

Színházi nevelés és színházpedagógia

Új törekvések és megújuló műhelymunka Magyarországon¹

Az elmúlt néhány évben Magyarországon feltűnően megnőtt a különféle színházak, színházi műhelyek által kínált színházpedagógiai programok száma. A kínálat nagyon vegyes, hiszen egészen különböző profilú színházak vállalkoznak nevelési célzatú foglalkozások szervezésére és lebonyolítására, eltérőek a célkitűzések, és a módszertani paletta is rendkívül színes. A sokszínűség közepette annyit talán indulópontként megállapíthatunk, hogy minden ilyen irányú kísérlet, program közös céljának mondható az értő, gondolkodó, reflektáló közönség nevelése, mégpedig elsősorban a gyerekek és fiatalok megszólításával és bevonásával.

Ha a színházpedagógiai programok népszerűségéről beszélünk, akkor beszélnünk kell arról is, hogy milyen okok magyarázzák divatjukat és gyors elterjedésüket. A háttérben szakmai-művészi, társadalmi és gazdasági okok egyaránt fellelhetők, természetesen egymással szoros összefüggésben. Mindezekről a későbbiekben bővebben is szó lesz. Az mindenesetre jelzés értékűnek tekinthető, hogy az elmúlt egy-két évben több olyan konferenciára is sor került, amelyeknek központi témája kifejezetten a színházpedagógia és a színházi nevelés volt.² Úgy tűnik, ma már mind a színházi neveléssel foglalkozó drámapedagógusok, mind a hasonló programokban is dolgozó színházi szakemberek részéről megvan az igény a folyamatos párbeszédre, az együtt gondolkodásra és lassanként talán arra is, hogy a szakkifejezések, szakmai fogalmak tisztázása, alaposabb elméleti diskurzus kialakítása is elinduljon.

Tanulmányomban igyekszem áttekintést adni a színházpedagógia és a színházi nevelés jelenlegi magyarországi helyzetéről. Teszem ezt a teljesség igénye nélkül, mivel minden színházpedagógiai tevékenységet folytató műhely munkájának bemutatása, valamint a színházi nevelési módszerek és programtípusok összességének ismertetése szétfeszítené munkám kereteit. Céлом az, hogy több, eltérő módszerekkel dolgozó műhely munkájának bemutatásán és elemzésén keresztül elhelyezzem a színházpedagógiai programokat a mai hazai színházi struktúrában, egyúttal megfogalmazzam azokat a kérdéseket és problémákat, amelyek a vizsgálódás során színházelméleti szempontból felmerülnek.

A színházelméleti megközelítés mindenekelőtt szükségessé teszi bizonyos szakkifejezések és fogalmak körüljárását, különös tekintettel arra, hogy nincs egységes szaknyelvi kánon.

Mi a színházpedagógia? Mi a színházi nevelés?

Tanulmányom elsősorban a színházi intézménytípusokban történő munka körüljárására koncentrálna, ezért következtetéseket kell levonnunk arra nézve, hogy mi nem színházi nevelés/színházpedagógia:

1. Nem tekintjük színházi nevelési munkának a közoktatási intézményekben (esetenként művelődési központokban) zajló, a színház és a dráma elemeit egyaránt alkalmazó foglalkozástípusokat. A gyermek- és diákszínházi csoportokban, alapfokú művészetoktatási iskolákban, egyetemi szín-

¹ Az alább olvasható tanulmány egy 2012 tavaszán írt szakdolgozat néhány fejezetét tartalmazza. Az azóta eltelt mintegy másfél év színházi neveléssel, színházpedagógiával kapcsolatos tapasztalataira, kutatási eredményeire vonatkozó információkkal nem szolgál.

² 2012. március 19-én a „Színház a gödörben 2.” című konferencián szenteltek a témának több órát a szervezők. A színházi világnapon, 2012. március 27-én pedig a Független Előadó-művészeti Szövetség szervezett szakmai fórumot a budapesti MU Színházban.

- játszó körökben, amatőr csoportokban stb. folyó munka nem tartozik ebbe a tárgykörbe.
2. A drámatagozatos iskolákban folyó elméleti és gyakorlati munka szintén kívül kerül a körön.
 3. Bármely középiskolában történik is, nem része a fogalomkörnek a felkészítés dráma érettségire vagy szakirányú felsőoktatási felvételre.
 4. Nem tartoznak ide a színészképzési programok sem, legyen szó akár OKJ-s színész II. képzésről, akár a Kaposvári Egyetem vagy a Színház- és Filmművészeti Egyetem képzéseiről.
 5. Az egyetemek egyéb színházszakmai képzései sem képezik e kör részét.
 6. Visszalépve a közoktatás területéről a színház világába, kijelenthetjük azt is, hogy a vizsgált halmaznak nem képezik részét azok a gyermek- és ifjúsági színházi előadások sem, melyek nem egészülnek ki valamiféle pedagógiai tartalmú foglalkozással.

Néhány színházpedagógiai műhely munkájának bemutatása

Kiindulópontul választottam, hogy a foglalkozások egészét színházként nézem és értelmezem, vagyis a résztvevők szerepe, megnyilvánulásai is az elemzés szerves részét képezik. Egyes színházi nevelési szakemberek szerint előadásaik esetében az elemzőknek elsősorban azt kellene megfigyelniük, hogy mi történik a résztvevőkkel/résztvevőkben:

1. Milyen attitűddel érkeznek a nézők az előadásra? Fel vannak-e készítve mindarra, aminek részei lesznek?³
2. Milyen színházi és pedagógiai eszközökkel operál az előadás – milyen módon szólítja meg, és milyen mértékben vonja be a nézőket? Milyen megnyilvánulási formákat, lehetőségeket kínál fel nekik?

3. Töreksenek-e az előadás létrehozói arra, hogy lehetőleg mindenkit aktív részvételre készítsenek? Ez a szándék miként tükröződik az előadást nézők létszámában, a közönség homogén vagy éppen heterogenitásban?
4. Mire vonatkozik a színházpedagógiai/színházi nevelési jelleg? Mely területeken kíván a program megértés-, tudás- és attitűdbeli változást elérni? Mi volt a program létrehozásának elsődleges célja?

Minden előadás esetében célszerű valamiképpen kitérni e kérdések mindegyikére, ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy az egyes foglalkozástípusok szükségszerűen térnek el egymástól.

Az előadások elemzésekor természetesen nagyon fontos az esztétikai vonatkozású kérdésekre is válaszokat keresni, az előadásban használt színházi eszközök, a színészi játék vizsgálata értelemszerűen ezt a célt is szolgálja.⁴ Külön figyelmet érdemel ugyanakkor, hogy a program színházi nevelési jellege hogyan hat az esztétikumra:

5. Érvényes, „profi” színházat látunk-e egyáltalán, vagy a pedagógiai célok megvalósítása a színházi minőség rovására történik?
6. Egységes, integrált színházi produkcióról beszélhetünk, vagy színház és foglalkozás élesen különvlik egymástól? Ha az előadás tulajdonképpen a színész-dramatanárok és a résztvevők közös színházi alkotásaként jön létre,⁵ mindez hogyan válik érzékelhetővé és elemezhetővé egy külső szemlélő számára?

Mivel a színházi nevelési előadások esetében a nézők és játszóik közötti interakció elsődleges szerepet tölt be, értelemszerűen adódnak azok az elemzői kérdések, amelyek ebből az irányból közelítenek:

7. Az előadás létrehozói foglalkoznak-e a nézői ellenállás leküzdésének kérdésével? Ha igen, milyen

eszközökkel igyekeznek „maguk mellé állítani” a diákokat? Adódhat-e olyan helyzet, amelyben „lemondanak” egyes befogadók bevonásáról?

8. Miként hat egymásra a játszó és a nézők viselkedése? A játszó milyen eszközöket alkalmaznak arra, hogy a nézői reakciókat beépítsék az előadásba? Töreksenek-e arra, hogy minél több befogadói vélemény, ötlet befolyásolhassa a színházi események alakulását? (Ez a kérdéscsoport szoros összefüggésben van a fenti 2. pontban megfogalmazottakkal. Míg azonban ott a nézői aspektus, itt a játszó felőli megközelítés válik hangsúlyosabbá, figyelembe véve, hogy szétválasztásuk lényegében nem lehetséges.)

Székesfehérvári Vörösmarty Színház

Shakespeare: Rómeó és Júlia⁶ Beavatósínházi előadás

A székesfehérvári színházat jelenleg ügyvezetőként igazgató, e beavatósínházi előadást rendezőként is jegyző Quintus Konrád életében nem előzmények nélkül való az efféle színházi programokban való részvétel, mivel fiatalon Ruszt Józsefnek volt tanítványa. Ruszt József maga is többször, több társulattal is színre vitte Shakespeare drámáját, s tulajdonképpen ezen a művön keresztül kísérletezte ki beavatósínházi módszertanát. Másfelől a dráma története a kamaszok előtt is ismert, a mindent elsősorú szerelem témája alkalmas lehet arra, hogy valódi párbeszéd induljon meg az ifjú nézőkkel az őket foglalkoztató kérdésekről, valamint azok színházi megjelenési formáiról.⁷

Székesfehérváron a színház kamaratermében, a Pelikán Teremben került színre a két veronai ifjú szerelmi tragédiája. Az előadás megkezdése előtt a közönség hosszasan várakozott a színházterem előcsarnokában. Ez idő alatt módomban állt nagyjából megfigyelni, milyen életkorú, milyen összetételű csoportok alkotják az aznapi, korántsem homogén nézősereget. Többségében általános iskolás csoportok, 13–14 év körüli kamaszok, valamint az őket kísérő tanárok jelentek meg. Kisebbségi létszámban

akadtak idősebb középiskolások is, szintén pedagóguskísérettel. A diákok között talán valamivel több volt a lány, mint a fiú, ami a történetre, a színházi eseményekre adott későbbi reakciókat is valamelyest befolyásolta. Az mindenesetre azonnal egyértelművé vált, hogy ez a beavatósínházi produkció nem törekszik, a nagy nézői létszám miatt nem törekedhet valamennyi befogadó aktív bevonására.⁸

A hosszú várakozást követően a színházi előadás azzal vette kezdetét, hogy a színészek a nézők feje felett lévő csigalépcsőn lejöttek az emeleti öltözőkből, hangoskodtak, nevetgeltek, szándékosan hívták fel magukra a figyelmet, de nem lehetett eldönteni, hogy még civilek, vagy már a szerepeiket játsszák. A néző diákok rögtön sugdosni is kezdtek egymás közt – találgatták, kik lehetnek ezek a figurák: az azonnal egyértelművé vált számukra, hogy ezeket a fiatal, náluk nem sokkal idősebb embereket fogják nézni a színpadon a következő percekben. A fiatalok külsejét sem hagyták szó nélkül a gyerekek, mindenkinek feltűntek a hétköznapi, „laza”, divatos ruhák, mindenekelőtt pedig az egyik fiú kakastaréros, kissé punkszerű frizurája. Az előcsarnokbeli megdöbbenésnél talán csak az volt nagyobb, mikor egyértelművé vált, hogy a tarajos lázadó maga Rómeó.

A színészek kint maradtak az ajtó előtt, csak jóval később jöttek be, amikor a moderátor-Escalus (Quintus Konrád) elindította a történetet. Ezt megelőzően azonban a nézőkkel már igen sok minden történt. Mindenekelőtt el kellett helyezkedniük a hagyományos kukucsukáló színházi térben fokozatosan töltve fel a széksorokat. A színpad két oldalán is álltak székek, de egyetlen nézőnek sem jutott eszébe felmenni, és ott helyet foglalni – egyértelműen úgy tűnt, hogy a szokásos módon a játszóknak „fent”, a nézőknek „lent” van a helyük. A moderátorként fellépő Quintus Konrád végül a nézőtéri két sor feltöltésére invitálta a fiatalokat, de mire felvette ezt a lehetőséget, már szinte mindenki leült a nézőtérre. Néhány embert azért mégis megmozdított a kíváncsiság – pár diák és egy tanárnő vette a bátorságot, és felült a színpadra. A két sort távolról sem sikerült megtölteni, a moderátor

³ Ez azért is kiemelten fontos szempont, mert a nézők (diákok) rendszerint nem önként érkeznek ezekre az előadásokra, hanem iskolai szervezésben, életkorilag homogén csoportként, általában osztályközösségként.

⁴ A programok ismertetésekor természetesen ezeket a szempontokat is figyelembe veszem, de fontosnak tartom itt felhívni a figyelmet arra, hogy tanulmányomban elsősorban a színházpedagógiai jellegre összpontosítok – az elméleti indítatású előadáselemzések esetében használt, Fischer-Lichte-féle, lehmanni vagy pavisi szempontrendszeret nem vagy csak érintőlegesen alkalmazom. Ebből kifolyólag rögtön adódik is a kérdés, hogy színházelméleti szempontból elemzéseknek tekinthetőek-e a fejezetben a későbbiekben leírtak, vagy szerencsésebb a bemutatás, leírás terminus alkalmazása. A további kutatásoknak mindenképpen fontos feladata lehet a különféle – pedagógiai, színházszakmai és színházelméleti – szempontok és elemzői kérdések ötvözése, illetve annak vizsgálata, hogy mely felvetések illeszkednek, s melyek nem a színházelmélet tudománykörébe.

⁵ A Káva Kulturális Műhely tagjai a 2011 júliusában a MU Színházban tartott a *Résztvevő Színháza* című szakmai továbbképzési programon foglalmazták meg, hogy számukra ma már elsődleges, hogy TIE-előadásaiknak egységes dramaturgiája legyen: a színész-dramatanárok és a résztvevők közösen csinálják a színházat.

⁶ Az előadás létrehozói: Rendező: Quintus Konrád, Zene: Szilvási Dániel, Játsszák: Arany-Szabó Irén, Császár Zsófia, Hajnal János, Hernádi Szabolcs, Kondász Renáta, Quintus Konrád, Resetár Dániel, Szilvási Dániel

⁷ Nem tekinthető véletlennek, hogy a székesfehérvári előadás mellett országszerte több színházban is éppen ezzel a Shakespeare-művel nyitnak a fiatalok felé: Nyíregyházán, Zalaegerszegen és a budapesti Magyar Színházban is készült beavatósínházi jellegű ifjúsági program, a fehérvári előadás pedig több ízben szerepel majd a József Attila Színház műsorán is.

⁸ Lásd a fejezet elején feltett 3. kérdést.

egy idő után nem is erőlködött tovább. Megdöbentően „amatőr”-nek hatott mindaz, ami e néhány, kezdeti percben történt – ebben a beavatósínházi produkcióhoz mérten amúgy is túl nagy térben legalább arra jó lett volna figyelni, hogy a kiemelt helyek azonnal az érdeklődés középpontjába kerüljenek, és szinte tülekedjenek a gyerekek azért, hogy ott foglalhassanak helyet.

Az ezt követő percek azzal teltek, hogy a moderátor felvezette az egész eseményt, kissé egyoldalúra sikeredett beszélgetést kezdeményezett a közönséggel. Igyekezett nagyon közvetlen hangot megütni, felajánlotta a tegeződést, majd arról kérdezte a diákokat, tudják-e, miért vannak itt, mit fognak látni-hallani, kinek a fordításában stb. Mint-hogy néhány néző épp az ő kérésére ült fel a színpadra, figyelmét állandóan meg kellett osztania az ott, illetve a lenti sorokban ülők között – s bár a szándék láthatóan megvolt, nem járt igazából sikerrel, rendszerint frontálisan, a lent ülőkkel kommunikált. Nagyon általánosan fogalmazott kérdéseire nagyon általános kis választörédek érkeztek, inkább csak morgást, morajlást hallatott a nézőtérben ülő diáksereg. Ráadásul ezek a kezdeti kérdések információkat, adatokat kértek visszajelzésként, s épp ezért automatikusan egyfajta „iskolaszerű” élményt idéztek fel. Ez is oka – természetesen a nézők többségében nem tudatosodott oka – lehetett annak, hogy miért volt viszonylag nehéz kicsikarni a válaszokat: a diákok ahhoz vannak szokva, hogy jó választ kell mondani, meg kell felelni a kérdező (tanár) elvárásainak, ha tehát bizonytalan vagyok, inkább hallgatom, nehogy felsüljek.

Általánosságban kijelenthetjük, hogy az efféle beavatósínházi helyzetekben szerencsésebb, ha a program létrehozói – élükön épp a beavatás felelősségének javát a vállán viselő moderátorral – kerülik az ilyen típusú kérdésfeltevést, és inkább törekednek arra, hogy minél inkább a személyes megszólítotttság élménye erősödhessen a résztvevőkben. Ehhez nem árt ismerni azokat a módszereket és kérdéstechnikákat, melyek alkalmasak a fenti állapot előidézésére, amely komoly gyakorlatot igényel, mivel önmagában az őszinte emberi kíváncsiság nem elegendő hozzá. A fent leírt situációban egyszerűbb lett volna, ha a moderátor eleve maga összefoglalja a legfontosabbakat néhány mondatban,

nem erőltetve a beszélgetős formát. A végeredmény így is az lett, hogy ő beszélt a legtöbbit, tehát az „ál-beszélgetősdí” nem sok eredményre vezetett.

Azt azért mindenképp Quintus Konrád moderátori munkájának erényeként kell megemlíteni, hogy mindvégig valódi kíváncsisággal fordult a kamaszok felé. Az általa megütött kedves, de azért határozott hangnem, az (ön)íronia jó arányú adagolása, és az, hogy nem toltta magát előtérbe, mind segített abban, hogy a fiatalok lassanként egészen oldottakká váltak, megszólalásaik, megnyilvánulásaik fokozatosan egyre merészebbek lettek. Mindehhez természetesen az előadás nyelve, stílusa is kellett, ezek és a moderátori megszólalások ebben a vonatkozásban közösen vezettek a kívánt eredményhez.

Shakespeare közismert tragédiájának előadása a fentiek után azzal vette kezdetét, hogy Quintus Konrád „szerepből” elmondta a jól ismert prológust. Ekkor kintről, két oldalt befutottak a színészek, s ismét moderált bemutatkozás, a szerepeket tisztázó rövid beszélgetés következett. Ennek a momentumnak a szükségessége erősen megkérdőjelezhető, hiszen a szövegből, a történetből úgyis pontosan kiderül, ki kicsoda – és a következők pontos használatában is segít eligazodni, ha egy színész több szerepet is játszik.⁹

Az is felmerült bennem – és sajnos meglehetősen erősen él bennem a gyanú –, hogy ezek a típusú leállások, kifelé szólások leginkább azt a célt voltak hivatva szolgálni, hogy a színészek jópofának tűnjenek a kamaszok előtt. Ez a fent leírt, a szerepek tisztázása okán történt azonnali leállás még inkább csak egyszerűen szükségtelennek tűnt, kéőbb azonban elég sok olyan „civilkedés” is tartóztotta a produkciót, amelyek átcsaptak hatásvadászlatba, és felesleges haverkodásba kezdtek a diákokkal. Ráadásul sajnálatos módon zömében ilyen jellegű megnyilvánulásokra épült a beavatás.

Mint korábban már említettem, az előadás szereplői mind nagyon fiatalok, így a történetben is fiatal szereplőket megtestesítő külsője, gesztusai, az általuk használt szavak, kifejezések minden szempontból vonzóak és ismerősek a nézőtérben ülők számára. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy a Benvoliót, Mercutiót, Tybaltot, valamint a címszereplő szerelmeseiket játszó ifjú színészeknek

nem is akadt más dolguk, mint önmagukat adni a jól ismert történet keretein belül. Tulajdonképpen az életet és benne a szerelmet játéknak, mókának felfogó, sokszor meglehetősen infantilis viselkedésű kamaszokat láttunk a színpadon, akik mindig készek a mókázásra, szeretnek bulizni, és rendszerint mindent jobban tudnak a körülöttük lévő felnőtteknél. Az előadásban használt kevés kellék közül több is ezt a képet, benyomást erősíti: Júlia kedvence például egy piros pöttyös műanyag labda, Benvolio és gitárja jószerivel elválaszthatatlanok egymástól, a fiúk szinte sosem veszik le a fejükről (nem a szemükről!) divatos napszemüvegeiket. A játék stílusára is leginkább a fiatalos lendület, heveség, az érzelmek hirtelen váltakozása jellemző. Ezek a fiatalok tele vannak életenergiával, lendületesek és jópofák – éppen ezért lehetnek nagyon ismerősek és szimpatikusak a nézőtérben ülő diákok számára. Más kérdés, hogy mindez mennyire teszi hihetővé, hitelessé a Montague-k és Capulet-ek egymás iránti gyűlöletét, s legfőképp magát a történet középpontjában álló szerelmet. Rómeó és Júlia hirtelen fellángolása, az őket egymás felé üzőhajtó elemi erejű vágy, az annak kielégítésére törekvő, sokszor hirtelen ötletektől vezérelt cselekedeteik érthetően következnek fiatalos lendületükből, és minden bizonnyal sok szempontból ismerősek is a nézőknek, de arra az előadás semmilyen választ nem ad, hogy hogyan jutunk el gyilkosságok sorozatáig, majd a szerelmesek öngyilkosságáig. Ezekre a történésekre (is) kizárólag a fiatalságukkal összefüggő vehemencia ad választ – ami egyúttal azt is jelzi, hogy ezek az emberek még nagyon éretlenek és egyáltalán nem képesek felelős döntések meghozatalára. S hogy éppen ez vezet tragédiához – nos, erre az előadás sem játékban, sem beavató formákkal nem reflektál.

Az idősebb figurák megjelenítése kivétel nélkül az összes érintett színésznek nehézséget okoz. A dajka korát kissé hajlott háttal és enyhén csoszogó mozgással jelzi a színésznő, megfontolt felnőtt mivolta legfeljebb abban érvényesül, hogy nagyon szépen, kimódoltan beszél. A Capulet-nét alakító színésznő játékát a modorosság jellemzi leginkább, valószínűleg azért éppen ő kapta ezt a szerepet, mert alkatánál, külleménél fogva nőiesebbnek, felnőttesebbnek hat a többiekénél. A legnagyobb problémát Lőrinc barát megformálásában láttam, ő ugyanis talán még a dajkánál is nagyobb hatással van a szerelmesekre, az egyetlen felnőtt, akire valóban hallgatnak, márpedig mindebből semmi nem

érvényesül, ha egy csuhába öltözött bohócot látunk a színpadon. Ugyanez a fiatalember alakítja Tybaltot is, esetében a két teljesen eltérő szerep olykor mintha összemosódna, a karakterek gyengítik, homályosítják egymást.

Nyilvánvalónak tűnik az a rendezői koncepció, amely a szerelmes fiatalok történetét hasonlóan fiatal színészekkel játszattva kívánja a drámát és a színházat közel hozni a szintén nagyon fiatal nézőkhöz. Minthogy a produkció a beavatás tekintetében is leginkább erre az életkori közelségre épít, és a színpadi játék minőségét is elsősorban ez a tényező határozza meg, szükségesnek tűnik kicsit bővebben foglalkozni még ezzel a rendezői döntéssel: az előadásban játszó fiatal színészek egyike sem végzett szakirányú egyetemet, mindannyian valamilyen stúdiós képzést követően kerültek a székesfehérvári színházba. Ez önmagában sem előnyt, sem hátrányt nem jelentene, jelen esetben azonban a színészek zömének játékán erősen érződik, hogy képzésük valószínűleg nem volt elég alapos és sokrétű, gyakorlatuk pedig nagyon kevés van. Legtöbbjük ügyes, elég tehetséges is, de nagyon kevés színészi eszközzel dolgoznak, az általuk megformált – egyébként meglehetősen összetett, ellentmondásokkal is teli – figurák így egysíkúak, túlságosan tipizáltak lesznek. Az egyetlen kivétel a Mercutiót és a Patikáriust játszó Resetar Dániel, aki még a kisebb szerepben is képes komplett sorsot felvillantani. Minden színész játéka tele van hatásvadász poénkodással, ripacszkodással, a nézőtérre célzott felesleges kikacsintásokkal – Mercutio szerepében Resetar is lubickol a bohóckodásban, mégis ő az egyetlen, aki a szükséges pillanatban képes távolságot teremteni és valódi mélységeket, kétségeket, félelmet is megmutatni. (Ha van megrázó pillanata ennek az előadásnak, akkor az Mercutio halála.)

A produkció színházesztétikai szempontból, szoros összefüggésben az eddigiekben fejtegetett tényekkel, nagyjából egy erős diákszínjátzó előadás szintjén van – hivatásos színháznak azonban kevés, gyenge, túlságosan hullámozó. Mint már említettem, a rendezés elsődleges céljának az tűnik, hogy Shakespeare művét közel hozza a kamaszokhoz. Ennek rendelődik alá minden – a színészi játék éppúgy, mint sok esetben a szöveg vagy a használt zenék minősége. A fehérvári szakemberek úgy gondolták, hogy a közelítés legcélravezetőbb módja az aktualizálás, ezért a mai divatot idéző ruhák, ezért hemzsegnek a szövegben a mai internetes kifejezések, a sokszor durva, nyers, sőt obszcén szexuális

⁹ Tapasztalatom szerint már az egészen kis gyerekek is jól tudják követni az efféle színházi konvenciókat – nem zavarodnak össze attól, ha egy (színész)archoz több szerep/karakter is tartozik. Az előadás létrehozói ezen a ponton bizhattak volna jobban Shakespeare szövegében, a nézőtérben ülők jól működő fantáziájában és jel-dekódolási képességében.

utalások, ezért csendül fel a „Mizu” című sláger is – hogy csak a legemlékezetesebbeket említsem. A kamazsok persze hálás közönségnek bizonyulnak, veszik a lapot, nevetnek, magukra és barátaikra ismernek mindebben. Mindettől joggal érezhetik sajátjuknak azt, amit a színpadon látnak, de kétséges számomra, hogy akár a történetet, akár a színházat, akár önmagukat mélyebben megismernék.

A moderátor előadás közben több ponton is megállítja a játékot, de rendszerint megelégszik annyival, hogy picit értelmezi az épp látottakat, és átirányítja a figyelmet a következő „epizódra”,¹⁰ olykor csak tesz valami humoros megjegyzést a történetekre, máskor azt találgattatja a gyerekekkel, hogy mi/hol/hogy fog történni. Kezdeményez ugyan kevés interakciót, feltesz néhány kérdést, de mindez kissé álságos abból a szempontból, hogy a diákok úgysem találják, nem is találhatják ki, valójában mi és hogyan fog történni a színpadon. Egyetlen olyan momentuma sincs ennek a másfélórás programnak, ahol kísérlet történe a nézők tényleges bevonására, még akkor sem, amikor a kitalált forma még esetleg lehetőséget is kínálna erre: az erkélyjelenetet azért állítja meg Quintus, mert valószínűleg érzi¹¹ az adott helyzetben alkalmazott hangerőt és a szerelmesek között lévő távolságot. Meg-megkérdezi ugyan a diákok véleményét arról, hogy hol kéne állnia-térdelnie a Rómeót játszó színészeknek, s milyen hangerővel kéne beszélnie, de igazából most is csak ötletbörze zajlik, melyből a moderátor válogatja ki, ami „használható”. Mennyivel izgalmasabb és hitelesebb lenne, ha néhány diák felmehetne a színpadra, és kicsit rendezhetné a jelenetet? Milyen izgalmas tanulságokkal szolgálhatna mindenki számára, ha több variációban is megnéznék ugyanazt? Ilyen módon valóban megindulhatna valamiféle közös gondolkodás mind az adott emberi szituációról, mind a színház működéséről.

Efféle mélyebbre ható bevonásra egyszer sem tesznek kísérletet a beavató program színészei, illetve moderátora. Így aztán a beavatás nagyon felszín marad, s bár a nézők számára ez minden bizonnyal cseppet sem szokványos színházi előadás volt, a nagy nevetések élményén túl aligha visznek haza mást.

Összességében a székesfehérvári beavató programot nem értékelem sikeresnek, mivel a befogadók színházi tudása és tapasztalata alig nőtt vagy mélyült, és a drámában felmerülő emberi problémák átbeszélésére, vizsgálatára sem került sor. Természetesen senkinek nem válhat kárára egy efféle színházi előadás megtekintése, szakmai szempontból ugyanakkor rendkívül sok problémával szembesülhettünk.

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ

A Tizenegy triko¹² című TIE-előadását 2012 márciusában láttam a Marczibányi Téri Művelődési Központban.

Edward Bond drámáját a Kerekasztal társulata a Big Brum csapatával való együttműködés révén ismerete meg, ez tette lehetővé számukra a mű TIE-előadasként való bemutatását is. A foglalkozást a magyar drámatanárok tervezték, s a mai napig alakítanak, változtatnak rajta. Az előadás középpontjában egy középiskolás diák története, az iskolához fűződő kapcsolata áll. A színész-drámatanárok elmondása szerint az egyes előadások, foglalkozások alakulását, kimenetelét nagy mértékben befolyásolja, hogy az adott alkalmon résztvevő osztály miként viszonyul az autoritáshoz.

A foglalkozás elején a résztvevő diákok (0. évfolyamos, nyelvi előkészítő gimnazisták) és a színész-drámatanárok leültek körbe egy közepes méretű teremben, a majdani színházterem szomszéd-

ságában.¹³ A foglalkozás egészét moderáló Bethlenfalvy Ádám civil öltözékben ült le a diákok közé, a másik három drámatanárról már ekkor jelmez volt. (Hajós Zsuzsa olívazöld nadrágosztűmben, hozzá illő blúzban, nyakában selyemkendővel jelent meg, míg Bagaméry Orsolya és Gombita Róbert ruházata iskolai egyenruhát idézett.)

A moderátor először is azt tudakolta a diákoktól, mit tudnak arról, ami a délelőtt során rájuk vár. Válaszképpen néhány bizonytalan hangot lehetett hallani, akadt, aki tudni vélte, hogy interaktív színház lesz, de a többségnek fogalma sem volt – legálábbis ezt állították. Mindezek tisztázása után hosszas beszélgetés kezdődött az iskoláról, az ottani elvárásokról, valamint arról, hogy a diákok jól érzik-e magukat a saját iskolájukban. A drámatanárok által feltett kérdésekre olyan válaszok is érkeztek – pl.: „Az iskolának nem az a dolga, hogy jól érezzük magunkat, hiszen tanulni járunk be” –, amelyek nem tűntek igazán őszintének, viszont hű példáját adták a megfelelési kényszer és/vagy a szereplési vágy indikálta mondatoknak. Mivel mindez a foglalkozás legelején, tulajdonképpen ismerkedési és feszültségoldási céllal történt, különösebb jelentőséget nem kell tulajdonítani annak, hogy ez a beszélgetés kissé felszínesre sikeredett, az viszont nézőként zavart, hogy a helyzet túl hosszúvá nyúlt, a drámatanárok nem diktáltak kellően pörgős tempót.

A bevezető beszélgetés végén Bethlenfalvy Ádám azt kérdezte meg a diákoktól, hogy szerintük mi a dolga egy iskolának/tanárnak/diáknak. A három vizsgálandó aspektusnak megfelelően az osztály gyorsan három kisebb csoportra vált szét, s a továbbiakban egy-egy drámatanárral vezetésével ebben a formában dolgoztak, beszélgettek. Néhány perc állt rendelkezésükre összegyűjteni gondolataikat, lehetséges válaszaikat, majd mindezt megosztották a többiekkel is. A kiscsoportos forma rögtön lehetőséget teremtett arra, hogy többen szólaljanak meg, hogy valódi diskurzus induljon el, s ez azonnal elmélyültebb eszmecserehez vezetett, érzékelhető volt, ahogy a színész-drámatanárok nyitott és őszintén kíván-

csi odafordulásának köszönhetően egyre több diákmér és akar is hozzászólni a témához. Nem véletlenül hangsúlyozom ehelyütt a drámatanári attitűdöt: bármilyen típusú színházi nevelési foglalkozásról is legyen szó, a mód, ahogy a moderálást végző színészek vagy drámapedagógusok az adott program kezdetén megszólítják a résztvevőket, a foglalkozás egészét tekintve meghatározó jelentőségű, ekkor dől el, hogy képesek-e megnyerni, maguk mellé állítani a diákokat, vagy sem. Mindez sokszor csupán egyetlen szón, gesztuson múlik. A Kerekasztal társulatának tagjai kellő pedagógiai tudásuknak, sokéves tapasztalatuknak és őszinte érdeklődésüknek köszönhetően rendszerint igen könnyen elnyerik a kellő bizalmat és figyelmet.

A bevezető beszélgetést és kiscsoportos gyűjtést követően a foglalkozás egy másik teremben folytatódott. Tulajdonképpen színházteremnek is nevezhetjük (még ha klasszikus értelemben vett színpaddal nem is rendelkezik), hiszen az összes színházi jelenetet itt mutatták be, s a tér elrendezése is eleve kijelölte mind a játszókat, mind a nézők helyét. A játékteret erős fények világították meg, két oldalt piros paravánok határolták, hátul középen pedig két ívelt kartonoszlop volt látható. Első ránézésre úgy tűnt, mintha a kartonok mintázata téglákat jelölne, de kicsit alaposabb szemrevételezés után kiderült, hogy valójában lexikonlapokról van szó. Hogy ez mire is utal(hat), az rögtön az első jelenetből kiderült. Egy iskolában játszódó történetet láttunk: az igazgató (Hajós Zsuzsa ruházata egy másodperc alatt telítődött eddig nem is sejtett tartalmakkal) irodájába hívatta az egyik diákot (a Gombita Róbert által játszott fiún már egészen természetesnek, ismerősnek hatott a korábban is látott, s a beszélgetésben is elemzett iskolai egyenruha) a könyvtárban található lexikon összevagdolásának ügyében. Az igen hosszúvá nyúlt beszélgetés során a fiú száját egyetlen szó sem hagyja el, minden információ az igazgatótól származik. Megtudjuk, hogy ez valószínűleg nem az első eset, a fiúval rendszeresen problémák vannak, mindenki meg van győződve arról,

¹⁰ A jelenetek átvezetése gyakran úgy történik, mintha bűnügyi történetet követnénk nyomon, vagy mintha szappanopera vagy sitcom epizódjait néznénk. Mintha a program létrehozói azt feltételeznék az interneten és televíziózáson szocializálódott diákokról, hogy a színpadi történetek esetében nem képesek magyarázatok nélkül követni a helyszínváltásokat vagy az időbeli ugrásokat.

¹¹ Pontosabban: úgy tesz, mintha valószínűleg érezné, ezzel hívja fel a nézők figyelmét arra, hogy itt esetleg valami elmentmondás vagy színházi pontatlanság van. A moderátor tehát maga is szerepet játszik, a szituáció eleve megcsinált, így épp a spontaneitás vesz el az egész helyzetből. Valószínűleg érdekesebb és a színházi beavatásban is mélyrehatóbb lenne, ha a diákok találhatnák meg az előadás azon pontjait, amelyeket közelebbi megvizsgálásra érdemesnek tartanak.

¹² A *Tizenegy triko* című drámát Edward Bond kifejezetten a Big Brum társulata számára írta 1997-ben, a Kerekasztal 2009-ben mutatta be Bethlenfalvy Ádám fordításában és rendezésében. A díszletet és a jelmezeket a Big Brum egyik tagja, az angol Ceri Townsend tervezte. Az előadás bemutatása óta többször került sor szerepcserékre – az általam látott foglalkozáson az alábbi színész-drámatanárok vettek részt: Bagaméry Orsolya, Bethlenfalvy Ádám, Gombita Róbert és Hajós Zsuzsa. Az előadás és a foglalkozás készítésében a társulat további két tagja, Lipták Ildikó és Nyári Arnold is közreműködött.

¹³ Az osztályt kísérő pedagógusok és a külsős nézők, szakmai megfigyelők részére ebben a teremben oldalt, az egyik falnál készítettek elő székeket – ezzel is mindenki számára egyértelművé téve, hogy ők kívül vannak a drámán, s ennek megfelelően nincs beleszólásuk semmibe. Érdekes módon a színházteremben kialakított nézőtér nem jelölt ki előre külön helyet a számunkra, így bárhova ülhattünk, elvben volt lehetőségünk elvegyülni a diákok között. Az adott előadáson résztvevő külsős szemlélők mindegyike igyekezett valahol a sorok szélén, mintegy a „szituáción kívül” elhelyezkedni, de nem vagyok biztos abban, hogy mindig mindenki számára egyértelmű, hogy a foglalkozás, illetve a résztvevő diákok szempontjából ez a tisztas távolságtartás a legcélravezetőbb. Bármilyen történjék, a helyzet rendezésének, kezelésének fellegőse a színész-drámatanárok vállán nyugszik.

hogy csakis ő tehetett ilyesmit. Az igazgatónő a miértekre lenne kíváncsi, szeretné megérteni a gyermeket, szeretne segíteni neki – Hajós Zsuzsa kevés gesztussal, tágra nyílt szemekkel és erőteljesen ejtett mondatokkal egy olyan nőt mutat be, aki egyszerre hiszi is, meg nem is, amiket mond. Határozottnak, az igazában biztosnak látjuk, de mindemögött felsejlik a tehetetlenség érzete is. Nem tud mit kezdeni a vele szemben némán álló fiúval, mert sehogy sem képes közel férkőzni annak világához. Minden kimondott mondattal csak egyre távolítja magától. A fiú némaságában pedig azonnal megérezzük az elfojtott agressziót, a ki nem mondott sérelmeket, s persze azt is, hogy az igazgatónő szavaiból hozzá csak a vádaskodás, a számonkérés jut el. Ez az igen hosszú jelenet nagyon plasztikusan ábrázol egy iskolai helyzetet, a benne szereplők viszonyait egymáshoz és az egész iskolához. A következő jelenet tulajdonképpen csak a már meglévő ismereteinket, benyomásainkat árnyalja: diáklány (Bagaméry Orsolya) érkezik zokogva az igazgatónő irodájába, kétségbeesetten mutatja ollóval akkurátusan összevagdოსott zakóját. Sírása elsődleges oka az édesanyja haragjától való félelem, ő lényegében mindvégig erre fókuszál. Az igazgatónő figyelme viszont azonnal a már megismert fiú felé fordul, azonnal őt gyanúsítja meg, hívja is, szembesítést tart a két diák között. A fiú most sem szól egy szót sem, arcizma sem rándul a vádak hallatán, rezignáltan veszi tudomásul, hogy immár a kirügás szélére sodorta önmagát. A jelenet új információként azt tárja a nézők elé, hogy a fiút valószínűleg a társai sem kedvelik, tartanak tőle és kerülnek.

A két egymást követő jelenet dramaturgiai és színházi jelentősége elsősorban abban áll, hogy azonnal kérdéseket generálnak. Rengeteg mindenről szerzünk információt, de semmi nem egyértelmű: nem tudjuk, kinek van/nincs igaza, semmit nem tudunk meg arról, hogy valójában hogyan is zajlott ez a két igen botránys iskolai eset. A szereplők ábrázolásában mindhárom színész arra törekszik, hogy a figura motivációit, félelmeit és aggodalmait érzékeltesse. Így aztán három „hétköznapi” embert látunk, akiket részben megértünk, részben elutasítunk, s miközben a nézők jelentős részében nyilván az is felmerül, jó lenne tudni, mi is történt valójában, érdekesebbnek és fontosabbnak tűnik, hogy ennek a három embernek a viselkedését elemezzük. A foglalkozás ennek megfelelően a jelenetek közös értelmezésével folytatódik. Ezt a moderált beszélgetést Hajós Zsuzsa vezeti, szerepen kívül. Ebben a TIE-foglalkozásban a színész-

drámatanárok mindig moderátorként/facilitátorként vannak jelen a drámás helyzetekben, a történetben vitt szerepeiket teljesen egyértelműen „levetik” ilyenkor. Néhány összekötő mondat, a fények használata, az egyes helyzetekben eltérő módon alkalmazott hangnem bőven elegendő ahhoz, hogy a tartalmilag egymással nagyon is összefüggő színházi és drámás részek formailag elváljanak egymástól.

Az elemző beszélgetés után két csoportra válik az osztály: egyikben a megrongált lexikon, másikban az összevagdოსott zakó, illetve e tárgyakon keresztül maga a fiú kerül a vizsgálódás fókuszába. Én a zakóval foglalkozó csoportot figyeltem, ahol Bethlenfalvy Ádám irányította a munkát. A diákok körbe ültek, s egy rövid ideig csak nézték a középen földre tett zakót. Folytatódik az imént közösen már megkezdett elemző beszélgetés, de ez esetben ők csak a zakó körüli eseményekre, azok előzményeire és lehetséges következményeire fókuszálnak. Külső szemlélőként azt láttam, hogy a csoportban lévő összes diák feszült figyelemmel követi, épp miről van szó, egyértelmű, hogy mindannyiukban ezer gondolatot és kérdést szültek a látottak. Bethlenfalvy Ádám ugyanakkor nem fogta át kérdéseivel az egész csoportot, akadtak olyanok, akik nem szólaltak meg egyszer sem, s minthogy a moderátor sem fordult feléjük, nem derülhetett ki, vajon mi járhatott a fejükben. Ellenállást, idegenkedést ezek a diákok sem mutattak, láthatóan elég komfortosan érezték magukat a helyzetben, de arra is módjuk lehetett, hogy hosszabb-rövidebb időre kívül helyezkedjenek az eseményeken, hiszen nem lettek direkt módon megszólítva. A kiscsoportos munka második felében önálló feladatot kaptak a diákok: felmerült a kérdés, hogy vajon mit láthatott maga előtt az a diák (akár a fiú volt, akár más), aki így összevagdosta a zakót. Bethlenfalvy Ádám azt kérte a fiataloktól, hogy közösen gondolkodva találjanak két olyan dolgot (tárgyat, eseményt, emberi megnyilvánulást stb.), amit láthatott, ami mintául szolgálhatott neki, s ezt egy-egy állóképben mutassák is meg. Ennek az igen összetett feladatnak a megoldása eleinte nehezen ment, leginkább talán azért, mert a diákok nem nagyon tudtak mit kezdeni azzal, hogy képileg (színházilag) hogyan fejezzék ki a gondolataikat. De drámatanári segítséggel végül nagyon kifejező, sűrű képek születtek: mindkettőben az agresszió, annak hatása került középpontba. Ez a munkaforma – a dőcögősebb indulás ellenére – nagyon hatékonynak bizonyult, épp azért, mert ebbe a folyamat-

ba a már említett, korábban háttérbe húzódó diákok is be tudtak kapcsolódni, a közös ötletelés és képalkotás mindenkit mozgósított, s nem csupán intellektuális szinten. A feladat azzal zárult, hogy mindkét képbe behelyezték a zakót is, ezzel nagyon erősen kiemelve a tárgy szimbolikus jellegét.

Fentieket rövid szünet követte, utána pedig ismét a nézőtérén foglaltunk helyet. Rövid tanári bevezető után színházi jelenetek következtek, melyek a fiú életének további alakulását mutatták be. Az első jelenet az iskola kapujában játszódott – a helyszín többszörösen szimbolikus, konkrét és elvont értelemben is a határátlépésre utalt. A fiú „civil” ruhában jelent meg, vagyis azonnal világossá vált, hogy immár kívül került az iskola világán. Ez persze rögtön felvetette azt a kérdést is, hogy mit keres itt, mit akar ezen a számára valószínűleg cseppet sem szépemlékű helyen. Először a diáklány jelent meg a kapuban, beszélgetésük most sokkal közvetlenebb volt, mint a zakóvagdოსás idején – mintha a diáktársak immár valamiféle fura hőst, bátor lázadót láttak volna ebben a fiúban. A lány viszonyulása egykori osztálytársához egyszerre kíváncsi és tartózkodó, kicsit félt tőle, kicsit féltette a várható következményektől. A fiúnak ugyanis tilos belépnie az iskolába, ki lett tiltva, nem lett volna szabad ide merészkednie. Ezt a mindannyiuk számára nyilvánvaló tény többszörösen húzta alá az igazgatónő megjelenése: viselkedésében ismét felsejlett a fiatalért felelősséget érző, aggódó felnőtt, de ennél lényegesen hangsúlyosabb az, ahogy autoritásának, a fiú felett még mindig meglévő hatalmának hangot adott. Mindezek logikus következményének tekinthető, hogy ez a találkozás az igazgatónő számára végzetessé lesz – tiltásaival tulajdonképpen addig provokálta a fiút, amíg az neki nem ront egy késsel. A jelenet bravúrja ismét a már taglalt kettség: minden szereplő motivációit érteni véljük, mindannyiuk viselkedése kérdéseket generál a nézőben, a végkifejletet illetően pedig nem tudhatjuk, hogy a fiú mindezt előre eltervezte-e vagy sem.

Az előadás további jelenetei évekkel később, a diák börtönbüntetésének letelte után játszódnak. A fiút először egy katonai kiképzőtáborban, majd háborús felderítőként látjuk viszont. A korábban oszlopokként szereplő, lexikonoldalakkal mintázott díszletelemek most több új funkciót is kapnak: lőrésként, lótoronyként, szénakazlakként jelennek meg. A díszletváltásokat mindig a színészek végzik, sötétben rendezik át a teret, mindvégig sejtetni engedve a nézőknek, hogy épp mi történik.

A kiképzőtáborban játszódó jelenet az eltűzött, kissé karikatúraszerű színészi játéknak köszönhetően (a kiképzőtisztet Bethlenfalvy Ádám alakítja) humorral telített lesz, amely oldja a nézőkben percről percre felgyülemelő feszültséget. Ebben a helyzetben már nyílt teret kap a fiúban meglévő agresszió is: az ellenség leterítését és megölését kell éppen gyakorolnia. Ismét alárendelt szerepben látjuk, hiszen felettesének semmilyen körülmények között nem mondhat ellent. Ez a mostani hierarchikus viszony ugyanakkor láthatólag cseppet sem zavarja, sőt: igyekszik minél jobban megfelelni az elvárásoknak. Úgy tűnik, nagyjából belesimult környezetébe, a börtönévé, a külső társadalmi hatások letörték lázadását. A tábori gyakorlatozás során egyre jobban, egyre határozottabban bánik a lőfegyverrel, amikor viszont szuronnal kellene „ledőfnie” az ellenséget megtettesítő szalmazsákokat, parancsnoka legnagyobb döbbenetére több ízben is megtorpan, már-már elgyengül. A jelenet végén, a tiszt távoztával egyedül marad, s bár lényegében szégyent vallott feljebbvalója előtt, nem ez a tény dominálja a viselkedését, hanem olyannyira belefeledkezik a szűrés keltette asszociációkba, hogy végül táncra perdül a magához szorított szalmazsákkal.

A fiú története tulajdonképpen a háborús jelenetekben ér el a csúcspontra, s ekkor kapunk választ arra is, miért éppen *Tizenegy trikó* az előadás címe. A korábbi iskolatársat alakító Bagaméry Orsolya most katonatársat játszik: ő és a fiú végzik a háborús területen lévő őrtorony felderítését. Megállapítják, hogy a torony minden valószínűség szerint üres, észreveszik a falon lefőgő, trikókból kreált fehér zászlót. Már-már elfoglalják a tornyot, amikor váratlanul egy onnan érkező lövés földre teríti a katonalányt. Mi, nézők tudjuk, hogy ki lőtt: a megelőző jelenetben láttunk egy a torony belsejében meghúzódó katonát (Bethlenfalvy Ádám), aki néhány percnyi motoszkalás után elaludt. A fiú azonban egyelőre döbbenetben áll a történetek előtt, majd a hivatalos jelentés leadása után végtelen elszántsággal indul az ellenséges katona felkutatásáért. Míg az eddigiekben egy, a harci körülmények között is meglehetősen higgadtan viselkedő embert láthattunk, bajtársának halála után minden mozdulatát és tettét az agresszió és a mélyről feltörő indulat vezérli. Gombita Róbert játékában ezek az állapotok nem válnak el élesen egymástól, egy-egy mimikai vagy testi gesztussal fokozatosan teremti meg az átmenetet, ezzel mintegy láttatva az érzelmek változásának fizikai megnyilvánulásait.

A zárójelenet több, erősen szimbolikus elemmel is operál. A fiú foglyul ejti az ellenséges katonát, akinek mondatait nem értjük, mivel Bethlenfalvy Ádám idegen (szláv) nyelven szólal meg. A térdre kényszerített fogoly hevesen igyekszik magyarázni valamit,¹⁴ amit a fiú talán azért nem ért meg, mert nem is akarja megérteni. Van ugyanis egy másik foglya,¹⁵ aki tört magyarsággal igyekszik fordítani, közvetíteni, de mindhiába: a fiú végül nekiront az időközben trikóra vetkőzött, fegyvertelen katonának, és szuronyát annak mellkasába döfi. A haldokló utolsó erejével még feltápáskodik, fehér trikójával letörli a szuronyról saját vérét, miközben mintha valami imát mormolna. A fiút láthatóan összezavarja ez a gesztus, hirtelen minden erejét arra igyekszik összpontosítani, hogy megértse, megfejtse, mit mondhatott áldozata, majd a tornyon lógó trikókból font zászlót maga után húzva távozik – egyúttal lezárva a színházi jelenetek sorát is.

Az utolsó jelenet képi és tartalmi sűrűségéhez mérten különösen hirtelennek tűnt az a váltás, amivel Hajós Zsuzsa, kilépve az egyik paraván mögül azonnal beszélgetést kezdeményezett a diákokkal. Az előadás második felében egy pissenést nem lehetett hallani a nézőtérben, érzékelhetően sűrűsödött a levegő, a résztvevők minden idegszálukkal a színpadra koncentráltak. Ezt az állapotot némileg megtörte, hogy a drámatanári kérdések mentén azonnal szavakba kellett foglalniuk mindazt, amit a látotakból megértettek, majd újra szét kellett válniuk a foglalkozás elején kialakított három kisebb csoportba. Ezekben a csoportokban arra keresték a választ, hogy vajon a diák-fiú találkozott-e olyan emberrel/eseménnyel, aki/ami megfelelt a korábban az iskolára/a diákokra/a tanárookra vonatkoztatott elvárásoknak. A kiscsoportos beszélgetéseket figyelve ismét azt láttam, hogy vannak elvesző figyelmek, nem mindenkit készítenek megszólalásra, s ezzel az imént említett koncentrált nézői állapot többek esetében is szétszúszik, leenged. A kiscsoportban

átbeszélteket néhány összefoglaló mondattal a többiek elé tárják, egyúttal levonnak bizonyos tanulságokat is: például, hogy ebben a történetben az iskola megfelelője lehet a fal vagy a bajonett.

A foglalkozás végén a színész-drámatanárok megköszönik a diákok részvételét, majd elköszönnek tőlük. Már a teremből kifelé menet is érzékelhető, hogy a diákok nagy része azonnal kívül került a foglalkozásban megélteken: rögtön másról kezdenek beszélni, egymás között nem reflektálnak, látszólag nincs folytatása a délelőtti történeteknek. Ez természetesen lehet csupán látszat, hiszen senkinek a fejébe nem láthatunk bele, s ha így is van, annak is meglehetősen sok oka lehet.

Külső szemlélőként mindenesetre úgy éreztem, hogy ebben a TIE-előadásban a nagyon pontos, erőteljesen ábrázoló színház hatásait olykor szinte eliminálja a dráma munka, éppen azért, hogy nem követi a jelenetek feszességét, túl sokszor enged meg a diákoknak, hogy kiengedjenek. Mivel nagyon hamar kiderült, hogy ennek az osztálynak a tagjai könnyen és jól dolgoznak szimbólumokkal, nemcsak értik, de használni is tudják azokat, a mélyítést talán elősegítette volna több reflektív munkaforma alkalmazása.¹⁶ A drámás formák és a színházi jelenetek jól illeszkednek egymáshoz, a program átgondolt és jól szerkesztett, de a Bond által megírt nagyon sokrétű történet, illetve annak rendkívül kifejező színházi megjelenítése többször is vesztit erejéből, árnyalataiból azáltal, hogy feldolgozása talán túlságosan szövegorientált.

Krétakör¹⁷

A Krétakör komplex előadó-művészeti programjainak sorából is kiemelkedik a Budapesten 2011 őszén bemutatott *Krízis-trilógia*.¹⁸ A projektről a társulat honlapján az alábbiakat olvashatjuk: „A *Krízis trilógia* elsősorban annak a bizonyítéka, hogy a *Krétakör* jelentős előadó- és médiamű-

vészeti műhely... A *Krízis trilógia* másodsorban strukturális modell, amelyben a különféle művészeti és menedzsment jellegű célkitűzések harmonizálnak egymással, a műhely tagjainak és a projekt résztvevőinek szándéka szerint. A *Krízis trilógia* harmadrészt tehetség gondozó program, amelyben különféle indítatású és eltérő korú fiatal emberek találják meg a helyüket, válnak egymás partnereivé és alkotótársaivá. A *Krízis trilógia* negyedrész társadalmi fórum, amely több, a felnövekvő generációkra vonatkozó kérdés megfogalmazását teszi lehetővé a művészet eszközeinek segítségével. A *Krízis trilógia* nem utolsó sorban önvallozás, amely személyes tapasztalataink, félelmeink, vágyaink és meggyőződéseink kifejezésére ad lehetőséget.”¹⁹ A program komplexitása jól tükröződik erősen nemzetközi jellegében is: az első rész a Prágai Quadriennálé, a második a müncheni Bajor Állami Operaház felkérésére készült, a harmadik részben pedig számos erdélyi fiatal szerepel. A magyarországi bemutatókat²⁰ a Trafó Kortárs Művészetek Háza fogadta be. A választott előadó-művészeti formák is meglehetősen színes képet mutatnak: a trilógia első része filmes, a második zenei (egészen pontosan operai), a harmadik prózai színházi formában ölt testet.

A trilógia egy szétesett háromtagú család történetét meséli el – az alkotók (a társulat honlapján is kifejtett) szándéka az volt, hogy a társadalom e legkisebb és egyúttal legfontosabb mikroközösségének működésképtelenségét úgy demonstrálják, hogy az lehetőleg a nagyobb közösségek problémáira is rávilágítson. A trilógia három egymással szorosan összefüggő, de önálló alkotásként is érthető és élvezhető előadása tulajdonképpen a középpontba helyezett család történetének három fejezete, három különböző megközelítésben. A fiúé a film, az apáé az opera, az anyáé a színház nyelvén megfogalmazott történet. Mindhárom produkcióban nagy hangsúlyt kapott a különböző korú és indítatású fiatalokkal, gyerekekkel végzett munka, minthogy azonban a filmet nem láttam, az opera, illetve legfőképpen a prózai előadás kapcsán ténnek néhány megállapítást.

Gyerekek játszanak a színházban – gyakori, hatóságos, egyúttal kényes „fogás”. Milliő szám sorolhatnánk olyan előadások példáit, melyekben gyerekek (is) szerepelnek. Ezekben az esetekben nem

hivatásos színészek lépnek színpadra, tehát a gyerekszereplőket be kell vonni a színház világába, segíteni kell őket abban, hogy megtalálják a valódi helyüket az előadásban. Véleményem szerint csorbul minden olyan produkciónak a hitelessége, amelynek felnőtt alkotói eleve „kis művészekként” kezelik a gyerekeket, hiszen ők – legyenek bár a legkiugróbb tehetségek – nem hivatásos színészek. Ha azonban a fentiekkel ellentétes módon, a próbafolyamat részeként komoly alapozó munka történik, ha az adott előadás létrehozói törekszenek arra, hogy megismerjék a gyerekeket, s maguk is nyitottan állnak eléjük, ha együtt játszanak, ha együtt vizsgálják az előadásban felvetődő kérdéseket és problémákat, akkor a gyerek is az előadás részévé válik, s valóban köze lesz mindahhoz, ami a színpadon történik. Nem csupán „színpadi eszköz” lesz, hanem önálló alkotó személyiség. Mindközben természetesen rengeteget tanul a színház működéséről, mechanizmusairól is. Színházat tanul és csinál. Jó esetben az életről, a világról, önmagáról tud meg többet a játékon keresztül. Ez a célja a legtöbb jól átgondolt drámapedagógiai, színházi és tanítási drámás foglalkozásnak, a jól működő színházpedagógiai programoknak is – óriási különbség azonban, hogy míg ezek a foglalkozások a résztvevők közösségére koncentrálnak, nekik szólnak, addig a fentebbiekben tárgyalt helyzetek lényege mégiscsak az, hogy nézőknek szánt színházi produkció készül. Ez meghatározza a munkafolyamatot, a motivációkat, az esztétikai minőséget, mindenesztől kihát tehát a gyerekekkel folytatott munkára is. A színházi előadás esetében a gyerekekkel közösen végzett munka nem elsődlegesen színházpedagógiai tevékenység, jellegeből adódóan azonban van – kell, hogy legyen – ilyen aspektusa is. Ez esetben a szókapcsolat SZÍNHÁZ tagja a hangsúlyosabb – míg a nem bemutatásra szánt drámafoglalkozások, színházi nevelési programok esetében vagy egyértelműen a PEDAGÓGIA kerül előtérbe, vagy a két aspektus közötti egyensúly kiegyenlítésére törekcsenek a szakemberek.

A *Krízis-trilógia* előkészítése, próbái során az alkotógárda tagjai nagyon körültekintően, felelősségteljesen, a közösségi élményt középpontba helyezve dolgoztak együtt a gyerekekkel. Az előadások

¹⁴ Bár mi, nézők sem értjük a katona által beszélt nyelvet, s társának fordítása révén sem válik minden részlet világossá, azért nagyjából egyértelmű, azzal védekezik, mivel elaludt a toronyban, nem tudta, hogy időközben megadták magukat, s a kinti mozgás hangjainak hallatán önkéntelen védekező reakciója volt, hogy a lórésnél kötött ki.

¹⁵ Az igazat megvallva, nem emlékszem, kiderült-e, hogy a Hajós Zsuzsa által megformált katona honnan került ide. Az egyértelmű, hogy ő nem volt ott sem a harc terepén, sem az őrtoronyban. Mindezen túl pedig igazából a figura dramaturgiai funkciója, a jelen helyzetben tanúsított viselkedése bír jelentőséggel.

¹⁶ A foglalkozást követő beszélgetésben Hajós Zsuzsa kifejtette, hogy szerinte a program végét kellene ilyen irányba vinniük, a lezáró beszélgetést valami asszociatívabb formával felváltani.

¹⁷ A Krétakör munkájának ismertetésekor nem foglalkozom a 2008-as váltás előtti nagyon sikeres időszak programjaival és előadásaival, kizárólag a jelenlegi csapat munkájára fókuszálok. A legtöbbet használt forrás: www.kretakor.eu

¹⁸ Források: www.kretakor.eu és a programhoz kiadott műsorfüzet.

¹⁹ Forrás: www.kretakor.eu

²⁰ Az eredeti tervek szerint 2011 októberében csupán egyetlen hétig játszották volna a trilógia előadásait, néhol önállóan, máskor valóban trilógiaként, egymást követve. A későbbiekben azonban úgy alakult, hogy 2012 márciusában mód nyílt néhány napos újrátjátszásra.

létrehozásában fontos kreatív, alkotói szerep jutott a fiataloknak – tudásuk, gondolataik, ötleteik szervesen beépültek az adott produkcióba.²¹ Ennek megfelelően a trilógia második részeként játszott *Hálátlan dögök* című opera gyerekszereplői látszólag mindenféle nehézség nélkül szervülnek az amúgy nagyon bonyolult és színházi eszközeit tekintve is rendkívül összetett előadásba. Ebben az opera-előadásban egyrészt gyönyörűen kimunkált énekhangokat hallunk, másrészt minden szereplő, így az öt gyerek részéről is plasztikus játékot, hiteles jelenlétet kapunk. Egyetlen pillanatra nem mérül fel, hogy ezek a gyerekek ne értenék, miről van szó, mindannyian a helyükön vannak a produkcióban. Ennek az állapotnak a megteremtéséhez nyilvánvalóan jelentős mértékben járult hozzá az is, hogy az előkészítés során két szakképzett drámapedagógus, a Káva Kulturális Műhely munkatársai (Kardos János és Takács Gábor) dolgoztak együtt a gyerekekkel, közösen értelmezve és improvizációkban közösen kibontva mindazokat a – a felnőttek számára is rendkívül nyomasztó és nehezen emészthető – problémákat, amelyek köré az opera története szerveződik.

Fentiekől eltérően a harmadik rész, *A papnő* esetében meglehetősen problémásnak, legalábbis súlyos kérdéseket generálónak érzem a gyerekek színpadi jelenlétét, „alkalmazását”; mindazt, ami az előkészítés során, majd a konkrét előadásban történt/történik velük és általuk. Ennek az előadásnak a központi szereplője a háromtagú család nőtagja, aki egykor ismert színésznő volt, mivel azonban megcsóromlott a nyüzsgő városi élettől, és házasága is válságba jutott, kisfiával leköltözik egy kis faluba, ahol a helyi iskolában vállal munkát drámapedagógusként. Ez a momentum azonnal érthetővé, mondhatni, triviálissá teszi, hogy mit keresnek gyerekek a történetben – mindannyian a faluban élnek, az iskola tanulói, vagyis ennek az újonnan érkezett drámatanárnak is tanítványai. A gyerekeket elsősorban különböző iskolai helyze-

tekben látjuk: unalmas, monoton tornaórán, meglehetősen didaktikus hittanórán és persze több drámaórán is. A bemutatott drámafoglalkozások egyfelől érezhetően sokkal oldottabb légkörben zajlanak, mint a prezentált egyéb tanórák bármelyike, másfelől azonban ezek az órák sem hibátlanok: *A papnő* előadásában lényegében reális időben mutatott foglalkozásrészleteket látunk többféle szakmai hibával.²² A történet során a gyerekek és tanáruk egyre közelebb kerülnek egymáshoz, mindenkinek szüksége van a másokra – a tanárnő is az ezekkel a fiatalokkal végzett munkában érzi magát a legjobban, nagyobb biztosságot jelent számára ez a közege, mint saját fia, aki pusztán létével is folyamatosan a kudarcaira emlékezteti. A felnőttek mikroközösségébe azonban ebben a faluban sem sikerül beilleszkednie, sajátos módszerei és a gyerekek közötti népszerűsége miatt a tantestület kiveti magából, a helyi pappal is konfrontálódik – s így végül ebből a helyzetből is elmenekül, otthagyja a hozzát nagyon erős érzelmi szálakkal kötődő gyerekeket, és visszatér a fővárosba. A diákoknak a tanárnő „elvesztésére” adott reakcióit javarészt filmes vallomások formájában látjuk-halljuk: hol megértően, hol kellő indulattal nyilatkoznak a pedagógusról, valamint a vele végzett közös munkáról. Az előadást mint közönségnek szánt művészeti produktumot tekintve ezeket a filmes minijeleneteket kissé erőltetettnek és hatásvadásznak éreztem, azt ugyanakkor le kell szögezni, hogy a gyerekek őszinte játéka mindenképpen magával ragadó. A helyzet valószerűsége miatt felmerül a kérdés, mennyire játék mindaz, amit a felvételeken látunk: az önmagukat alakító, reprezentáló gyerekek *A papnő* című előadás főszereplőjéről beszélnek, vagy saját speciális helyzetük problémáit és kérdéseit fogalmazzák meg? Valóság vagy fikció, amit látunk és hallunk? Hol van a kettő közötti határ? Ezek a kérdések azért tűnnek relevánsaknak, mert a történetbeli gyerekekről tudjuk, hogy kaptak valamit, amit rögtön el is vettek tőlük, a befogadóban pedig óhatatlanul fel-

²¹ A trilógia egyes részeinek előkészületeiről, alakulásáról részletes beszámolókat olvashatók a projekthez kiadott programfüzetben.

²² Hétköznapi helyzetben ezeket a drámás gyakorlatokat nem viszik közönség elé, minden történés, minden elhangzott szó a résztvevők „magánügye”. Természetesen jól érthető, hogy az előadásban vázolt dilemmahelyzetek teszik szükségessé ezeknek a játékoknak, gyakorlatoknak a színpadi bemutatását, azt viszont nem tartom szerencsés rendezői döntésnek, hogy mindez reálszituációként prezentálódik. Még komolyabb hiba, hogy a bemutatott gyakorlatok során a drámatanárnak komoly szakmai hibákat is elkövet (cipőben végezti a relaxációs gyakorlatot; az órán résztvevő tanulókkal a valóságban is megtörtént esetet dolgoz fel a drámaórán, figyelmen kívül hagyva a távolítás szükségességét stb.), s az előadás ezt reflektálatlanul hagyja. Világos, hogy nem ez a központi kérdés, így azonban olybá tűnik, mintha az előadás létrehozói vagy nem lennének tisztában ezekkel a hibákkal, vagy nem tartanák fontosnak, hogy szakmailag is hiteles karaktert rajzoljanak.

merül, hogy a valóságban is megtörténhet ugyanez.

A papnő előadásához Erdélyben kerestek gyerekszereplőket a Krétakör munkatársai. Kapcsolatba léptek a sepsiszentgyörgyi Osonó Színház-műhely munkatársaival, akik a környékbeli gyerekek közül ötvenet hívtak meg az első, a krétakörösökkel közösen rendezett táborba.²³ A táborba meghívott gyerekek mindegyike hátrányos helyzetű volt: akadtak közöttük az őrkői cigánytelepről érkezők, a Dévai Szent Ferenc Alapítvány „gondozásában”, nevelőszülőknél vagy intézetben élők, valamint helyi (azaz sepsiszentgyörgyi) szegény családok gyerekei is. Az első táborot Sepsiszentgyörgyön tartották, az egyhetes táborprogram sok olyan gyakorlatot és játékot is tartalmazott, amelyek segítették a közösségépítést, és amelyek révén kiderülhetett, kik alkalmasak igazán a további munkára. Schilling Árpád rendező nem tehetség vagy színészi készségek alapján válogatott, hanem elsősorban azt vette figyelembe, hogy a gyerekek közül kik bizonyulnak elég rátermetnek ahhoz, hogy egy ilyen hosszú távú és összetett projektet végig tudjanak csinálni. Végül húsz fiatalot hívtak meg a következő, immár tíznapos angyalosi táborba, ahol megkezdődtek az előadás előkészületei. A táborban a gyerekek napirendjének alakulásáért elsősorban az Osonó munkatársai viselték a felelősséget, minden helyi szervezési feladat rájuk hárult, s a színházi munka megalapozásában is segítettek saját módszereikkel, gyakorlataikkal. A tábori napirendet úgy alakították ki, hogy a gyerekek a majdani előadásban felbukkanó foglalkozásokhoz, tanórákhoz hasonló órákon is részt vettek: így a szereposztást híven követve Terhes Sándor tartotta a testnevelésórákat, Bartha Lóránt „hittanórákat”, Sárosi Lilla pedig drámafoglalkozásokat vezetett. A színházi és drámás munkában fokozatosan haladtak előre, kezdetben szabályjátékokat játszottak, ezután improvizációs gyakorlatok következtek, majd beszélgetni és játszani kezdtek saját történetekről, amelyek közül nem egy a kész produkcióba is bekerült. A folyamat végén – ha tetszik a csúcsponton – Schilling Árpád rendezőként, azaz külső irányítóként kapcsolódott be a munkába, és a konkrét színházi formákkal is kezdte megismertetni a fiatalokat. A táborban résztvevő húsz fiatal közül végül tizenha-

tan vállalták, hogy az előadásban is szerepelnek.

Bizonyos súlyos pedagógiai és etikai kérdések már ebben az előkészítő táborban felmerültek, mivel világossá vált, hogy egyes gyerekek számára a projektben való részvétel hosszú távon akár veszélyessé is válhat: néhány diák lényegében fel sem fogta, hogy mibe csöppent – azt érzékelték, hogy jó és izgalmas dolgok történnek velük, de a helyzet súlyát nem voltak képesek felmérni. A táborban végzett közös munka ugyanakkor segítette a résztvevőket abban, hogy merjenek és akarjanak megnyílni, beszélni; s a cigányok és magyarok közötti párbeszéd is élenkebbé, elfogadóbbá vált. A cigánytelepiekkel kapcsolatban az Osonót vezető Fazakas Mihály elmondta, hogy ők különösen nehezen bírták a családjuktól való távollétet, akadt olyan, aki éppen ezért nem vállalta végül a szereplést. Az őszi előadásban résztvevő két cigányfiúnak nagy élmény volt az utazás, a színházi szereplés és a siker, de az otthonuktól való távollétet annyira nehezen viselték, hogy a tavaszi előadásokban már nem vettek részt. Az Osonó vezetője ugyanakkor kiemelte, hogy a programban való részvétel ezeknek a fiataloknak az életébe is hozott pozitív változást: motiváltabbak, céltudatosabbak lettek.²⁴

A 2012 tavaszán Budapesten bemutatott előadásokban tehát már csak tizennégy fiatal vett részt, ők mindannyian játszottak a nyári külföldi előadásokban is. Ezzel a kisebb létszámú csoporttal az előadásban dolgozó felnőttek a köztes időszakokban is folyamatosan tartották és tartják a kapcsolatot, mindannyian úgy érzik, hogy felelősek a csoport és a benne lévők sorsának alakulásáért. A gyerekek számára nagyon fontos élmény a közösségi együttlét, a színházi tapasztalat, örülnek a sikereknek, de szerencsére – minden bizonnyal a rájuk folyamatosan odafigyelő felnőtteknek is köszönhetően – a helyükön tudják kezelni az eseményeket.

Az tehát világosan látszik, hogy amíg él a *Krizis-trilógia* projektje, amíg van közös feladat, addig élnek a kialakult emberi kapcsolatok is, s a felnőtt munkatársak különös felelősséggel fordulnak a fiatalok felé. A nagy kérdés az, hogy ha a *Krizis-trilógia* véget ér, mi lesz ezekkel a gyerekekkel? Vajon a velük hosszú hónapokon át együtt dolgozó színházi emberek végleg eltűnnek majd az éle-

²³ Az előadást megelőző előkészítő munka részleteiről, illetve a projekt utólagos hatásairól az Osonó Színház-műhely vezetőjével, Fazakas Mihállyal folytatott beszélgetésből szereztem tudomást.

²⁴ Ezen a ponton érdemesnek tűnik újra hangsúlyozni, hogy az itt leírtak 2012 tavaszi állapotokat tükröznek, arról nincs információm, hogy az azóta eltelt időben mi történt *A papnő*-projektben résztvevő gyerekekkel, fiatalokkal.

tükből, mondván: újabb feladatok, újabb emberi találkozások várnak rájuk is, az Erdélyben élőkre is? A dilemmát Sárosdi Lilla és Terhes Sándor már a projekthez készült programfüzetben felvetette, az azóta eltelt időben pedig Schilling Árpád is arra a megállapításra jutott, hogy keresni kell a további találkozási és együttműködési lehetőségeket. A *Kriszisz-trilógiában* vázolt problémák felől nézve is fontos kérdés, hogy a Krétakör társulata mit tud és mit akar kezdeni azzal az óriási felelősséggel, amit ezeknek az erdélyi fiataloknak a megismerése és a színházi munkába történő bevonása rótt rájuk.

Összegzés

A tudományos, elméleti alapú vizsgálódások is megkívánják a szakkifejezések pontos definiálását. Jelenleg tehát a terminológia pontosítása, a szakkifejezések analízise, majd definíciószerű leírása tűnik a leg sürgetőbb feladatnak. A színházi neveléssel foglalkozó szakemberek zöme egyetért abban, hogy mielőbb neki kell látni ennek a feladatnak, tapasztalatom szerint viszont ahányan vannak, annyi irányból indulnak/indulnának ennek neki. Tekintettel arra, hogy saját gyakorlati tevékenységüket belülről, másokét kívülről látják és értékelik, a fogalomalkotásban sem várható el tőlük a teljes objektivitás. Ezért is tartom nagyon fontosnak, hogy a színházelmélettel foglalkozó szakemberek is mielőbb aktívan bekapcsolódjanak ebbe a diskurzusba – a különböző előfeltevések, tapasztalatok, preferenciák és szempontok ütköztetése valószínűleg minden érintett munkájára termékenyítőleg hatna.²⁵

A fogalmak tisztázása során érdemes külön térni a felnőttekkel végzett közösségépítő, fórum jellegű színházi munkára: több szempontból is egyre lényegesebbnek tűnik tisztázni, hogy ezt külön szakterületnek tekintjük-e vagy sem. Amennyiben igen, akkor nevet kell adni a területnek – lehetséges meghatározásként a „drámaandragógia” fogalma lenne használható. Ha nem tűnik szükségesnek és indokoltnak új fogalom alkotása és bevezetése a szakmai nyelvbe, akkor a színházi nevelés értelmezési tartományát kell szélesíteni, s ebben meghatározni a felnőttekkel végzett munka helyét és szerepét.

A foglalkozástípusok sorra vétele, különböző

szempontok szerinti csoportosítása és strukturálása is lényeges, többek által szorgalmazott feladat. Nem mindegy ugyanis, hogy egy adott program létrehozói milyen típusú színházi nevelést tűznek ki célul: egészen másra összpontosít egy, a színházi formanyelv elsajátítását segítő foglalkozás, mint egy klasszikus TIE-előadás. A különbségtétel természetesen nem jelent értékbeli hierarchiát – a formai és tartalmi eltérésekre ugyanakkor érdemes odafigyelni. Ugyancsak lényeges kérdés, hogy egy adott foglalkozás milyen létszámú és összetételű csoportnak készül, hol van benne a színházi rész(ek) helye, milyen szerepet szán a résztvevőknek stb. A programokat, illetve az azokat létrehozó, színházi neveléssel foglalkozó intézményeket abból a szempontból is érdemes lenne csoportosítani, hogy hol, milyen szaktudással, végzettséggel és szakmai háttérrel rendelkező szakemberek végzik a munkát. Ennek kapcsán – bár ez már nem a strukturáláshoz tartozik – megkerülhetetlen a szakmai képzések kérdése. Szakmai továbbképzésekre időről időre sor kerül, de a felsőoktatásban egyelőre nincs, illetve nem a megfelelő módon és súllyal van jelen a színházi nevelés. Amíg ugyanis a képzőintézmények erre a szakterületre mint a pedagógus-továbbképzések egyik lehetséges területére tekintenek csupán, addig a színházi szakmában csak elvétve lesznek képzett színházpedagógusok alkalmazásban. Az elmúlt időben több szakember is hangsúlyozta, hogy a színházi neveléssel foglalkozók közös felelőssége a megfelelő színvonalú és megfelelő szakmai tudással rendelkező szakemberek által vezetett képzések érdekében végzett lobbitevékenység. A magas szintű felsőfokú képzések beindítása mind az utánpótlásképzés, mind a szakmai minőségbiztosítás szempontjából kiemelt jelentőségű.

A képzésekről szólva azt a kérdést is vizsgálni kell, hogy miként lehetne minél több külföldi szakmai programba is bekapcsolódni, nemzetközi konferenciákat és továbbképzéseket szervezni, illetve ilyen jellegű programokon részt venni. Az angol és német színházi nevelési képzéseket és programokat közelebbről ismerő magyar szakemberek gyakran említik a nemzetközi vérkeringésbe való bekapcsolódás fontosságát is.

Az előadások színházelméleti szempontból is megalapozott elemzéséhez szükséges lenne sorra

venni mindazokat az elemzési szempontokat, amelyek mentén a programok jól és eredményesen elemezhetőek. Külön figyelmet érdemes fordítani azokra a foglalkozásokra, amelyekben a résztvevők maguk is játszókká válnak – lényeges kérdés ugyanis, hogy az általuk prezentált jelenetek egyáltalán színháznak tekinthetőek-e. Ha a befogadók színpadi megnyilvánulásait színházként értelmezzük, kérdések adódhatnak a színészi munka elemzésére vonatkozó szempontokkal kapcsolatban. Más okból ugyan, de szintén fontos lenne a programokon belüli, beszélgetés alapú munkaformákhoz is érvényes elemzői szempontokat keresni. A TIE-programok esetében ezek a formák rendszerint szervülnek a színházba, különösen akkor, ha a színész-drámatanárok mindvégig szerepből kommunikálnak a fiatalokkal. Egyes beavató programok esetében ugyanakkor a beszélgetés teljesen leválik a színházi előadásról. A színházi nevelés napi gyakorlatában dolgozó szakemberek joggal hiányolják a programjaikról szóló értő elemzéseket és kritikákat: a színházi és drámás szaklapokban és szakportálokon még manapság is elvétve jelennek meg ilyen írások. Igaz, hogy programismertetőik és a területen dolgozó szakemberekkel készített interjúk ma már viszonylag szép számmal születnek, de alapos, árnyalt elemzés alig.

Az elemzési szempontok kapcsán azt is szükségesnek tűnik megemlíteni, hogy ez a részterület is megkívánná az elméletben és az alkotói gyakorlatban jártas szakemberek együttműködését, hiszen míg a napi gyakorlatot művelők elsősorban a konkrét formákra és történésekre kérdeznak rá, addig az elméleti megközelítés a napi gyakorlattól elemelt

általános jelenségeket is vizsgálja. A kurrens színházelmélet felől közelítve megkerülhetetlennek tűnik azzal is foglalkozni, hogy pl. a Patrice Pavis elemző kérdőívének szempontrendszere vagy Erika Fischer-Lichte színházi jelekre, jelrendszerre vonatkozó megállapításai miként alkalmazhatóak a színházi nevelési foglalkozások elemzésekor. Különösen izgalmas lenne egy olyan kísérlet, amely ugyanazt a programot egyszer a külső megfigyelő, másszor a résztvevők csoportja, harmadszor pedig egyetlen, a programban aktívan résztvevő befogadó felől közelítené meg.²⁶

A színházi nevelés területének szakmai feladatai sorát a finanszírozás és az érdekképviselés kérdéssel zárom. Az érdekképviselés természetesen nem csupán pénzügyi szempontból fontos: a terminológiai munkának, a drámás és színházi oldalról érkező szakemberek közötti párbeszéd élénkítésének vagy a felsőfokú szakemberképzésnek is vannak ilyen aspektusai. A jelenlegi nagyon szűkös, a kultúra minden területét roppant negatívan érintő gazdasági helyzetben ugyanakkor minden társulatnak és szakembernek keresnie kell az alternatív pénzforrásokat. A menedzsmentszemlélet elsajátítása, az erről a területről érkező szakemberek bevonása a munkába szintén egyre fontosabbá válik.

A sort nyilván hosszan lehetne még folytatni, a lehetőségek és feladatok száma lényegében végtelen. Mint remélhetőleg a leírtakból is kiderül: tenni- és beszélgetni való akad bőven. Remélem, hogy a jelen tanulmányban felvázoltak is részét képezhetik majd a minél szélesebb körű és minél árnyaltabb szakmai diskurzusnak!

²⁵ Ismereteim szerint a színházi neveléssel gyakorlatban foglalkozó szakemberek, elsősorban a Káva Kulturális Műhely munkatársai részéről történt már kísérlet arra, hogy a színházelmélet területén dolgozókat is bevonják a szakmai párbeszédbe: a DICE kutatás eredményeiről 2010 végén rendezett konferenciára invitálást kapott néhány elméleti szakember is.

²⁶ Nyilvánvalóan máshova kerülnek az elemzés hangsúlyai, ha az elemző saját befogadói élményét helyezi előtérbe, vagy ha egy osztály egészének mint csoportnak/közösségnek, megint máskor pedig egyetlen megfigyelt résztvevőnek a viselkedését és reakcióit igyekszik megérteni és leírni. Ezt a munkát természetesen nehezíti, hogy a saját befogadói élmény soha nem hagyható egészen figyelmen kívül, illetve hogy az elemző a másik két esetben is mindig csak önmagából kiindulva képes kérdéseket és állításokat megfogalmazni. Ráadásul azzal a ténnyel is kalkulálni kell, hogy ehhez minimum háromszor kell megtekinteni ugyanazt a programot, ami soha nem lesz egészen ugyanaz.