetettebbé? Másfajta nyelvet, bonyolultabb jelrendszert használ, én ennek megértéséhez, az ezen a nyelven küldött üzenetek értelmezéséhez, befogadásához eleve nagyobb rákészülés szükséges-e? Ezért már bemenni sem lehet úgy a színházba, hogy ne lenne valami elő-, fel-, rákészítés?

Lehet, hogy nem képességekről és képtelenségekről van itt szó, nem a nyelv változásáról, bonyolultabbá válásáról, hanem csak arról, hogy a színház mint művészi kommunikációt nem ismerik a gyerekek? Míg

nem is távoli múltban nem tudták elkerülni a gyerekek ezt a művészeti ágat, és nézőként apránként megtanulták a nyelvét, ma ebben a *színházat elkerülő hadműveletben* teljesen sikeresek? Úgy nőnek fel, hogy a színházzal nincs érvényes találkozásuk? Hogy nem ez a művészet jut el hozzájuk, hanem más –, mondjuk a film, vagy csak a tévé? Hogy nincs meg a természetes *hozzáérési* folyamat –, nincsenek erős, érvényes színházi leckék már apró gyerekkortól? Nem ismerem, mert nem ismerhettem meg, mert nem vitt el senki, sem az óvoda, sem az iskola, a szüleim sem, hát akkor most tessék rá felkészíteni?!

És ha eljutottak a színházba, és még ismerik is annak kommunikációs sajátosságait, akkor persze mindig ott a kérdés, hogy milyen színházat kapnak, látnak a gyerekek/fiatalok. Ha gyerekeink valóban jó színházat látnak, akkor olyat, ami a gyerek/fiatal néző számára érvényes problémákat vet fel, számukra érthető módon, egyben magas művészi minőséggel. És ha már felvetette a problémákat, ami egyébként értelmezésünkben azt jelenti, hogy valamilyen élvezetes módon (az élmény erejével) eljuttatta azokat a címzetekhez, akkor nem fogja azokat megoldani helyettük. A színház irányokat mutathat, de nem adhat *egyetlen* jó megközelítést, megoldást meg végképp nem – az nem színház lenne, hanem propaganda és/vagy hittérítés. Legfeljebb akkor tesz ilyesmit a színház, ha ezzel provokálni kíván. Ha éppen a dühöt akarja kiváltani belőlünk, hogy felháborodottan tiltakozzunk a *reklámozott* megoldás ellen.

Nos, ha megtalálta a gyerekeket/fiatalokat legalább egy probléma (gyakran nem egy, hanem egy rakás probléma – napjainkban erre nagy az esély, társadalmi szinten éljük úgy az életünket, hogy mást sem látunk magunk körül, csak problémát), és mivel a színház nem oldhatja meg helyettük, akkor szükségük lehet segítségre is, valami olyasmire, amivel együtt könnyebben tudják feldolgozni a látottakat. Például olyan közösségi alkalmakra, amikor a felvetett problémákra együttesen kereshetik a válaszokat. Olyan közösségi terekre és eseményekre, ahol a saját válaszaikat kereshetik, egyben tesztelhetik azokat a mások válaszáinak tükrében és függvényében.

Mindezen igényeknek az egyes elemek eredendő összetettsége miatt sokféleképpen lehet megfelelni. Meg lehet felelni, igen! Vannak érvényes, a gyakorlatban bizonyított, igazolt megfeleléseink, válaszaink! Ennek köszönhető többek között a már említett *fogalmi sokszínűség*, ami a külső megfigyelőnek akár kaotikus is lehet, de még a „berken belül” lévőknek is időnként zavaró (pedig nem ártana, ha ezt a zavart, az azzal járó bizonytalanságot el tudnánk viselni, mert rosszabbul járunk, ha egy hatalomból/pozícióból indító barbár „kivasalja” a dolgokat, és bevezet valami kötelező „esztétikát”).

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. Kivételnek számít, aki valamelyik irányzat képviselőjeként kirekesztő. És a személyes- vagy csoportérdek mentén is lehet kárhóztatni a gyakorlat sokszínűségét – értékmentes érdekképviselet volt/van/lesz: sajnos öröknek tűnik.)

Sokkal több kérdésünk van, mint válaszunk

Ezek a kérdések az „egyszer használatos”, vagyis „egy alkalommal mindenképpen tisztázandóktól” a „minden nap újra és újra fel kell tenni” jellegű kérdésekig tartanak: sokfélék. Kérdéseink időnként egybevágóak a laikus kérdéseivel, néha viszont jelentősen eltérnek azoktól. Nézzük azokat a kérdéseket, amelyekre még nincsenek konzerv-válaszok! Vagy amelyekre sok előre gyártott válasz van, éppen ezért mindennap fel kell tenni a kérdéseket, keresve a pillanatnak megfelelő, aktuálisan érvényes válaszokat:

- Valóban szükség van-e a színház élvezetéhez vagy megértéséhez előkészítésre? Vannak-e erre bizonyítékok? Vannak-e, lehetnek-e egyáltalán érvényes mérések?
- Van-e lényegi különbség az egyes, a felszínen jelentősen különbözőnek látszó színházi nevelési vagy színházpedagógiai módszerek között? Ha igen, akkor miben is jelenik meg, illetve miben érvényesül a különbség?
- Ha arra a megállapításra jutunk, hogy a színházpedagógia jelentősen különböző módszerek gyűjtőneve, akkor melyik módszer mire jó, mikor és kinek ajánlható?
- Mi tartozik egyáltalán a színházpedagógiai tevékenység körébe? És mi nem? Vannak-e értelmesen felrakható, meghúzható határok? (Kellenek-e?)
- A módszerek között mennyiben lehetséges a rokonítás, csoportosítás? Hogy viszonyulnak ezek az irányzatok egymáshoz?

- Ezek a módszerek hogyan és milyen kapcsolatban állnak azzal a pedagógiai módszerrel, ami néha szembeűnően, néha pedig meghűzódva a háttérben, de jelen van, bármelyik színházpedagógiai módszeről is beszéljünk? Vagyis hogy állnak ezek az új (vagy újnak tűnő?) „tartalmak” a drámapedagógiával, ami mindannyiuknál jóval régebben, már vagy négy évtizede jelen van Magyarországon?
- És ha ez a kérdés feltehető, akkor az is, hogy miként kapcsolódnak ezek a színházpedagógiai módszerek ahhoz, ami már a négy évtizedes hazai múlt mellett 17 éve hivatalosan is része a magyar közoktatásnak, azóta benne van a Nemzeti alaptantervben: milyen viszonyban vannak ezek a tartalmak a *dráma és tánc* műveltségi területtel? (Ezt a kérdést időnként a drámapedagógia is felteheti magának. Meg az oktatás- vagy művészetpolitikusok is.)
- Könnyebb lett-e a színház helyzete úgy, hogy a diákok kötelezően kell, hogy találkozzanak, iskolai keretek között a színház nyelvén beszélő, de a gyermek vagy a fiatal életkori sajátosságait is figyelembe vevő nevelési módszerrel, a drámapedagógiával? Érezhető-e ma már valamilyen változás, hiszen felnőtt egy generáció, amelyik az iskolában – elődeiktől eltérően – már kellett, hogy találkozzon a dramatikus módszerek alkalmazásával?
- (Avagy, ha nincs ilyen irányú haszna a dramatikus nevelésnek, akkor miért nincs? Akkor mire jó az, mire nem?)
- Lehet, hogy ez egy öngerjesztő igény? A gyerekek találkoznak az iskolai életükben azzal, hogy dramatikus formák alkalmasak problémák (igen, a világ) vizsgálatára, annak során a személyes részvételre, és ezt már elvárják a színházakban is? (Azt azért még kérdésként sem vehetjük komolyan, hogy az iskolai dramatikus nevelés hatása kontraproduktív lenne, és éppen emiatt válik szükségessé, emiatt kellene nagyobb figyelmet fordítani a színház előkészítésére, feldolgozására.)
- Mit eredményez az, hogy a színházi előadás és a néző közé áll facilitátori szándékokkal egy ember (avagy egy társulat, egy munkaközösség)? A közvetítő személye mit és hogyan módosít a majdani élményen? Jó-e ez a színházi előadásnak?
- Veszélyes-e, ha a színház felvetette problémákkal ott hagyjuk a gyereket/fiatalt?

És a perifériáról beemelve néhány kérdés, ezeket éppen csak felmutatjuk, jelen alkalommal mint kérdéseket sem bontjuk ki (szándékaink szerint később visszatérünk majd ide):

- Belefér-e a magyar kőszínházi keretekbe az a színház, amelyik nemcsak az előadás erejéig nyitott, hanem amelyik az agóra szerepkört is felvállalja? Avagy ez csak és kizárólag alternatív, független sajátosság lehet?
- Valóban színházi nézővé nevel-e, vagy csak a nevelés intézményeinek számát növeli a színházi hálózattal a színházpedagógia?
- Jót tesz-e a színháznak, ha az oktatás-nevelést a művészet közelébe engedi? Stb.

Kérdésből bőségesen juttattunk magunknak – mindez hosszabb időszakra elegendő, szakemberek csoportjainak is. Az is kérdés, hogy válaszokból mennyit kap majd az olvasó. Nemcsak képességeink vagy lehetőségeink, hanem szándékaink szerint is: hagyunk másoknak. Ezzel együtt: kezdjünk bele!

A színház mindig is az elit művészete volt. Még akkor is, amikor azt mondták rá, hogy népszínház. Akkor is lehetett panaszkodni, hogy a pór nép, a köz csak sörözik és bőfög a nézőtéren, és csak bizonyos dolgokra vevő, aminek a művészethez nem sok köze van. A közvélekedés szerint ahhoz, hogy a színház élvezhető legyen, nem árt néhány lecke a jellemzőiből, sajátosságaiból. A jobb esetekben ezeket megkapja a gyermek, mindent a maga idejében, szépen fokozatosan. Nagy élvezettel fogja „tanulni” ezeket a leckéket. Játssza például a mindennapok mintha-játékát. A játék mindenkor örömeivel teszi ezt. Aztán megnézi az esedékes bábszínházi előadásokat, majd élő színészeket is lát, nem bábok mögött, majd megy színházba a saját családjával, és nem tömegben beterelve, iskolai kötelezvényként. És szépen, lassacskán teljesen természetes lesz számára ez a jelenidejű művészet. Nélkülözhetetlen is, akár.

Persze a fent leírt a kivételes eset.

Talán játszani még hagyják a gyerekeket, bár ez sem biztos. Ha elfordul az óvó néni, akkor egy ideig biztosan teszik is a gyerekek, úgy hogy ezt a részét nehéz teljesen elrontani. De ha a játékra alkalmas idő jelentős részét lefedik korai idegennyelv-tanulással, informatikával, kötött koreográfiájú táncoltatással, például néptáncoltatással, vagy éppen rossz, betanulós színjátszós-produkciós *munkával*, akkor még ezt is lehet akadályozni. Aztán a többi végképp azon múlik, hogy hova született a gyerek: jön-e a bábszínház, és ha jön, akkor milyen, a legelvadultabb hakni, vagy minőségi színház. A kérdés hasonló lehet az „emberszínháznál”: ha egyáltalán elviszik, akkor beterelik-e a tömeg elemeként egy nagy nézőtérre, ahol az-

tán megtanítták kiabálni („merre ment a farkas”), vagy olyan előadást kap, amely elvarázsolja, ami után majd nagyon szeretne ismét színházba menni. Aztán nyilván ott a nagy kérdés, hogy elviszik-e a szülei színházba, amikor megtanulja, hogy a felnőttek életének is fontos, vagy éppen ünnepi része a színház. És követi a modellt, ahogy oly sok minden másban is teszi.

A második Tantermi Színházi Szemle már a jelentkezési lapján döntésre készítette az érdeklődőket: azzal a feladattal ütköztette őket, hogy határozzák meg saját maguk: az adatlapon szereplő, körül nem írt, nem definiált fogalmak közül melyikhez érzik közel állónak – a legközelebb állónak – a saját már létező, vagy tervezett foglalkozásukat. A szervezőknek elég volt az első esztendő: menet közben ismerkedtek a szakterülettel. Rá kellett jönniük, hogy a sokszínűségben – az összehasonlíthatóság miatt – valahogyan rendet kellene tenni. Általánosan elfogadott és mindenki által használt fogalmi készlet nem állt rendelkezésre. Az ilyesmi nem valamiféle pillanatnyi elhatározásnak, „felvilágosult abszolutista” szándéknak megfelelően születik. A fogalmakat megpróbálhatja valamilyen tudományos (vagy annak gondolt) dolgozat körülírni, de csak a tanítás-tanulás folyamata révén, a gyakorlat által szentesítve válnak általánosan elfogadottá. Ezért az említett szemle kiírásában, illetve az adatlapon szereplő fogalmak alatt mindenki azt értett, amit éppen akart, és a bíráló bizottság is élt ezzel a joggal: használta a (kifelé nem egyeztetett) saját értelmezését. (Ez a fajta csúszás a fogalmak értelmezésében a pályázati hagyományoknak megfelelően nem kap magyarázatot... A tudatlan pályázó a legnagyobb jó szándékkal gondolhatja azt, hogy az általa meghívott pszichológus vezetésével zajló beszélgetés kiváló feldolgozó program, aminek említésére mások (mondjuk egy-két évtizedes ilyen irányú szakmai tapasztalat alapján) vehemensen tiltakoznak, jogosan mondván, nem kellene a színházi előadást tönkre vágni kiselőadással, avagy a csoportot nem ismerő szakember vezette egyszeri és megismételhetetlen – mert nem folyamatba ágyazott – önismereti foglalkozással. De említhettük volna a drámapedagógia terén dilettáns színész vezette feldolgozó dramatikus játékot – és akkor eggyel kevesebb szakma haragszik meg ránk...) A javítás lehetősége persze adott: ha lesz újabb Tantermi Színházi Szemle (jó lenne!), teret kaphat a felvilágosult abszolutizmus, és a kiírásban máris lehet javítani, például fogalmi meghatározásokkal élni, és lehet feltenni mindenki számára elérhető szakanyagokat szakmai fórumokra, lehet videókat is feltölteni ismert portálokra, és miért is ne tennénk ezt. (Mint említettük már, ettől nem lesz elfogadott egy fogalomrendszer. Csak elérhető.)

A módszerbeli sokszínűség talán egyetlen választóvonalat jelöl ki, de azt markánsan. Ennek mentén kétválasztható 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. Ez a fenti különbségtétel természetesen nem feltétlenül érték mentén történik (magamban persze azt gondolom, hogy többnyire értéket is jelez az, hogy mit kínálnak fel, mit engednek meg a gyerekeknek, és mit nem), de „helyből” senki nem állíthatja azt, hogy valamelyik választási lehetőség önmagában értékesebb, mint a másik. Ezzel és a zárójeles megjegyzéssel együtt ez a különbségtétel nyilván nem jelent teljes értéknélküliséget sem. 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.

Mint ahogy a múlt század kilencvenes éveiben, a magyarországi drámapedagógia nagy átalakulása közepe, a tanítási dráma módszereinek hazai megjelenése idején az újat tanulás megkerülése végett egyesek megalkották a védő terminológiát, miszerint létezik „angol út”, és létezik, ezzel szembe állítva „magyar út” – nos, hasonló helyzet van napjainkban is, ha nem is a nemzeti szétválás jegyében. Miközben mindenki ismeri és használja a szabályjátékokat, mert példának okáért a saját színészképzésének is része volt, mást nem is ismervén ezt használja az általa vezetett színjátszó csoportok munkájában is, hát akkor ezt fogja használni a színházpedagógiai programjában is. Nem mindenki hajlandó többet és mást is megtanulni a drámapedagógiából. Nem mindenki szán erre időt, avagy nem mindenkinek áll módjában az, hogy investáljon ezen a területen is, miközben pedig a próbálkozók-kísérletezők egyértelműen érzi annak fontosságát. Nem mindenki hajlandó a pár nap alatt elsajátítható szabályjáték-halmaznál (valóban

elég hozzá egy hosszú hétvége!), az azzal történő improvizálásnál többet tanulni és továbblépni – ezzel elindulni a dráma nem teljesen simára taposott ösvényein...

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.

Funkciójában is jelentős mértékben különbözik egymástól a színházpedagógiai programok előkészítő és feldolgozó szakasza. A munkaközösségek, társulatok akkor is idegen gyerekekkel/fiatalokkal találkoznak, ha az adott iskolai közösség mondjuk egy évvel ezelőtt már részt vett egy programban. Az eltelt idő alatt nagyon sokat változik egy csoport, és éppen ezért minden közös munka ismerkedéssel indul: nemcsak elindulni kell rajta, hanem vágatában végig is kell járni azt az utat, aminek a végén a csoport elfogadja az idegent, ami alatt olyan kapcsolati szintre jutnak, hogy nem lehetetlen az együttgondolkodás, aminek hatására megnyílnak azok előtt, akiket fél vagy egy órával azelőtt nem is ismertek. Ebben a színházi elemek és a játék tud a legtöbbet segíteni. Fontos megemlíteni, hogy ez a gyors kapcsolatteremtés gyakran az idősebb testvér (bizalmas) szerepébe helyezi a színházpedagógusokat. Ezért is gondolom azt, hogy a színházpedagógia terén végzett munka, mint sok más művészeti tevékenység, ha nem is teljesen, de valamelyest életkorhoz kötött: amikor már nem megy a testvér szerepe, akkor még megmaradhat az apuka-anyuka szerepe stb. – ezek sajnos már nem minden korcsoportnál eredményesek; a leválás gondjaival küzdő kamaszoknál például biztosan nem. Az előkészítő foglalkozást vezetőket azonosítják a színházzal, mégpedig jó esetben a következőképpen: ha a színház olyan, mint ők, akkor hurrá, akkor arra kíváncsiak vagyunk. Ez az az attitűd, amit – a legjobb esetben – el lehet érni. És persze ott vannak a tartalmi elemek is: ha azzal és úgy foglalkozik majd az előadás, amivel mi, itt és most, akkor az érdekes lesz – megyünk. Nyilván ennek az ellentéte is elképzelhető, de azért nem érdemes kimenni az iskolába...

A színházpedagógia tevékenység során a feldolgozó programok jelentik azt a szakaszt, ahol a legtöbb lehetőség adódik arra, hogy elmélyült drámamunka jöjjön létre, hogy a program részesei túllépjenek a funkcionálisan szükséges (lásd például az említett ismerkedést!), avagy a felszíni tevékenységek során. A programok ezen szakasza igényli leginkább a módszertanilag kiválóan felkészített szakembert: a színházi- és drámapedagógiai is megalapozott munka ezt szükségessé teszi.

Sajnos sokféle tévhit él a feldolgozó programok lehetőségei kapcsán. Csak néhányat említünk: a színházi előadás megcsinálja, avagy megcsinálhatja a feldolgozó programhoz, a drámamunkához a kontextust: nem kell nulláról kezdeni, a színház felépíti a képzeletbeli világot, aminek részesei lehetünk. Vagy: a színházi előadásból figurákat és helyzeteket vehetünk ki, az előadás történeti elemek sokaságát szolgáltatja. Ezek némelyike kétségtelenül igaz lehet néha, de van egy olyan drámapedagógiai alapvetés, amit nem szabad elfelejteni: *semmilyen műalkotás nem teremti meg a csoport helyett a drámamunka kontextusát*. És ebben a tekintetben teljesen mindegy az, hogy maga a műalkotás milyen művészeti ághoz, illetve azon belül milyen műfajhoz tartozik. A kontextus közös alkotás kell, hogy legyen: abba a mindenkori résztvevőknek is bele kell tenniük a magukét. Hiába olvastak fel nekünk egy regényt, annyi regény lesz, ahányan hallottuk a felolvasást. Egyeztetnünk kell az elképzeléseinket, a „regényeinket”, és azokból valami közöset létrehozni. Továbbá soha nem lesz az övék, a játékoské a képzeletbeli világ, ha készen kapják azt. Soha nem fognak beköltözni, legfeljebb csak mímelik azt.

A legtöbb, ami biztosan állítható, hogy maga a színházi előadás a gyerekekkel/fiatalokkal végzett munka során közösen használt hivatkozási alapot nyújt majd. A közös élmény, még akkor is, ha azt nagyon-nagyon különböző szinteken éljük meg, ha pillanatokra is, de összeköt: résztvevőt és a folyamatot vezetőt is beemeli ugyanabba az erőterbe.

A leginkább időigényes része is ez a programnak, amely jó esetben a színház felvetette problémák valamelyikének feldolgozásával foglalkozik (rosszabb esetben pedig nem azzal: hanem valami olyasmivel, amit beleerőszakoltak a foglalkozásba). És ha egy színház fontos dolgokról beszél (mi más lenne a dolga!?), akkor a kiválasztott probléma feldolgozására időt is kell szánnia: hiszen az nem egy egyszerű kérdés. Sokkal inkább valami olyasmi, amire válaszok sokasága adható. És nem könnyű megtalálni ezek között az abban a pillanatban legjobbnak tűnőt, a legtöbbünknek elfogadhatót. Természetesen nem lehet mit kezdeni azzal a színházzal, amelyik minden problémát maga akar megoldani. Érintettük már, itt csak megerősítjük: az a színház, ami megmond mindent helyettünk, az feltehetőleg nem is igazán jó színház. Az utóbbi kérdéseket vet fel, többféle választ sorol, és hagy vagy (még jobb, ha) kényszerít bennünket választani.

Természetesen felvetődik az a kérdés, elsősorban *nem* művészeti megközelítésből, hogy szabad-e, és ha igen, akkor milyen mértékben és fokon felvállalni a diákok lelkének megbolygatását. A színház és a hozzá kötődő feldolgozó program erős problémákat vet fel, azok kijátszása és az érzékeny lelkek találkozása együtt járhat sírással-nevetéssel, majd ezek után a színházpedagógusok munkaközössége – érzékelve saját hatásosságát – elégedetten elmegy, és otthagyja a felvetődő problémákat a pedagógusok számára. Vagy csak maguknak (ez talán a még rosszabb eset, bár nem biztos) a foglalkozáson résztvevő gyerekeknek/ fiataloknak. Szabad-e felvállalni ezt? Hosszan írtuk mindezt, miközben álkérdésnek érezzük: csak ennek van értelme, vagyis olyan problémákat felvetni, amelyek megmozgatják a lelkünket. És itt mindegy, hogy gyerekről vagy fiatalról, vagy akár felnőttől van szó. Nyilván fontos a tartalmi kérdések és a kérdésfelvetés mindenkor módja is: életkornak megfelelő kell, hogy legyen. De ezen túl pontosan az a dolgunk, az a cél, hogy hassunk.

(folytatjuk)

...hol, milyen formában és milyen gyakorisággal közzétéve kételyeket és eredményeket, újabb kérdéseket és válaszokat, az bizonytalan...

E. F. látogatása egy kisbolygón: kérdések, amelyeket egy színdarabhoz intézhetünk

Elinor Fuchs

Elinor Fuchs a kortárs észak-amerikai színház- és drámaelmélet meghatározó alakja: a Yale Egyetem drámaprogramjának professzora, kritikusként és drámaíróként is dolgozik. A *The Death of a Character: Reflections on Theater After Modernism (A karakter halála: Elmélgedések a színházról a modernitás után)* című, angolul 1996-ban megjelent könyve mellett *A Jelenlét és az írás bosszúja: A színház újragondolása Derrida nyomán* című, magyarul is olvasható tanulmánya vált széles körben ismertté.

Az *E. F. látogatása egy kisbolygón: Kérdések, amelyeket egy színdarabhoz intézhetünk* című rövid esszéje 2004-ben jelent meg először nyomtatásban.¹ Fuchs csillagászati metaforára épülő kérdéssora nem annyira a „szigorú tudomány” egyik példája, mint inkább bevezetés a színháznézés/drámaolvasás módszerébe. Nem léteznek univerzális eszközök: ez az esszé sem nyújt (szerencsére) mindenható megoldást a dráma befogadására, ám segít kitégíteni a dramatikus világokról alkotott észlelésünket. A tapasztalatok alapján Fuchs kérdéssora nagyon hasznosnak bizonyul az oktatásban: a tanári munkában olyan segédanyagként működhet, amely segít a diákok számára közelebb hozni a drámaolvasás különleges (és gyakran nehéz) folyamatát, a diákok pedig „navigációs eszközként” alkalmazhatják a dramatikus galaxisokban tett kirándulások során. *Fantázia-edzés*: idősebbek is elkezdhetik.

Rosner Krisztina

Az alábbi, a dramatikus szerkezeten át tett séta oktatási célokat szolgáló eszköz, amelyet az elmúlt évek során a Yale School of Drama dramaturg mesterszakának „Színházolvasás” című, bevezető szintű kritikaíró kurzusán használtam.

A „Kérdések” részben azért jöttek létre, hogy elébe vágjanak a dramatikus kritika többségére jellemző, a karakterhez és a normatív pszichológiához való azonnali (és bénító) ugrásnak. E helyesbítő irányultsága mellett ez a megközelítés nem „rendszer”, amely a drámaelemzés egyéb megközelítéseit helyettesíti; gyakran Arisztotelész páratlan, a cselekmény szerkezetére vonatkozó nézeteivel együtt használom. Leginkább a kritikai képzelőerő mintasablonjaként tekinthető.

Az „igazi előadás-kritika” természetét Philip E. Larson fogalmazta meg egyik, a *Hedda Gabler*ről szóló remek cikkében. Ha a kritika „nem akar megelégedni pusztán a mulandó dolgok számbavételével,” – írja, „akkor meg kell kísérelnie, hogy egy lehetséges tárgyat írjon le, olyasvalamit, amelyet eddig sem a drámaíró, sem a kritikus, sem az olvasó nem látott, vagy nem fog látni.”² Szándékom szerint ezek a „Kérdé-

¹ Elinor Fuchs: EF's Visit to a Small Planet: Some Questions to Ask a Play, *Theater*, 2004/34, 5-9.

² Philip E. Larson, „French Farce Conventions and the Mythic Story Pattern in Hedda Gabler: A Performance Criticism,” In *Contemporary Approaches to Ibsen* (Oslo:Universitetsforlaget AS, 1985), 202.