



SZEMLE

**CZIBOLY ÁDÁM – BETHLENFALVY ÁDÁM:  
SZÍNHÁZI NEVELÉSI PROGRAMOK KÉZIKÖNYVE  
MAGYARORSZÁG 2013. BUDAPEST: L'HARMATTAN, 2013.**

## **Golden Dániel: Amit a színházi nevelésről tudni kell**

A színházi nevelés az elmúlt húsz évben Magyarországon elsősorban két, az angol-szász *theatre-in-education* módszertanát meghonosító, úgynevezett TIE-társulat, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és a Káva Kulturális Műhely nevével fonódott össze. Az utóbbi időben azonban ugrásszerűen megnőtt a kőszínházak és a független színházi társulatok repertoárján megjelenő, ilyen jellegű programok száma. Az okok meglehetősen összetettek, a speciálisan ezekre a tevékenységekre kiírt pályázatoktól a közönségszervezés újabb lehetőségeinek vélt felfedezéséig terjednek – a lényeg, hogy egyre több gyermek és fiatal találkozik szervezett iskolai keretek között a színház viláágával úgy, hogy az többről, másról szól, mint az öltönyös-feszengős, a mindenkori magyartanár vagy osztályfőnök kedvéért elviselt, kötelező színházlátogatásról.

A gyakorlat kiszélesedése adott okot arra is, hogy a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával megvalósulhasson a terület egészét átfogó kutatás, amelynek eredményeit tartalmazza a nemrégiben megjelent kiadvány. A kötet terjedelmét és munkaterheit tekintve legjelentősebb része a 2012/2013-as évadban elérhető színházi nevelési programokat, valamint az ezekben érdekelt intézményeket

összegyűjtő *Katalógus*. Ebben 119 szervezet 172 programjának – a kutatás vezetői, *Cziboly Ádám* és *Bethlenfalvy Ádám* által kidolgozott – egységes szempontrendszer szerinti leírása található meg, amelyek közül 118 program volt az, amelyet az összesen 6 megfigyelő valamelyike működés közben is megtekinthetett.

A kutatómódszertanban járatlan olvasó a szakszerűségről nyilván nem mondhat ítéletet, mindenesetre nehéz volna ennél

---

mindenesetre nehéz  
volna ennél nagyobb  
körültekintést elképzelni  
a követett eljárások terén

---

nagyobb körültekintést elképzelni a követett eljárások terén. Ahogy az *A kutatás módszertana* című fejezetből kiderül, a kutatás vezetői a teljes folyamat során öt alkalommal kérték ki a meg-

határozó szakmai szereplők véleményét az egyes szakaszokra vonatkozó elképzeléseikről. A vizsgálat során hatféle eszközre támaszkodtak, ezek a szervezetekre, illetve programjaikra vonatkozó kérdőívek; az internetes információforrások feldolgozásának jegyzőkönyvei; a személyes megfigyelések jegyzőkönyvei; csoportos interjúk a résztvevőkkel és tanári kérdőívek voltak. A legérdekesebb ezek közül talán a programok leírásának alapjául szolgáló megfigyelési jegyzőkönyv felépítése és használata. Mind a színházi, mind a pedagógiai folya-

matokról azt gondolná ugyanis a felületes szemlélő, hogy azok túlságosan sokszínűek és sokrétűek ahhoz, hogy érdemben lehessen őket valamiféle sémák mentén rögzíteni. A látottak kódolását a kutatás vezetői úgy tették lehetővé, hogy 13 munkaformacsoportot hoztak létre aszerint, hogy a program adott szakasza milyen általános sajátosságokat mutat. Így jól elkülöníthetővé váltak egymástól a különböző részek: színházi előadás vagy jelenetsor; programvezető prezentál, előad; egész csoportos munka, sem a vezetők, sem a résztvevők nincsenek szerepben; egész csoportos munka, a résztvevők nincsenek szerepben, a vezetők közül legalább egy igen stb.

A programok bemutatásában a szerzők mindvégig objektivitásra törekedtek, s tudatosan kerültek a minősítést. Ez az önkritika teljességgel indokoltnak mondható, amennyiben a kutatás rövid futamideje egyszeri megtekintést tett csak lehetővé, miközben a műfaj legfontosabb sajátosságai közé tartozik, hogy a programok lefolyása nagyban függ az aktuális résztvevőktől, illetve, hogy az igazán igényes társulatok a tapasztalatok fényében folyamatosan alakítják is azokat. Ezzel együtt a szempontrendszer kifinomultsága lehetővé teszi, hogy az olvasó kellően részletgazdag képet alkosson az egyes programokról és a közöttük lévő különbségekről. Leginkább *A program szerkezete és cselekménye* elemzési pont alatti részletes leírás adhat fogódzót az érdeklődő pedagógus, szülő vagy szakember számára – hasonlóan ahhoz, ahogyan egy óravázlat alapján kialakíthatunk bizonyos fajta véleményt az adott tanóra átgondoltságáról, felépítettségéről és szakrúságáról.

A kötetnek azonban hosszú távon lehetőleg a másik funkciója lesz a meghatározó, mégpedig az, amit *szakkönyvként* tud betölteni. A terület ugyanis – nem függetlenül attól, hogy kimondottan gyakorlat-

orientált tevékenységről van szó – nem bővelkedik az átfogó rendszerezés igényével íródott, magyar nyelven hozzáférhető szakirodalomban. A szűkebb színházi nevelési és a tágabb pedagógiai szakmai-tudományos közönség számára ezért aztán a kötet második fele lesz igazán érdekes, amely voltaképpen egy nagyjából százhatvan oldalas, sok tekintetben hiánypótló elméleti munkaként olvasható.

Az *Elemzés és statisztika* fejezetben a szerzők 13 téma köré csoportosítva ismeretlik és helyezik egyúttal tágabb összefüggésbe a felmérés eredményeit. Ezek egy része a színházi nevelés intézményes hátterére vonatkozik, külön kitérve a finanszírozás kérdéseire is, más része a programok tartalmi jellemzőit vizsgálja különféle szempontokból. (Talán *A színházi alapanyag és a színházi formanyelv* elnevezésű alfejezet lóg ki valamelyest, amely inkább azt mutatja, hogy a színházi nevelési programok komplex, az esztétikai és a didaktikai hatásmechanizmusok leírására egyaránt alkalmas kritikai nyelvnek kialakítása még várat magára.) Az igazi bennfentesek és bennfentessé válni kívánók számára a legtöbb izgalmat a terminológiai viták terén nyilvánvalóan új korszakot nyitó *Kategorizálási javaslatok* tartogatják. A kutatás gondossága érthető módon kikényszerítette a fogalmi keretek mélyreható átgondolását. Az így létrejött fogalmi rendszer – amely a kötet végi *Fogalomtár* révén a maga teljességében is tanulmányozható – egészséges arányban támaszkodik a korábbi munkálatokra, illetve ajánl új, tartalmilag is szerencsésnek tűnő megoldásokat. (Ilyen pl. az „értelmező” megjelölés bevezetése a Ruszt József örökségéhez tartozó formára annak érdekében, hogy az általa eredetileg használt „beavató” kifejezés a mostani alkalmazását tükröző tartalmi jelentést kaphasson.) De fontos értéke a kötetnek az elmúlt évtizedekben zajlott terminológiai kísérletezések

és további kutatások összefoglalása, valamint a mostani kutatásba bevont szervezetek öndefinícióinak vizsgálata is, ezek a *Tudástár* fejezetben találhatóak.

A legnagyobb kihívást magának a *színházi nevelés* fogalmának az újraértelmezése jelentette. A szerzők a kifejezésnek olyan tág, a magyar és nemzetközi gyakorlat sokszínűségét nem csonkító használatára tesznek javaslatot, amelybe lényegében minden *nevelési tudatossággal és színházi eszközök igénybevétele*vel folytatott tevékenység belefér. Harmadikként, mintegy a biztonság kedvéért, hozzáteszik még, hogy mindez a *gyermek és ifjúsági korosztályra* irányul – ami a nevelés fogalmába látszólag triviálisan beleértendő, azonban egy korszerűbb szemlélet, az egész életen át tartó tanulás koncepciója felől néz-

ve éppenséggel zárójelbe is tehető. Pontosan ezt mutatja a jelenlegi gyakorlat: a színházi neveléssel foglalkozó szakemberek és szervezetek működésének intézményes bázisát a köznevelés rendszere adja, ugyanakkor egyre több kísérlet történik arra, hogy az általuk kínált tartalmakat a felnőtt nézők számára is hozzáférhetővé tegyék.

Hogy szakmabeliek és laikusok mennyire lesznek hajlandók követni, azt csak az idő döntheti el, mindenesetre a szerzők ezen az átfogó csoporton belül kívánják egy finom pontosítással elhatárolni a *színházi nevelési programok* körét. Egyúttal egy rendkívül imponáló táblázatban összegyűjtöttek 26 úgynevezett határterületet a bibliodrámatól a vitaszínházon át az iskolai témáig, amelyek mind a színházi nevelés nagy családjába sorolandók, ám az

alábbi öt kritérium valamelyike mentén a kutatás tárgyáról leválaszthatóak. A javaslat szerint tehát színházi nevelési programnak azt nevezzük, ami

- elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készült,
- színházi, bábszínházi, vagy táncszínházi előadás vagy jelenetsor van benne,
- pedagógiai célja van az alkotóknak,
- a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló interakciókban vehetnek részt,
- repertoárszerűen többször, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott program; minden program egyszeri alkalom, az alkalomhoz kapcsolódva elő- és utókövetés lehetséges.

Ennek láttán a színházi alkotót megnyugvás töltheti el, amennyiben az 1., 2. és 5. szempont semmilyen újdonságot nem tartalmaz az általa ismert és megszokott működéshez képest. (Az az ellentmondás, amely a programvezetők és közreműködők

A legnagyobb kihívást magának a színházi nevelés fogalmának az újraértelmezése jelentette. A szerzők a kifejezésnek olyan tág, a magyar és nemzetközi gyakorlat sokszínűségét nem csonkító használatára tesznek javaslatot, amelybe lényegében minden nevelési tudatossággal és színházi eszközök igénybe vételével folytatott tevékenység belefér.

önbevallása szerinti átlagosan 14,8 éves gyakorlat, illetve a megfigyelők által tapasztalt gyakorlatlanság és kiforratlanság között húzódik, jóindulatú értelmezésben egyszerű félreértés: a nyilatkozók a *színházi kompetenciáikra* gondoltak, nem pedig a *színházi nevelésiekre*, mivel az nem volt világos számukra, hogy a kettő nem esik egybe...) Ami némi fejtörésre adhat okot, az a 3. és a 4. kritérium. Ezek lehetnek alkalmasak annak megvilágítására, hogy a színházi nevelés olyan avantgárd gyakorlat, amelynek különlegessége a kultúra nagy

területei között hagyományosan húzódo határok átlépéséből fakad – s ebben a tekintetben minden érintett félnek lehet tanulnivalója.

Ahogy ugyanis a színház hagyományosan csak közönségként tekint ifjú nézőire, úgy a tanárok nagy része is pusztán művészi hatást vagy szórakoztatást vár a színháztól. A valódi résztvevővé váló, véleményüket valóban megfogalmazó, sőt képviselni kívánó diákok hasonlóan ejtik zavarba a közvetlen kommunikációban lefagyó színészt és a tanítványait pisszegve rendreutasítani igyekvő pedagógust. Vagyis a színházi neveléssel kapcsolatos nevelési feladatnak bizony ki kell terjednie a színházban és a nevelésben professzionálisan dolgozók attitűdjének alakítására is. Működésbe hozni és működni hagyni a következő nemzedékek természetes, különféle elfojtásoktól kevésbé terhelt kommunikációs ösztönét – ehhez nem kevés bátorságra (és némi szakértelemre...) van szükség mindkét oldalon. Mert az igazi minőségi mutatója sem az lesz az ilyen jellegű tevékenységeknek, hogy sikerül-e valamiféle interaktivitásba csábítaniuk nézőiket, hanem annak a felelőssége, hogy azután ezzel a könnyedén elnyert bizalommal hogyan tudnak élni. Nem különösebben jó hír, hogy a kutatók tapasztalata szerint a programok számottevő hányada nélkülözötte az alkotók részéről a valódi tudatosságot és ambíciót a feldolgozás irányát illetően, amiből könnyen jöhetnek létre az adott előadás által felvetett problémát messzire elkerülő, a színház világának általánosságairól szóló, amúgy nyilván jó hangulatú beszélgetések.

A pedagógiai cél és tartalom mibenlétét illető bizonytalanságra utalnak a programoknak az iskola világához illeszthetőségét firtató kérdések, illetve az azokra adott válaszok is. A „Szerintetek kapcsolódott-e valamilyen tananyaghoz a program, és ha igen, mihez?” kérdés kapcsán a diákok 41

százalékban a történelemre, 38 százalékban az irodalomra, 23 százalékban a dráma és tánusra, 14 százalékban az etikára, és mindössze 9 százalékban a társadalmi és állampolgári ismeretekre voksoltak. Az alkotók szerint ezzel szemben a programok 76 százaléka kapcsolódott társadalmi problémához, 70 százaléka életkori problémához, 44 százaléka pedig az érvényben lévő Nemzeti alaptantervhez. Ez utóbbiból a kötethez felkért OFI-szakértő viszont 100 százalékot produkált: valamennyi programot sikerült elhelyeznie a Nat térképén (még ha ezek a besorolások néhol kissé erőltetettnek is hatnak).

A kutatás ezzel párhuzamosan 23 előre definiált hatásterületet különített el, a drogpreevenciótól a kreativitás fejlesztésén keresztül az aktív állampolgárságra nevelésig. Nyilván ízlés dolga is, hogy melyik pedagógiai célt érezzük közelebbinek a *nevelés* kifejezés tartalmához, vagy melyikről gondoljuk azt, hogy ezért tényleg megéri kimozdulni a hagyományos iskolai keretek közül, valamint hogy éppen a színház lesz-e a leghatékonyabb eszköz az adott tartalom elsajátítására. A kutatás vezetői ezen a ponton felteszik a kényes kérdéseket is: „Tud-e egy program változtatni az előítéleteken?”, illetve „Lehet-e prevenció hatása egy színházi nevelési programnak?”. A résztvevők és a megfigyelők által adott válaszok egyformán kétkedőek, s az ítéleztől amúgy tartózkodó szerzők is a következő határozott megjegyzésre ragadtatják magukat: „Azt azonban fontosnak tartjuk, hogy a program maradjon meg azon a területen, amelyet a programvezetők a színházi nevelés eszköztárával biztonságosan kezelni tudnak [...]” (305. o.). A túlzott elvárások és hamis illúziók lebontására alkalmas résznek bizonyul az is, amikor a „Tudják-e a résztvevők a programokat mai társadalmi jelenségekhez kötni?” kérdés kapcsán olyan esetleírásokat kapunk, amelyekben a fiata-

lok nem értik a színházi előadás aktualizáló és szándékoltan áthallásos részeit, nem utolsósorban az ehhez szükséges történelmi-társadalmi háttértudás hiánya miatt. A programok fejlesztése során öntudatlanul követett nevelési filozófiák különbségeiről árulkodik az is, hogy egy részükben azt várják a résztvevőktől, hogy konkrét problémákra konkrét megoldásokat produkáljanak, míg más esetekben az adott helyzet hátterének felderítésében, a megértés elmélyítésében látják az igazi feladatot.

S ezzel meg is érkeztünk a talán legérdekesebb felvetésekhez, amelyek a fenti 4. kritériumot, azaz a részvétel minőségét érintik. Ennek a minőségnek a megragadását szolgálja többek között az *interakciók zárt*, illetve *nyílt végű* változatainak megkülönböztetése. Előbbi epizódyszerű, lényegileg nem érinti a program lefolyását, utóbbi ezzel szemben a nézők valódi közreműködésére számít, ami nélkül a program nem is tud kiteljesedni. A szerzőknek így egy újabb műfaji elhatárolásra nyílik módja: a csak zárt végű interakciókat tartalmazó előadás megnevezése *interaktív színház*, míg ahhoz, hogy *színházi nevelési programról* beszélhessünk, legalább egy nyílt végűre is szükség van.

Összességében tehát az igazi tét a nézők felé való odafordulásban van. Ebben a tekintetben nem túlságosan biztató, hogy a diákoknak mindössze 14,2 százaléka érezte találonak arra, ami vele történt, a „közös gondolkodás a program által kínált központi téma kapcsán” meghatározást. A második helyen 11,2 százalékkal a „nézőpontváltás, szempontváltás erősítése” áll, majd 8,8 százalékkal az „empátia fejlesztése”. *A programok által közvetített nézőpontok és vélemények* alfejezet szerint pedig, míg a programoknak 23 százaléka volt jellemző, hogy kizárólag egyféle nézőpontból ábr-

ázolták a vizsgálandó problémát, addig a résztvevők számára felkínált vizsgálódási nézőpontok száma már 51 százalékkal csak egyféle volt, többnyire a saját, civil énjük. Mindez együttesen arra mutat, hogy a dráma és a színház eredendő többszólalmúságában rejlt lehetőségek – egyelőre legalábbis – még jelentős mértékben kiaknázatlanok maradnak.

Ennek megfelelően a *nézőpontok és a szerepek alapján* történő kategorizálásra tett javaslat három szempontból tesz különbséget a programok között. Egyrészt lehetnek állításközpontúak vagy kérdésközpontúak, másrészt egyetlen nézőpontot kínálóak vagy a nézőpontokat tudatosan változtatók. Ez utóbbi előidézésének legerősebb eszköze – ez volna a harmadik szempont – a résztvevőknek a történeten belüli szerepbe lép tetése, ami szintén lehet egy- vagy többváltozós. (A szerepbelépés kapcsán érdemes megjegyezni, hogy itt nem a színész munkájának – koncentrált jelenlét, átélés, karakterábrázolás stb. – átvételéről van szó, hanem bizonyos társadalmi szerepek funkcionális működtetésének kipróbálásáról.)

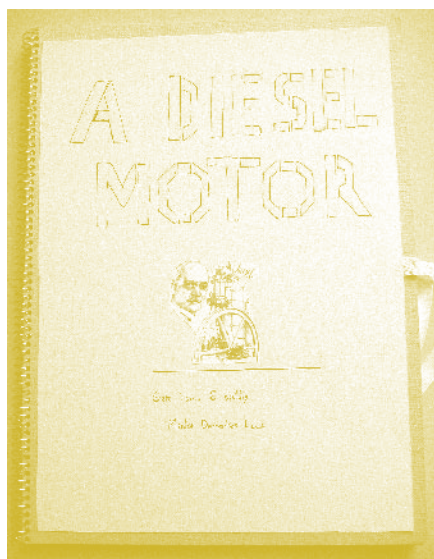
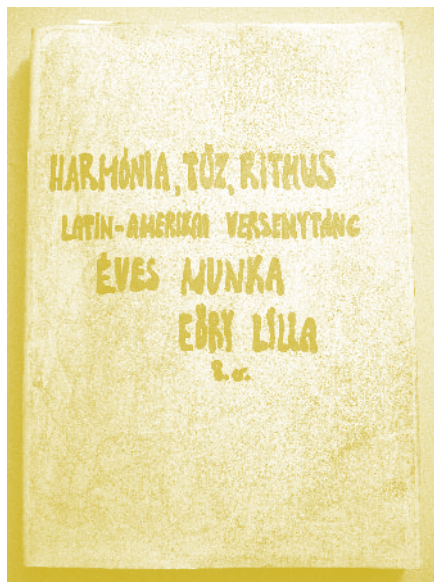
Mindezek mögött mintha a *bevonódás* kétféle értelemben való használata húzódná meg: egyrészt formai-technikai elemként, az alkotó részéről kezdeményezett interakció megfelelőjeként a befogadói oldalon, másrészt viszont az érzelmi-tudati állapotnak az igazi megértés feltételének gondolt átalakulásaként. Márpedig a vágyott hatás eléréséhez életbevágóan fontos a kettő elkülönítése, amire a szerzők egyik figyelmeztetése is utal: „Az, hogy beleszólhatok a történetbe, még egyáltalán nem garantálja, hogy tényleges bevonódás történik.” (373. o.) Az előkészítetlen, erőltetett interakció inkább az ellenkező irányba hat: a résztvevők jól nevelten válaszolhatnak, miközben belül és főként utólag pontosan rögzítik, valójában mennyi-



re érintetlenül hagyta őket a helyzet. Éppen úgy, ahogyan ez a formális oktatásból ismerős – ezekért a hamis pillanatokért nem érdemes elhagyni az iskolapadot.

Amit ugyanis a kutatás tapasztalatai szerint a gyerekek vagy fiatalok azonnal felismernek és elutasítanak a színházban, az a

didaxis, az álkérdések és az álproblémák. Ki kell mondani, amit a szerzők számára a kutatói objektivitáshoz való ragaszkodás a konkrét programok vonatkozásában nem tett lehetővé: kizárólag ezek elkerülésével valósítható meg nem pusztán formai, de tartalmi értelemben is a *színházi nevelés*.



**EÖRY LILLA** – *A tánc felszabadít, a tánc boldoggá tesz. Én a latin-amerikai táncokban tudom igazán kiélni magam.*

**ZSILLE SÁRA** – *A látványcukrászat nem csak kulináris élvezet – bár annak sem utolsó –, az emberekből a kedvességet csalogatja elő.*

**GERE SAMU** – *Egy autószerelő műhelyben szétszedtem és összeraktam egy dízelmotort. Mondhatom nagy élmény volt.*