

SZÍNHÁZ- PEDAGÓGIAI KÖRKÉP

Bethlenfalvy Ádám
Cziboly Ádám
Gemza Melinda
Golden Dániel
Kiss Gabriella
Szemessy Kinga
Végvári Viktória



Szerkesztette: Kiss Gabriella, Bethlenfalvy Ádám

Ez a mű a Creative Commons Nevezd meg! - Ne add el! - Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Színházpedagógiai körkép

Educational Theatre Cyclorama

Szerkesztette Kiss Gabriella és Bethlenfalvy Ádám

<https://orcid.org/0000-0002-7706-0760>, <https://orcid.org/0000-0002-4251-8161>

Előadóművészet (zene, színháztudomány, dramaturgia) / Performing arts studies (Musicology, theater science, Dramaturgy) (13051)

színházpedagógia, színházi nevelés, drámapedagógia

theatre pedagogy, educational theatre, theatre in education

ISBN 978-963-646-373-1 (pdf)

DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-646-115-7>

Open Access

<https://openaccess.hu/>

SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KÖRKÉP



Károli Könyvek
tanulmánykötet

Sorozatszerkesztő: Sepsi Enikő

A szerkesztőbizottság tagjai:

Boros Gábor, Csanády Márton, Csoma Mózes, Fabiny Tibor,
Furkó Péter, Homicskó Árpád, Jakab Éva, Kendeffy Gábor,
Literáty Zoltán, Mészáros József, Pap Ferenc, Tóth J. Zoltán

SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KÖRKÉP



Szerkesztette:
Kiss Gabriella
Bethlenfalvy Ádám

A kötet megjelenését és a tanulmányok megírását a Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai és Színházzsociológiai Kutatócsoportjának támogatása tette lehetővé. Témaszám: 20703B800.

Felelős kiadó:

Gyenes Ádám, a L'Harmattan Kiadó igazgatója és Trócsányi László, a KRE rektora

Károli Gáspár Református Egyetem

1091 Budapest, Kálvin tér 9.

Telefon: 455-9060

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2024

© L'Harmattan Kiadó, 2024

© Szerzők, szerkesztők, 2024

ISBN 978-963-646-115-7

ISSN 2062-9850

DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-646-115-7>

A borítón Edward Bond *A széttört tál* című darabjának előadásrészlete látható
(Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, rendezte: Chris Cooper, 2014).

A képet Hajós Zsuzsa készítette.

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt

1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.

Tel.: +36-70-554-3177

harmattan@harmattan.hu

www.harmattan.hu

Szakmai koordinátor: Gáspár Katalin

Olvasószerkesztő: Szűcs Mónika

Műszaki szerkesztő: Bödecs László

Borító: Kára László

Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.

Felelős vezető: Tomcsányi Péter

TARTALOM



Előszó	7
------------------	---

TÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

CZIBOLY ÁDÁM: Hogyan változott a magyarországi színházi nevelési és színházpedagógiai nagykép egy évtized alatt?	15
GOLDEN DÁNIEL: Módszertani kérdések a színházi nevelésben	43

PILLANATOK ÉS KÉPEK

GEMZA MELINDA: Public Social Responsibility	71
BETHLENFALVY ÁDÁM: A TIE emlékezete – kulcsmozzanatok	91

NÉZŐK ÉS RÉSZTVEVŐK

SZEMESSY KINGA – VÉGVÁRI VIKTÓRIA: Performansz alapú táncos/bábos részvételi játékok	115
KISS GABRIELLA: Con-vivere! – gondolatok a „részvétel korának” színházáról	141
A kötet szerzői	168

ELŐSZÓ



2022 – ebben az évben alakult meg a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán az a Színházpedagógiai és Színházszociológiai Kutatócsoport, amelynek központi célja a színház és társadalom komplex viszonyrendszerének vizsgálata volt. A színházpedagógiai alprojekt a nemzetközi viszonylatban elsősorban sokszínűségével kiemelkedő magyarországi színházi nevelés területét két különböző (szociológiai és alkalmazott színház-tudományi) aspektusból kívánta elemezni. Akkor akart naprakész helyzetképet adni a hazai színházi nevelés pillanatnyi állapotáról, amikor a Színházi Kritikusok Céhe úgy döntött, itt az ideje elismerni „a társadalmi folyamatok alakításán innovatív színházi gondolkodással, elkötelezetten dolgozó” társulatokat, személyeket, előadásokat.¹ Akkor törekedett különböző tendenciák elméletileg és történetileg reflektált analizésére, amikor avatott ítések a harmincéves Kerekasztal Színházi Nevelési Központot és a huszonöt éves Káva Kulturális Műhelyt tartották a „Jövő” formálóinak.

Mert mit is jelez ez a díj? Egyfelől igazolja, hogy az a színházi szakma, amely 2008 és 2011 között teljes értetlenséggel fogadta a Schilling Árpád nevével fémjelzett „színházcsinálást”,² immár a konstruktív pedagógia jegyében létrejövő, részvételi színházi formákkal dolgozó projekttermékekre is „színházként” tekint. Másfelől a színházi nevelés korpuszát öntudatlanul is párbeszédbe léptette azokkal a Halász Péter-díjas színházi eseményekkel, amelyek esztétikai értéket látnak a nem-tökéletesen (*Nicht-Perfekte*) végzett munkában:³

¹ A 30 éves Kerekasztal és a 25 éves Káva kapja a Színházi Kritikusok Céhének első Jövő díját, 2022. augusztus 15. <https://kritikusceh.hu/a-30-es-kerekasztal-es-a-25-es-kava-kapja-a-szinhazi-kritikusok-cehenek-elso-jovo-dijat/> (Letöltés: 2023. augusztus 4.)

² Jászay Tamás: *Körülírások. Fejezetek a Krétakör Színház történetéből 1995–2011*, PhD-disszertáció, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2013, 114–127. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1924/> (Letöltés: 2023. július 17.)

³ „A tökéletesen [*Perfekte*] végzett munka a lezárttság, a teljesség vagy a tökéletesség ideálját implicálja. A tökéletes kész van, van eleje és vége, illetve egyértelmű a menete, ami a minőség objektíven igazolható kritériumait feltételezi. A tökéletességre törekvés [*Perfektion*] tehát mindig társadalmilag ránk hagyományozott normákra vonatkozik. A színészelméletekben újra és újra

Kényelmetlenek. Kellemetlenek. Kihívóak. Megosztóak. [...] megpróbálják tágítani a kortárs színház lehetséges tematikáit és játéknyelveit; [...] kimozdulnak a színjátszás szokványos színtereiről; [...] időről-időre önkritikusan újragondolják alkotói módszereiket; [...] vizsgálat tárgyává teszik az alkotókat és az intézményeket egyaránt befolyásoló strukturális kényszereket és társadalmi elvárásokat; hogy kiközzentik gondolkodásunkat; [...] megkérdőjelezzik az általunk természetesnek vélt konvenciókat és határokat; és [...] megmutatják, akár ez is lehet, ilyen is lehet ma a színház!⁴

Mert a hazai színházi nevelési és színházpedagógiai programokat 2022-ben olyan 21. századi színházi műfajok kontextualizálják, mint az immerzív színház, az audio-, videó- és dokuséták, a *lecture performance*, a poszthumán installációk, illetve digitális net-performanszok, a civil- illetve egyszemélyes színház, továbbá az újrajátszás (*reenactment*) kortárs formái.⁵ A közös nevező az az elképzelés, hogy a színházcsinálás egyfajta közösen „cselekvő” nézés/írás/tanítás, melynek során a Másikkal folytatott interakció a lényeg. Egy szempontból ugyanis mindegy, hogy tantermi drámaóráról, tanítási drámáról (DIE), komplex színházi nevelési előadásról (TIE), színházpedagógiai programról, projektalapon szerveződő és a színházi *devising* eszközeivel dolgozó diákszínjátszó előadásról vagy Jèrôme Bel *Galáji*áról van szó. Ha az alkotók egy „cselekvő kultúra” tagjaiként tekintenek nemcsak önmagukra,⁶ hanem a résztvevőkre is, akkor játékosok és nézők együttes jelenlétéből adódó alkotói és befogadói mechanizmusoknak olyan *heterarchiája* jön létre,⁷

ilyen normákról és ideálokról van szó. Aki a tökéletességről beszél, elfogadja a normákat. [...] A színpadon megjelenő nem-tökéletes [viszont] nemcsak az egyediség reprezentációinak ránk hagyományozott konvencióit kérdőjelezi meg, hanem ezzel egyidejűleg tagadja az e konvenciók alapját alkotó és a színészi gyakorlat során újra és tovább íródo, társadalmi mintákat is. A nem-tökéletesen végzett munka elbizonytalanít, hiszen relativizálja, ignorálja vagy épp vidáman megsérti az értékelés konvencionális (a tökéletességre törekvésre irányuló) kritériumait.” Jens Roselt (Hg.): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater*, Berlin, Alexander, 2005, 377–378. (Saját fordítás.)

⁴ Halász Péter-díj. <https://trafo.hu/labán-halasz-dij> (Letöltés: 2024. május 28.)

⁵ Vö. Benjamin Wihstutz – Benjamin Hoesch (Hg.): *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, Bielefeld, transcript, 2020, 10.

⁶ Az ún. „aktív kultúra” Jerzy Grotowski *Az ünnep* című beszédében (ford. Pályi András, *Színház*, 33. évf., 2000/különszám, 2–6.) teoretizált fogalma a passzív kultúrafogyasztással szemben a kultúra létrehozásának, a kreativitásnak a közeget helyezi előtérbe, és a valóságos, tehát nem a formális vagy „látszatprofesszionizmus” kutatásának mint életmódnak az elméleti alapvetését képezi. Vö. Adorján Viktor: *A Laboratórium – Az opolei-wrocławi színházi Laboratórium tevékenysége és utóélete 1995-től napjainkig*, Budapest, Magyar Műhely – Ráció, 2015.

⁷ Vö. Duška Radosavljević: A heterarchikus rendező: egy huszonegyedik századi szerzői modell, ford. Tamás Ágnes, Ungvári Zrínyi Ildikó, *Játéktér*, 11. évf., 2022/3, 31. <https://jatekter.ro/duska-radosavljevic-a-heterarchikus-rendezo-egy-huszonegyedik-szazadi-szerzoi-modell/> (Letöltés: 2023. augusztus 6.)

melynek origójában nem az ítélet, hanem a kritika áll.⁸ Ez esetben az esztétikai tapasztalat nem egyirányú tudásátadás, hanem olyan performatív folyamat, amely experimentálisan szerveződő terekben zajlik.⁹ A „színház” fogalma recepció és kreativitás, tradíció és innováció mindig relacionális, kizárólag történetiségében artikulálható játékában értelmezhető (vagyis semmiképp sem homogén, reduktív, esszenciális).¹⁰ A színházcsinálók pedig olyan „utcanindzsák”,¹¹ akik pontosan tudják, hogy a látottak és hallottak nem fognak „kisimulni”, nem rendelődnek alá a kiszámítható, vezérelhető és kontrollálható folyamatoknak. A tudatos tökéletlenség tehát egyfajta *ars pedagogicá*vá válik, s az a célja, hogy szándékosan rendszeren („a” színházon és „a” pedagógián) kívülre helyezze a „színházeseményt”.¹²

A 2010-es években ezt az önmagát „színházon innen – pedagógián túl” pozicionáló létmódot próbálta meg áttekinteni és teoretizálni az a két könyv, mely a kutatócsoport munkája során egyértelmű origóvá vált. Az egyik a Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám által 2013-ban írt *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Ez a deskriptív áttekintés egységes szempontsor mentén mérte fel, milyen főbb színházi nevelési gyakorlatok léteztek az akkori Magyarországon, ami automatikusan érdemi (szakmai) párbeszédet kezdeményezett a dráma- és színházpedagógusok, illetve színházi nevelési szakemberek között. A másik munka a 2017-ben megjelent, Cziboly Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Az InSite Drama által koordinált és a színházi nevelés terminológiája, minőségbiztosítása és stratégiája kapcsán széleskörű konszenzusra törekvő kutatás ugyanis egyértelműen bizonyította: járható út a színházi nevelés, a színházpedagógia és a drámapedagógia metszéspontjába helyezni az alkalmazott színháztudomány előadásfogalmát. Mi több: először artikulálódott teoretikus kérdésként az az egyre akutabbá váló probléma, hogy a „részvételiség” és a közösségi alkotás mellett elköteleződött tevékenységek megvalósulását hogyan befolyásolja az intézményi háttér, jelesül, hogy a közoktatásban, a független szférában vagy a kőszínházi struktúrán belül zajlik-e.

⁸ Hajo Kurzenberger: *Der kollektive Prozess des Theaters: Chorkörper-Probengemeinschaften-theatrale Kreativität*, Bielefeld, transcript, 2009.

⁹ Takács Gábor: „Konstruktív” dráma, avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához, in Deme János (szerk.): *„Konstruktív” dráma*, Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület, 2009, 26–44.

¹⁰ Vö. Kricsfalusi Beatrix: Teatralitás és medialitás, avagy miért nem definiálható „a” színház?, *Játéktér*, 9. évf., 2020/4, 3–18.

¹¹ Vö. Vida Cerkvenik Bren: *Miért nem az utcán csináljuk? Interaktív utcaszínházi kézikönyv*, ford. Németh Nikolett Anna, Pintér Géza, Pécs, Sinum Színházi Műhely Egyesület, 2019, 77–84.

¹² A „színház-, illetve drámaesemény” (*theatre event / drama event*) fogalmát lásd Edward Bond: *The Hidden Plot*, London, Methuen, 2000, 45.

Ez a tudománytörténeti helyzet sürgette, hogy a kutatócsoport újra elvégezzen egy induktív és empirikus munkát. Hajós Zsuzsa önbevalláson alapuló, országos adatgyűjtése 2023 tavasza óta elérhető a www.szinhazinevel.es.hu weboldalon, szociológiai kiértékelését pedig Cziboly Ádám e kötetet nyitó tanulmánya végzi el, mely tényyszerűen jelzi az elmúlt tíz évben bekövetkező változásokat. Golden Dániel viszont a korszerű tanulás forrás-, folyamat- és problémaalapú megközelítési módjai felől tekint a kirajzolódó „nagyképre”, és a *részvételiséget* is egyfajta pedagógiai komponensként azonosítja. Ez a vizsgálati horizont teszi lehetővé, hogy feltegye a minőségbiztosítás (és az esztétikai elemzés) szempontjából kulcsfontosságú kérdést: a statisztikailag leggyakrabban használt tevékenységi formák képesek-e valóban a kitűzött cél elérését szolgálni, vagy üres automatizmusokként a kíváncsisággal éppen ellenkező hatással bírnak.

Ezt a problémát járja körül egy műfaj történeti, egy műfajelméleti és egy színház-történeti tanulmány is. A színházi nevelés legnagyobb hagyománnyal (így legstabilabb kánonnal) rendelkező képződményében, a TIE műfajában vizsgálja a színház és az interakció viszonyát Bethlenfalvy Ádám, aki jeles szakemberekkel készült interjúkban elemzi e forma magyarországi alakulásának kulcsmozzanatait. Fókuszában a komplex színházi nevelési előadás alakulása áll, arról számol be, hogy mi befolyásolta leginkább az alkotók gondolkodását. Szemessy Kinga és Végvári Viktória a kortárs tánc- és bábelméletek mély megértettségéről tanúskodó és konkrét gyakorlatok leírásaival illusztrált kollektív esszéje a „cselekvő anyag”, illetve „a kényelmetlenség elkerülhetetlensége” felől járja körül a részvétel „felfedezésként” és „újra-feltalálásként” értett folyamatát. Kiss Gabriella tanulmánya pedig a kortárs magyar szcena olyan előadás-dramaturgiáit elemzi, amelyek innovációja a kollaboratív munkaformák heterarchikus voltára és a kontingencia esztétikájára vezethetők vissza. Célja oly módon kapcsolódni a terminológia munkacsoport 2017-ben befejeződött munkájához, hogy közben a kockázatvállalás politikusságát hangsúlyozva árnyalja a *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* „részvételi színházi formák” és „bevonódás” szócikkeit. Végző soron ezeket a törekvéseket olvastatja újra Gemza Melinda írása, mégpedig a társadalmi felelősségvállalás horizontjából. A hazai színházpedagógia vidéki diszpozitívumának elemzését kezdeményező munka ugyanis a fenntarthatóság szempontjából érvel amellett,¹³ hogy a kőszínházak üzemszerű működésének szem előtt kell tartaniuk saját mikro-, illetve makrokörnyezetük állapotát, melynek egyik lehetséges útját, jó gyakorlatát a debreceni Csokonai Színház ifjúsági programja modellálja.

Kiss Gabriella

¹³ Vö. Gócza Anita: Hangosító 48. – Vidékiesség: tabuk és dilemmák. Háda Fruzsínát, Kelemen Kristófot, Kricsfalusi Beatrixot és Nagy Zsoltot Gócza Anita kérdezte, *Színház.net*, 2024. február 22. <https://szinhaz.net/2024/02/22/hangosito-48-vedekiseg-tabuk-es-dilemmak/> (Letöltés: 2024. március 23.)

IRODALOMJEGYZÉK

- ADORJÁN Viktor: *A Laboratórium – Az opolei-wroclawi színházi Laboratórium tevékenysége és utóélete 1995-től napjainkig*, Budapest, Magyar Műhely – Ráció, 2015.
- BOND, Edward: *The Hidden Plot*, London, Methuen, 2000. <https://doi.org/10.5040/9781408164303>
- BREN, Vida Cerkenik: *Miért nem az utcán csináljuk? Interaktív utcaszínházi kézikönyv*, ford. Németh Nikolett Anna, Pintér Géza, Pécs, Sinum Színházi Műhely Egyesület, 2019. 77–84.
- GÓCZA Anita: Hangosító 48. – Vidékiesség: tabuk és dilemmák. Háda Fruzsinné, Kelemen Kristóf, Kricsfalusi Beatrixot és Nagy Zsoltot Góczy Anita kérdezte, *Színház.net*, 2024. február 22. <https://szinhaz.net/2024/02/22/hangosito-48-vedekiseg-tabuk-es-dilemmak/>
- GROTOWSKI, Jerzy: Az ünnep, ford. Pályi András, *Színház*, 33. évf., 2000/különszám, 2–6.
- JÁSZAY Tamás: *Körülírások. Fejezetek a Krétakör Színház történetéből 1995–2011*, PhD-disszertáció, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2013. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1924/>
- KRICSFALUSI Beatrix: Teatralitás és medialitás, avagy miért nem definiálható „a” színház?, *Játéktér*, 9. évf., 2020/4, 3–18.
- KURZENBERGER, Hajo: *Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper-Probengemeinschaften-theatrale Kreativität*, Bielefeld, transcript, 2009. <https://doi.org/10.1515/9783839412084>
- RADOSAVLJEVIĆ, Duška: A heterarchikus rendező: egy huszonegyedik századi szerzői modell, ford. Tamás Ágnes, Ungvári Zrínyi Ildikó, *Játéktér*, 11. évf., 2022/3, 29–43.
- ROSELT, Jens (Hg.): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater*, Berlin, Alexander, 2005.
- TAKÁCS Gábor: „Konstruktív” dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához, in Deme János (szerk.): *„Konstruktív” dráma*, Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület, 2009, 26–44.
- WIHSTUTZ, Benjamin – HOESCH, Benjamin (Hg.): *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, Bielefeld, transcript, 2020. <https://doi.org/10.1515/9783839452905>

TÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

HOGYAN VÁLTOZOTT A MAGYARORSZÁGI SZÍNHÁZI NEVELÉSI ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI NAGYKÉP EGY ÉVTIZED ALATT?

—◀▶—
CZIBOLY ÁDÁM

BEVEZETÉS

A kutatás kerete

A Károli Gáspár Református Egyetem Művészettudományi és Szabaddolcsészeti Intézetének Színházpedagógiai és Színházzsociológiai Kutatócsoportja a 2022 szeptemberétől 2024 augusztusáig tartó projektjén belül két fő alprojektben dolgozott. Az első alprojekt a színházpedagógia területére fókuszált: ennek első fázisában egy átfogó, országos helyzetfelmérő kutatást végeztünk, hogy jobban megértsük a jelenlegi színházi nevelési és színházpedagógiai gyakorlatok helyzetét, természetét Magyarországon. Jelen tanulmány ennek a kutatásnak az eredményeit foglalja össze. A projekt keretében frissült az a naprakész online adatbázis is (www.szinhazineveles.hu), amely a kutatás alapját képező szervezeti- és programadatokat kereshető formában tartalmazza.

Tíz év a színházi nevelés kutatásában (2013–2023)

A projekt egy tíz évvel ezelőtti országos feltérképező kutatásra épül, és az adatfelvétel részben megismétli az ott feltett kérdéseket abból a célból, hogy megértsük, milyen változások történtek a területen az elmúlt évtized során. A 2012/13-as színházi évad második felében Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám koordinációjával megvalósuló deskriptív munka egységes szempontsor mentén mérte fel, milyen főbb színházi nevelési gyakorlatok léteztek az akkori Magyarországon. Ezeket a programokat a Színházi nevelési programok kézikönyvében összehasonlítható szempontok mentén, közérthetően mutattuk be, egyrészt a szülőket, iskolákat, befogadó intézményeket segítve a megfontolt választásban, másrészt a terület szakembereit támogatva abban, hogy széleskörű, átfogó képet kapjanak az akkori hazai helyzetről.¹

¹ Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L'Harmattan, 2013, 238–239.

Összesen 298 intézményt kerestünk fel, és 118 programot néztünk meg személyesen. A kutatásban minden szervezet önkéntesen vett részt. *Kivételesen minden olyan szervezetet bevontunk a kutatásba, akik (i) megfeleltek az alacsonyküszöbű kritériumainknak, (ii) válaszoltak a megkeresésünkre, (iii) az adatfelvételi időszakban a kutatásba illeszkedő programjuk futott, és (iv) erről tájékoztattak bennünket.* Nem végeztünk semmilyen szelekciót vagy válogatást: aki küldött időpontokat, annak a programját meglátogattuk. Ez alapján feltehetően csaknem a teljes magyar szcénát lefedte a kutatás. Nem rangsoroltunk a programok között, nem minősítettünk, ehelyett összefoglaló képet adtunk a hazai tendenciákról; egyaránt közzétettünk statisztikai adatokkal alátámasztott eredményeket és megfigyeléseken alapuló elemzéseket. A kutatás során legjobb tudásunk szerint, a lehető legobjektívabb módon, azonos módszertan mentén közelítettünk a szakma minden érintettje felé.

2017-ben az InSite Drama az öt évvel korábbi kutatási eredmények alapján széleskörű egyeztetéssorozatot kezdeményezett, amely kísérlet volt a színházi nevelési / színházpedagógiai programok kapcsán egy széleskörű konszenzushoz közelítő (i) terminológia, (ii) minősítési rendszer és (iii) stratégia kialakítására. Az egyeztetési folyamat alulról jövő kezdeményezés volt, az elmúlt években számos szakmai fórumon megfogalmazott kérdésekre próbált meg reagálni. Arra tettünk kísérletet, hogy a területünket évek óta foglalkoztató kérdésekre önszerveződéssel és széleskörű szakmai vitával keressünk közös válaszokat. Ennek a folyamatnak az eredményeit egy újabb kötetben foglaltuk össze.²

Az elmúlt tíz év során számos izgalmas és rendkívül szerteágazó kutatás irányult a területre, amelyből a 2017-ig tartó időszakot az imént említett kötet „Hogyan nézhet ki az elefánt?” című záró fejezetében már megkíséreltem áttekinteni. Ugyan az azóta eltelt hat évben még tovább növekedett a területet célzó kutatások száma, ma is vállalom az alábbi megfigyelést:

Rendkívül fiatal és folyton változó területünket különféle nézőpontokból, különféle tudományos paradigmák mentén, különféle axiómákra alapozva, különféle logikával, módszertannal és metanyelvvel vizsgálja, alakítja kutatók garmadája, akik egymás szaknyelveit sem mindig értik: pszichológusok, szociológusok, kulturális antropológusok, neveléstudósok és színházstudósok. Ez a kánon kiegészül a terület leírására szavakat kereső kritikusokkal és szakírókkal, és kiegészül a saját praxisuk dokumentálására vállalkozó gyakorlati szakemberek ezerféle nyelvhasználatával is.³

² Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017.

³ Uo., 214.

A tanulmány fókuszsa és az ebből adódó kihívások

A színházi nevelés és a színházpedagógia fogalmait jelen tanulmányban szinonimaként használjuk, és azt a tágabb területet jelöljük vele, amely magában foglalja a színház és a pedagógia szinergiáit, így például a nevelési szándékú gyerek- és ifjúsági előadásokat, a gyermek- és diákszínházi játszmát vagy a csecsemőszínházat is. Ugyanakkor pontosan tisztában vagyunk azzal, hogy a színházi nevelés és színházpedagógia definícióit illetően nincs teljeskörű szakmai konszenzus, mindkét fogalom viták keresztútjában áll. A színházi nevelés és a színházpedagógia kapcsolódási lehetőségeit elemezve 2017-ben tíz, egymással versengő modellt mutattunk be, ezekből jelen tanulmány fókuszának és fogalomhasználatának pontossága miatt az egyik mellett önkényesen, de szükség-szerűen le kellett tennünk a garast. Továbbra is tartjuk magunkat ahhoz, amit 2013-ban a széleskörű szakmai nyelvhasználat alapján javasoltunk: a két fogalmat tekintsük szinonimának, mivel a legtöbb szereplő a hétköznapi nyelvhasználat során azonos jelentéstartalommal használja ezeket.

Jelen elemzés fókuszában a *színházi nevelés / színházpedagógiai programok* és az azokat létrehozó szervezetek állnak. A színházi nevelési / színházpedagógiai program pontosabb meghatározásán azt a 2017-ben lefolytatott széleskörű egyeztetés alapján kialakult definíciót értjük, ami a Takács Gábor vezetése alatt dolgozó munkacsoport meghatározása. A definíció véleményezésében 61 szervezettől 80 szakember vett részt, köztük olyan színháztudományi szakemberek is, mint Kiss Gabriella és Kricsfalusi Beatrix. Ily módon a tág értelemben vett színházi nevelésen / színházpedagógián belül a színházi nevelési / színházpedagógiai program (i) elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készül; (ii) előadás vagy jelenetsor van benne, amely épülhet az önkifejezés bármilyen verbális és nonverbális műfajára (pl. prózai színház, báb- és figurális színház, tánc- és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz stb.); (iii) pedagógiai célja van az alkotóknak; (iv) a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló vagy az abban történetekre érdemben reflektáló, nyílt interakciókban vehetnek részt; (v) megismételhető, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott programok.⁴

Fontos ugyanakkor megemlíteni, hogy a színházi nevelési / színházpedagógiai program fogalma körül szerencsére nem csillapodnak a viták: pl. a *Theatron* színháztudományi folyóirat 2021/1. tematikus számában a szakma számos képviselője konkrét esettanulmányok mentén problematizálta ezt a definíciót. Tehát nem gondoljuk, hogy a fenti meghatározás végleges vagy tökéletes lenne, azonban

⁴ Uo., 157.

az elemzésünk tárgyának pontos lehatárolása elengedhetetlen, és nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy koncipiálásában a szakma jelentős része részt vett.

Jelen elemzés színházi nevelési / színházpedagógiai programokra szűkítése a terület műfaji sokszínűsége miatt szükségszerű, és emiatt kizár számos olyan formát, amely a tágabb színházi nevelés vagy színházpedagógia része. Vagyis kimaradtak a kutatásból többek között az interakciót nélkülöző gyermek- és diákszínházi előadások vagy a gyermek-, diák- és ifjúsági színjátszás színes területe. Ezzel a szűkítéssel folytatjuk a 2013-as és 2017-es hagyományt, ismételten aláhúзва: rendkívül fontosnak tartanánk, hogy hasonló kutatások, folyamatok induljanak meg a tágabb terület egyéb műfajai mentén is.

Végezetül izgalmas kihívást jelent, hogy ennek a területnek központi sajátossága a folyamatos kísérletezés, megújulás, az új formák keresése és a határok feszegetése. Mivel minden definíció egy adott időszak állapotát tudja csak minél pontosabban leírni, korlátoz is: új formák, irányok, kísérletek nehezen illeszthetők már bele, illetve az újító alkotók szükségtelenül merevnek élik meg. Emiatt biztosan vannak olyan programok és társulások, amelyek formabontó és kísérletező voltak miatt maradhattak távol a *szinhazineveles.hu* oldaltól és ezáltal sajnos jelen kutatástól is.⁵ Le kell tehát szögezni, hogy miközben egy-egy olyan pillanatfelvétel megalkotásához, mint ez a tanulmány, szükség van definíciókra és lehatárolásra, azok csak pozitív elrugaszkodási pontok, hiszen épp a róluk/velük folytatott vita, illetve a keretek folyamatos átlépése és szétfeszítése viszi előre a területet.

A tanulmány szerkezete

A tanulmány a hasonló feltérképező kutatások bemutatásának klasszikus, konzervatívabb szerkezetét követi. A kereteket, alapfogalmakat és fókusz ismertető bevezetőt a módszertan rövid leírása követi, különös hangsúlyt fektetve az adatfelvétel körülményeire. Az eredmények bemutatása és azok rövid elemzése két külön fejezetben történik: az első a szervezetekre, a második a programokra fókuszál. A tanulmányt az eredmények rövid összefoglalása, valamint az ezekből levonható néhány következtetés zárja.

⁵ Pl. a SVUNG kutatócsoport. <https://svungresearch.hu/> (Letöltés: 2023. december 13.)

MÓDSZERTAN

2013-ban minden egyes program kapcsán összesen hat különböző forrásból gyűjtöttünk adatot: (i) a programokon részt vevő gyerekektől vagy fiataloktól, (ii) a résztvevőket kísérő pedagógusoktól, (iii) a szervezetekkel kapcsolatban a szervezetek kapcsolattartóitól, (iv) a programokkal kapcsolatban a programok alkotóitól, (v) a programok megfigyelésével és (vi) internetes másodlagos kutatással. A *Színházi nevelési programok kézikönyvében* külön fejezetet szenteltünk a módszertan pontos és részletes bemutatásának,⁶ ezért itt eltekintünk az ennél részletesebb ismételéstől.

2023-ban a tíz évvel korábbi átfogó adatfelvételt csak részben tudtuk megismételni. Nem volt idő- és erőforrásbeli kapacitásunk sem a programok személyes meglátogatására, sem a résztvevőkkel vagy a kísérő pedagógusokkal történő kapcsolatfelvételre, sem az internetes másodlagos kutatásra. Az adatfelvétel ezúttal a szervezetek saját szervezeti működésükről és saját programjaikról adott önkéntes adatszolgáltatásra korlátozódott. Ennek az adatgyűjtésnek a platformja a 2016-ban létrehozott *szinhazineveles.hu* oldal lett. A szervezetek a kérdőívek kitöltésével nemcsak jelen kutatáshoz szolgáltatnak adatot, de hozzájárultak ahhoz is, hogy a színházi nevelési / színházpedagógiai programok egy naprakész kereshető adatbázis formájában legyenek elérhetőek az érdeklődő szülőknek, pedagógusoknak és szakembereknek. A weboldalt az InSite Drama hozta létre, és jelenleg a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ adja ki.

Az adatfelvétel során összesen 173 különböző szervezetet kerestünk meg Hajós Zsuzsa aktív közreműködésével és a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatóinak segítségével. A megkeresett szervezetek listájának összeállítása során figyelembe vettük a *szinhazineveles.hu* saját adatbázisát, a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatait, színházpedagógiai pályázatok eredményeit és személyes információkat is.

Az adatfelvétel a *szinhazineveles.hu* korábban erre a célra kialakított platformján keresztül zajlott. Az oldalra magánszemélyek tudnak regisztrálni, akiknek lehetőségük van arra is, hogy speciális szakmai szerepkörökre (színházi nevelési szakember, pedagógus, szakíró stb.) regisztráljanak, amelyek további jogosultságokat biztosítanak számukra. A színházi szerepkörben regisztrálók létrehozhatnak új szervezeti profilt, vagy kapcsolódhatnak meglévő szervezethez is. Egy-egy szervezet adminisztrátora a szervezet alapadatait frissíteni tudja, emellett a szervezet által megalkotott programokat is regisztrálhatja. Mind a szervezetek, mind a programok kapcsán számos különféle adat felvitelére van

⁶ Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 237–259.

lehetőség. Jelen tanulmányban elsősorban a kvantifikálható, összesíthető adatokat elemeztük, de a programok között böngésző felhasználó az itt ismertetett adatokon túl számos további részlethez is hozzáfér a programok leírásától a fényképeken keresztül a lehetséges kedvezményekig.

A szervezeti- és programadatokat egyszeri exportjára 2023. május 11-én került sor az oldal programozójának közreműködésével. Ezt a dátumot megelőzően a szervezetek több alkalommal is emlékeztetőt kaptak, hogy az adatfelvételi időszak a lezárásához közeledik. Az adatfelvételt koordináló Hajós Zsuzsa számos szervezetnek segített az adatfelvitelben annak érdekében, hogy minél szélesebb körű áttekintésünk legyen a területről. A tanulmányban bemutatott 2023-as adatok tehát a május 11-i állapotot tükrözik. Mivel a *színhazinevelés.hu* egy dinamikus oldal, arra folyamatosan regisztrálnak új alkotók, valamint a szervezetek bármikor frissíthetik szervezeti- és programadataikat is, ezért egészen bizonyos, hogy jelen kötet kiadásakor már több frissítésen esett át az oldal. Az exportált adatbázist egyszerű leíró statisztikai módon elemeztük.

SZÍNHÁZI NEVELÉssel ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIÁVAL FOGLALKOZÓ SZERVEZETEK ELEMZÉSE

Távozók és új belépők: a magyarországi színházi nevelés látképének átalakulása az elmúlt tíz évben

2013-ban összesen 298 szervezetet kerestünk meg, ebből akkor 119 foglalkozott a tágabb színházi nevelés vagy színházpedagógia valamely területével, és 85 kínált konkrétan színházi nevelési / színházpedagógiai programokat. Ehhez képest 2023-ra ez a szám 79-re csökkent. A kép annál jóval összetettebb, mint hogy hat szervezet befejezte volna színházi nevelési tevékenységét: a 2013-ban még aktív szervezetekből *csaknem ötven* szűnt meg vagy hagyott fel a színházi nevelési programok készítésével, helyükbe pedig *több mint negyven* új belépő érkezett az elmúlt tíz évben. Ha tételesebben összehasonlítjuk a 2013-as és a 2023-as listát, számos meglepő különbséget látunk:

- csak 37 olyan szervezetet találunk a 2023-as listában, amelyek már szerepeltek a 2013-as mintában is;
- az elmúlt tíz évben 48 szervezet hagyott fel a színházi nevelési / színházpedagógiai programok tartásával;
- 42 szervezet a 2013-as könyv megjelenése után hozta létre első színházi nevelési programját;

- ebből 19 az elmúlt tíz év során jött létre, ezek a szervezetek indulásuktól fogva vagy részben, vagy alaptevékenységként is színházi neveléssel foglalkoznak.

A terület átalakulásának elemzése komplexebb és összetettebb feladat annál, mint amit jelen tanulmány keretei megengednek. A személyes- és szervezeti döntéseken túl ezek a mozgások magukon hordozzák a szférát érintő oktatás- és kultúrpolitikai döntések rövid- és hosszútávú hatásainak jegyeit is. Az alább következő felsorolások nem teljeskörűek, a megemlített szervezetek mindenhol csak példák, vagyis biztosan kimaradt több fontos szereplő mindegyik felsorolásból, akiktől ezúton is elnézést kérünk. Célunk nem a teljeskörű leltár készítése volt, sokkal inkább a tendenciák, fő mozgások bemutatása. A lehetséges okok beazonosítása csak felületesen történhet meg, a részletes elemzés további kutatás tárgyát kell, hogy képezze.

Az elmúlt tíz év számos jelentős strukturális átalakítást hozott a kultúrpolitika és a kulturális finanszírozás területén. Különbféle nemzeti és/vagy helyi döntések hatására néhány olyan színház, mint pl. a Krétakör,⁷ a Bárka⁸ vagy a Szputnyik Hajózási Társaság⁹ azért nem készít már színházi nevelési / színházpedagógiai programokat, mert véglegesen megszűnt. Több projektalapú színházi nevelési társulat, mint például a 21. Színház a Nevelésért Egyesület¹⁰ vagy a Kontraszt Műhely¹¹ is tevékenységének szüneteltetésére kényszerült. Számos ígéretes trupp és projekt (mint például a Béli Ádámhoz és Czupi Dánielhez – ma Nizsai Dániel – köthető Benga Produkció¹²) nem tudott megerősödni és folytatni a színházi nevelési / színházpedagógiai programok készítését. Mindezek mellett találunk olyan szervezeteket is, amelyek tíz éve még kínáltak színházi nevelési programokat, de most inaktívnak tűnnek a területen, mint pl. a Bartók Kamaraszínház, a Griff Bábszínház vagy a Miskolci Nemzeti Színház. Ezekben az esetekben nem tudjuk biztosan, hogy a programok készítésének szüneteltetése csak időszakos vagy végleges döntés, esetleg a célzott támogatás

⁷ Vö. Megszűnik a Krétakör Bázis, *Fidelio*, 2015. január 13. <https://fidelio.hu/szin haz/megszunik-a-kretakor-bazis-33910.html> (Letöltés: 2023. december 13.)

⁸ Vö. Megszűnik a Bárka Színház, *Színház.hu*, 2015. október 14. https://szinhaz.hu/2015/10/14/megszunik_a_barka_szin haz (Letöltés: 2023. december 20.)

⁹ Vö. Megszűnik a Szputnyik, *Origo*, 2015. február 9. <https://www.origo.hu/kultura/20150209-megszunik-a-szputnyik-hajozasi-tarsasag.html> (Letöltés: 2023. december 11.)

¹⁰ A legutolsó bejegyzés dátuma: 2017. március 29. <https://www.facebook.com/21szinhaz/> (Letöltés: 2023. december 18.)

¹¹ A legutolsó bejegyzés dátuma: 2020. február 17. <http://www.kontrasztmuhely.hu/> (Letöltés: 2023. december 27.)

¹² A legutolsó bejegyzés dátuma: 2014. december 18. <https://www.facebook.com/BengaProdukcio/> (Letöltés: 2023. december 27.)

hiányának jele. Végül az sem kizárható, hogy ugyan műsoron tartanak még ilyen programokat, de nem kívántak erről a kutatás keretében adatot szolgáltatni.

A „túlélők” között a terület meghatározó „derékhadát” találjuk: ezek egyik csoportja a több évtizede stabilan működő színházi nevelési társulatok, mint a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és a Káva Kulturális Műhely, illetve az elmúlt két évtizedben megerősödött olyan társulatok, mint a Nyitott Kör Egyesület, a RÉV Színház vagy az Escargo Hajója Színházi és Nevelési Szövetkezet. A színházpedagógiai szcénának számos olyan megkerülhetetlen kőszínházi szereplője van, amelyek már tíz éve is aktívan készítettek programokat, például a Katona József Színház, az Örkény Színház, a Kolibri Színház, a Budapest Bábszínház, a Csokonai Nemzeti Színház, a Trafó vagy a zalaegerszegi Hevesi Sándor Színház. Az évtizedes hagyományokhoz komoly építkezés és megerősödés társult valamennyi említett helyszínen: az elmúlt tíz év során mindenhol szignifikánsan kibővült és markánsabbá vált a színházpedagógiai tevékenység, mára mindegyik intézményben több képzett szakembert főállásban (bár gyakran hivatalosan más munkakörben) alkalmazó, önálló színházpedagógiai műhelyek működnek. Ennek megemlítése azért is fontos, mert még tíz évvel ezelőtt sem volt ez ennyire magától értetődő: ha volt is egy-egy intézménynek főállású színházpedagógusa, az is jobbára önállóan vagy alkalmi „külsős” segítséggel dolgozott.

A színházpedagógia megerősödése az úgy „zászlóshajójának” bizonyuló kőszínházaknak is köszönhető, akiknek a példája országszerte jelentős szektoriális hatásokkal bírt. Így új belépőként megjelentek olyan kőszínházak, amelyek csak az elmúlt tíz év során kezdtek színházi nevelési programok készítésébe. Ilyenek például a Nemzeti Színház, a Radnóti Színház, a Szegedi Nemzeti Színház, a Vígszínház, a Magyar Színház, a Vaskakas Bábszínház, a Weöres Sándor Színház, a Budaörsi Latinovits Színház, a Gózon Gyula Kamaraszínház, a Harlekin Bábszínház vagy a Pinceszínház – ezek közül többen is pár év alatt a szakma élvonalába kerültek a tevékenységükkel. Határon túli színházak, mint például a Kolozsvári Állami Magyar Színház, a kassai Divadlo Thália Színház és a dunaszerdahelyi Vekker Műhely is bekapcsolódtak a színházi nevelési tevékenységbe.

A területen folyó munka egyik legnagyobb eredménye, hogy megjelent a szakma „Z generációja”.¹³ „új” szereplők csoportja, amely magában foglalja pl. a (Bohócok

¹³ „2009-ben a Káva Kulturális Műhely gondozásában elindult az a »színház és pedagógia« fókuszú füzet sorozat, amelynek minden egyes kötete egyértelművé tett két dolgot: a színházi nevelésről csak interdiszciplinárisan és nagyon erőteljes szociológiai kutatások mentén érdemes beszélni; a szakma igényli saját gyakorlati tevékenységének elméleti reflexióját. 2010-ben a DICE Consortium publikálta annak a nemzetközi kvantitatív projektkutatásnak az eredményét, amely bebizonyította, hogy a drámapedagógia hogyan fejleszti a lisszaboni kulcskompetenciákat és a demokra-

a Láthatáron csoportból megalakuló) Láthatáron Csoport, a (Szputnyikból kivált, majd azt túlélő) Mentőcsónak Egység, a MásSzínház, a KB35, a K2 majd később Apertúra és a Tandem társulatait. Ezek a szervezetek vagy eleve 2013 után jöttek létre, vagy 2013 után kezdtek először színházi neveléssel foglalkozni. Ezek a társulatok mára mind meghatározó szereplőivé váltak a színházi nevelési szektornak, és nem is gondolnánk, hogy „csak” az elmúlt évtized során kezdték meg színházi nevelési működésüket. De rendkívül erős és markáns az a legfrissebb „alfa generáció” is, mely egyre határozottabban formálja a magyar színházi nevelés és színházpedagógia arcát, olyan szervezetekkel, mint a Paralel Alkotócsoport, a Horizont Alkotócsoport, a Közeljövő Színházi Nevelési Csoport, a SZIA Színház, a DR?NKUBÁTOR, a Tájéoló Színházi Nevelési Egyesület (korábban KOHÓ), a SVUNG kutatócsoport, az AztaBanda vagy a Szabad Labor.

Fontos újra megjegyezni, hogy az itt leírt példák nem teljes átfogó listák, és a leírt változások közel sem követik le az elmúlt tíz év valamennyi mozgását. Ahogyan a bevezetőben korábban már említettük, a színházi nevelési / színházpedagógiai programra fókuszáló kutatásunk nem gyűjtött átfogó adatokat a tágabb színházi nevelés és színházpedagógia területén dolgozó számos szervezetről, nem is beszélve az alkalmazott, közösségi, részvételi, szociális, interaktív, immerzív vagy civilszínház számos izgalmas kezdeményezéséről. Felsorolni sem lehet az összes olyan projektet és előadást az elmúlt tíz évből, amelyek ugyan magukon hordozzák a színházi nevelési / színházpedagógiai program definíciójának bizonyos jegyeit, de rokon műfajban készültek. (A Színházi Kritikusok Céhe által 2022-ben alapított Jövő díj eddigi kitüntetettjei,¹⁴ illetve Antal Klaudia, Kiss Gabriella, Kricsfalusi Beatrix, Oblath Márton és

tikus viselkedés kompetenciáit. 2011-ben a Magyar Akkreditációs Bizottság elfogadta a második tanári diplomát nyújtó drámapedagógia, két év múlva pedig a dráma- és színházismeret-tanári szak létesítését. 2013-ban megjelent a színházi nevelési programok induktív összegyűjtését és leírását először megkísérlő kézikönyv, mely kutatás először próbálta meg érdemi párbeszédet kezdeményezni a dráma- és színházpedagógusok, illetve színházi nevelési szakemberek között, s ugyanebben az évben a Színház- és Filmművészeti Egyetem doktori iskolájában végzett az első olyan hallgató, aki színházi nevelésből írta DLA dolgozatát. 2014-ben ugyanez az intézmény elindította a drámainstruktor alapképzési szakot, amelynek célja olyan szakemberek képzése, akik »közművelődési és művészeti intézményekben vagy a médiában képesek a kulturális tervezésben és szervezésben, illetve a drámajátékok tervezésében és vezetésében való jártasságot igénylő feladatkörök ellátására«. Ettől az évtől kezdve tehát egy érettségivel rendelkező, a dráma, színház és nevelés iránt érdeklődő fiatal számára a hazai felsőoktatás két utat kínál: az egyik a köznevelésben, másik a közművelődésben hasznosítható – drámapedagógus, illetve színházi nevelési és színházpedagógiai szakember néven.” Kiss Gabriella: Kontextusba lépve, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 10–11.

¹⁴ Vö. A *celldőmölki Soltis Lajos Színház kapja a Színházi Kritikusok Céhének Jövő díját*, 2023. július 12. <https://kritikusceh.hu/a-celldomolki-soltis-lajos-szinhaz-kapja-a-szinhazi-kritikusok-cehenek-jovo-dijat/> (Letöltés: 2024. január 7.)

Horváth Kata kutatásai igazolják,¹⁵ hogy nemhogy önálló tanulmányokat, de tanulmányköteteket lehet írni például a Sajátszínház/Szívhang, a Káva Kulturális Műhely, a Katona József Színház vagy az Örkény Színház közösségi projektjeiről, Kelemen Kristóf, Boross Martin vagy Schermann Márta munkáiról stb.)

Még a színházi nevelési / színházpedagógiai programok fókuszán belül is fontos korlátozó tényező, hogy ez az elemzés két, néhány hónapos időtávban rögzített pillanatképet hasonlít össze. 2013 és 2023 között számos alkalmi társulás által létrehozott, egyszer vagy néhányszor játszott projekt volt, ami sem a 2013-as, sem a 2023-as adatgyűjtés látóterébe nem került be.

Van azonban egy elég fontos trendje az elmúlt tíz évnek: főképp a „félidei”, 2017-es egyeztetéssorozatnak és számos egyéb szakmai eseménynek köszönhetően a terület tíz év alatt önálló szakmává, és talán mondhatjuk, hogy önálló diszciplínává nőtte ki magát. Az egyre szűkülő erőforrások és növekvő nehézségek ellenére is elindult egy önkéntes szakmai összefogás: 2023-ra harmincegy szervezet csatlakozott ahhoz az együttműködéshez, amely 2017-ben a Stratégia munkacsoport kezdeményezésére indult útjára, és amelynek lényege, hogy a szervezetek nyolc minimálisan teljesítendő és további opcionális vállalásokat tesznek szakmai működésükkel kapcsolatban.¹⁶ Mivel a vállalásokat mindenki önkéntesen teljesíti, nehéz ellenőrizni, melyik szervezet mennyire vette/veszi ezt komolyan, mindenesetre meggyőző, hogy a szervezetek 39%-ának szándékában állt és áll elköteleződni a komolyabb szakmai működés és együttműködés mellett.

¹⁵ Pl. Antal Klaudia: *A részvételi színház politikussága*, doktori értekezés, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2021. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34186> (Letöltés: 2024. január 27.); Kiss Gabriella: *A tette kész néző*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2024; Kricsfalusi Beatrix: *Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?*, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 19–31; Kricsfalusi Beatrix: *Színház mindenén túl. Politikus színház a posztpolitika korában*, in Antal Klaudia – Pandur Petra – P. Müller Péter (szerk.): *Színházi politika # politikai színház*, Pécs, Kronosz, 2018, 15–29; Horváth Kata (szerk.): *Dráma és színház a bűnmegelőzésben. A Káva Kulturális Műhely JUVENTAS programja*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2022; Horváth Kata et al.: *A Sajátszínház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*, Budapest, L'Harmattan, 2017; Horváth Kata – Oblath Márton: *A performatív módszer. Dráma- és színházalapú társadalmi beavatkozások a Kávában*, Budapest, Káva–AnBlok–Parforum, 2015.

¹⁶ Vö. <https://www.szinhazinevel.es.hu/tudastar/a-csatlakozashoz-szukseges-minimum-vallalások/> (Letöltés: 2023. december 20.)

Székhely, alapítás éve, honlap

2013-ban a 119 színházi neveléssel is foglalkozó szervezet 57%-ának volt a székhelye Budapesten. A fővároson kívül összesen tíz városban találtunk még legalább két színházi neveléssel is foglalkozó szervezetet: Pécsen öt, Győrben és Szegeden négy, Kecskeméten és Veszprémben három, Debrecenben, Egerben, Jászberényben, Miskolcon és Zalaegerszegen két-két társulás működött.

A 2023-as adatok csak némi fenntartással hasonlíthatók össze a 2013-as adatokkal, ugyanis a kutatásba kerülés feltétele itt a *szinhazineveles.hu*-ra történő önkéntes regisztráció volt. Ezzel együtt nagy valószínűséggel megállapíthatjuk, hogy a tendenciákban nincs eltérés: a budapesti székhelyű szervezetek a teljes minta 63%-át teszik ki, ugyanakkor a legalább két színházi nevelési társulatot felvonultató városok száma hétre mérséklődött. Három-három szervezet található Pécsen, Győrött és Kecskeméten; Debrecenben és Egerben továbbra is két-két szervezet működik; míg Szegeden és Zalaegerszegen már csak egy-egy. Látható, hogy a budapesti székhelyű szervezetek aránya jelentősen nem változott. Az országos eloszlást tekintve továbbra sem beszélhetünk teljes lefedettségéről. Veszprém, Jászberény és Miskolc területéről, úgy látszik, eltűntek a színházpedagógiai szolgáltatók.

Ennek okán is érdemes megjegyezni, hogy míg 2013-ban még az 1837-es alapítású Nemzeti Színház volt a „legidősebb” intézmény a mezőnyben, 2023-ra az újonnan belépő, de 1792-ben alapított Kolozsvári Állami Magyar Színház lett az. S a szervezetek önbevallása alapján a legelső színházi nevelési / színházpedagógiai program, Ruszt József 1982-es beavató színházi előadása is vidéken: Zalaegerszegen zajlott le.¹⁷ 2013-ban a színházi nevelési / színházpedagógiai programokat is kínáló 85 szervezet mindegyike rendelkezett saját honlappal, de ez akkor az adatfelvétel egyik alapkritériuma volt (a szervezeteket bárki számára publikus elérhetőségeiken keresztül kerestük fel). 2023-ban a kutatásba kerülés kritériuma a *szinhazineveles.hu*-n való regisztráció lett, ami megmutatta, hogy az online jelenlét átalakulóban van: hét szervezet már csak a közösségi médiában van jelen saját szervezeti profillal, de önálló honlap nélkül.

¹⁷ Vö. <https://www.szinhazineveles.hu/szervezet/hevesi-sandor-szinhaz/> (Letöltés: 2023. december 30.) A történeti pontosság kedvéért: Ruszt 1975-ben Kecskeméten kezdte a beavató előadásokat a *Rómeó és Júliával*. Ekkor még iskolaszínháznak hívta ezt a formát, de a cél a beavatás volt.

Elért gyerekek és iskolák száma

A tíz évvel ezelőtti kutatás során alapvetően változtatta meg a gondolkodásunkat a hazai színházi nevelési szcénáról az az összesítés, hogy a 2011/12-es évadban a szervezetek önbevallásai alapján összesen 1869 színházi nevelési alkalom során közel százezer gyereket értek el a társulatok, akik mintegy ezer iskolából jöttek. Addig az egymástól nagyrészt elszigetelten dolgozó társulatok és szakemberek inkább marginálisnak élték meg munkájukat, ezek a számok azonban megmutatták, hogy nem csak párszáz osztályt érintenek ezek a tevékenységek. Igaz, a köznevelésben (óvoda, általános iskola, középiskola) érintett másfélmillió gyermek közel sem mindegyike vesz sajnos részt legalább egy színházi nevelési / színházpedagógiai programon.¹⁸ Ebből a szempontból is izgalmas az az adat, mely szerint a 2022/23-as évadban a programok száma radikálisan: 1869-ről 3965 alkalomra nőtt, ugyanakkor az elért gyerekek számában nincs ekkora növekedés (kb. 105 000 fő). A kontraszelekció okán fontos megjegyezni, hogy a társulatok továbbra is kb. csak ezer iskolában jártak. (Bár az önbevallások összesen 1299 iskolát említene, vélhetően számos átfedés is lehet, hiszen ugyanazok az iskolák több társulat összesítésében is megjelennek, ha az iskola több szervezetnél is részt vett programokon.) Összehasonlításképpen: 2021-ben Magyarországon az Eurydice adatbázisa szerint összesen 4385 iskola működött (beleértve az általános- és szakiskolákat, valamint a gimnáziumokat is), továbbá 4465 óvoda.¹⁹ Úgy tűnik, hogy egy évtizeddel később is elmondható, hogy a színházi nevelési programok az iskolák alig egynegyedét, egy szűkebb, elkötelezett szegmensét tudják csak megszólítani.

Tíz évvel ezelőtt több színház is beszámolt egyszerre több száz gyerek részvételével zajló programokról, ezek jellemzően az egész nézőteret 20-30 osztállyal megtöltő, nagyrészt egy-két kvázi nyitott interakcióval dolgozó vagy felkészítő beszélgetésekkel társított előadások voltak. Mivel 2023-ban több mint kétszer annyi alkalmon kb. ugyanannyi gyereket értek el a programok, mindez arra enged következtetni, hogy az elmúlt évtizedben sokkal több kislétszámú, egy-egy osztályt célzó program készült, ami a szakmai standardoknak is sokkal inkább megfelel.

Ezt támasztják alá a programok célcsoportjára vonatkozó adatok is: az összesen 231 aktív programból 46 (azaz körülbelül 20%) volt csak nyitott bárki számára, aki jegyet váltott rá. Ezzel párhuzamosan 185 program (mintegy 80%) egy-egy

¹⁸ Lásd KSH adatok. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html> (Letöltés: 2023. december 20.)

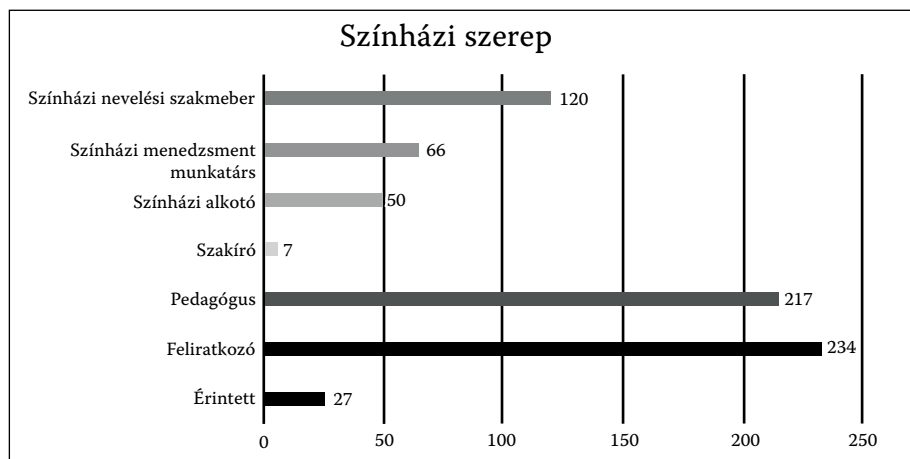
¹⁹ Vö. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarorszag-az-oktatasi-rendszer-alapveto-statisztikai-adatai> (Letöltés: 2023. december 20.)

iskolai osztály vagy tanulócsoporthoz számára készült. 2013-ban az egy osztálynak nyújtott programok aránya csak 43% volt, ami ugyancsak azt mutatja, hogy az évek során duplájára növekedett az egy iskolai osztálynak szánt programok száma és elérhetősége.

SZAKEMBEREK

2013-ban a szervezeti kontaktok önbevallásai alapján összesen 327 szakember foglalkozott színházi neveléssel. 2023-ban a szervezetek nem szolgáltatottak ilyen irányú adatot, de talán érdemes lehet áttekinteni a *szinhazineveles.hu*-ra regisztrált felhasználókat az alapján, hogy milyen szerepkört választottak maguknak a regisztrációs folyamat során felkínált lehetőségekből (lásd 1. ábra).

A regisztrációk időbeli eloszlása nagyjából egyenletes az oldal 2016-os indulásától 2023-ig. Az adatelemzés időpontjában a weboldalnak összesen 721 regisztrált felhasználója volt. Ebből 236-an regisztráltak színházi nevelési szervezetben közreműködő szerepkörben (120 színházi nevelési szakember, 66 színházi menedzsment munkatárs, 50 színházi alkotó). Szervezetenként átlagosan három fő regisztrált a honlapra (valójában néhány szervezettől szinte mindenki, míg a legtöbb szervezettől csak egy-két fő), azonban feltételezhetjük, hogy ennél jóval többen dolgoznak a területen. Érdekességgéppen megemlítené, hogy a fennmaradó felhasználók közül 7 fő szakíró, 217 fő pedagógus és 27 fő érintett (pl. szülő) szerepkörben regisztrált, míg 234-en nem választottak maguknak szerepkört (köztük többen lehetnek olyan résztvevő diákok, akik azzal a céllal érkeztek az oldalra, hogy egy-egy programról értékelést írjanak).



1. ábra. A regisztrálók választásai a *szinhazineveles.hu* regisztrációs folyamata során felkínált szerepekből (x: regisztráltak száma, fő).

Jegyárak és egyéb bevételi források

2013-ban a színházi nevelési programok nagyjából 43%-a volt ingyenes. Ezzel szemben 2023-ban ennek aránya csaknem a negyedére csökkent, a programok mindössze 12%-a, vagyis 203 programból csak 28 volt ingyenes. Ez azt mutatja, hogy a színházak egyre inkább áttértek a jegyeladásra mint kiegészítő bevételi forrásra. Az átlagos jegyár is növekedett az elmúlt évtizedben. Egy program 2013-ban átlagosan 1222 forintba került, míg 2023-ra már átlagosan 2075 forintot kellett fizetni, bár a diákok számára több színházban is elérhető volt 25% kedvezmény.

Azokban az esetekben, amikor egy-egy előadás értékesítése nem egyéni jegyeladás, hanem az osztály vagy iskola által egyszer fizetendő alapdíj volt, a csoport után fizetendő díj átlagosan 77.560 forint volt 2013-ban, ami 2023-ra némileg növekedett: a leggyakoribb ár 120.000 forint volt, az átlagár pedig 133.000 forint. A kísérők és a szakmai jegyek árairól 2013-ból nincs adat. 2023-ban egy kísérő átlagosan 330 forintot fizetett, és több szervezet, amely ingyenes programokat kínált, bevezette a támogatói jegy váltásának lehetőségét. A szakmai jegy átlagosan 1250 forint volt, és általában két ilyen volt elérhető előadásonként.

Miközben a pusztá számok azt mutatják, hogy a színházi nevelési programok látogatása egyre drágábbá válik, és az ingyenes programok aránya is csökken, fontos észrevenni, hogy mind a jegyárak, mind az egyszeri alapdíjak nem növekedtek nagyobb mértékben annál, mint ahogyan ezt az elmúlt tíz év inflációja megkövetelte. A jegyeladás mint plusz bevételi forrás fokozatos bevezetését az egyéb források folyamatos szűkülése is okozhatta.

Ha a jegybevételen túli főbb bevételi forrásokat nézzük, az összehasonlító elemzés 2013 és 2023 között azt mutatja, hogy mostanra jóval kevesebb forrás érhető el, mint tíz éve, ami komoly kihívást jelentett a színházi nevelési szakma számára. 2013-ban számos különböző támogatási forrás volt még elérhető. Az NKA (Nemzeti Kulturális Alap) rendszeresen írt ki pályázatot színházi nevelési programok támogatására; az EMMI-nél (Emberi Erőforrások Minisztériuma) működési támogatás és célozottan a színházi nevelési programok támogatására kiírt pályázatok is elérhetőek voltak, emellett a TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program) két felhívása, a Tantermi Színházi Projekt és a tao (társasági adó) is további finanszírozási lehetőségeket kínáltak.²⁰

²⁰ Lásd Ciboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 271–275.

2023-ban sem TÁMOP kiírás, sem a tao nem hozzáférhető már (előbbi a prioritások átalakítása, utóbbi a jogszabályi környezet változása miatt).²¹ A Nemzeti Kulturális Alap esetében a pályáztatás rendszeressége megváltozott, hosszabb ideig nem volt elérhető kiírás.²² Az előadó-művészeti szervezetek támogatására és (a taót helyettesítő) többlettámogatására kiírt pályázatok döntései több alkalommal is késtek az elmúlt években,²³ jelentős bizonytalanságot és kiszámíthatatlanságot teremtve az ezen forrásoktól nagymértékben függő színházak és társulatok finanszírozásában. Sem az NKA pályázatok keretösszegei,²⁴ sem az előadó-művészeti szervezetek támogatására és többlettámogatására kiírt pályázatok keretösszegei nem követték le az elmúlt évtized inflációs változásait,²⁵ éppen ellenkezőleg: a keretek egy része csökkent, még tovább szűkítve az elérhető forrásokat.

Egyéb színházi nevelési és színházpedagógiai tevékenységek

Habár (mint mondtuk) adatgyűjtésünk elsődlegesen a szűk értelemben vett színházi nevelési / színházpedagógiai programokra fókuszált, tíz éve és most is kíváncsiak voltunk arra, milyen egyéb tevékenységeket folytatnak a társulatok a tágabb értelemben vett színházi nevelés és színházpedagógia területéről. Az 1. táblázatban azt hasonlítottuk össze, a szervezetek hány százaléka nyilatkozott úgy tíz éve és most, hogy egy-egy tevékenységet rendszeresen folytat.

²¹ Vö. Megszűnik a kultur-TAO, *hirtv.hu*, 2018. november 7. <https://hirtv.hu/ahirtvhirei/megszunik-a-kultur-tao-2471193> (Letöltés: 2023. december 20.)

²² Vö. <https://nka.hu/kiemelt-kategoriak/archivum/palyazati-felhivasok/archivum-szinhazmuveszet/> (Letöltés: 2023. december 30.)

²³ Vö. <https://emet.gov.hu/eloado-muveszeti-torveny-alapjan-meghirdetett-mukodesi-es-kiemelt-muveszeti-celu-palyazatok-program-2/> és <https://emet.gov.hu/kategoria/kiemelt-kategoriak/palyazatok/aktualis-felhivasok/eloado-muveszeti-tobblettamogatas/> (Letöltés: 2023. december 30.)

²⁴ Vö. <https://nka.hu/kiemelt-kategoriak/archivum/palyazati-felhivasok/archivum-szinhazmuveszet/> (Letöltés: 2023. december 30.)

²⁵ Vö. <https://emet.gov.hu/kategoria/kiemelt-kategoriak/archivum/program-archivum/eloado-muveszeti-torveny-alapjan-meghirdetett-mukodesi-es-kiemelt-muveszeti-celu-palyazatok-archiv/> és <https://emet.gov.hu/kategoria/kiemelt-kategoriak/palyazatok/aktualis-felhivasok/eloado-muveszeti-tobblettamogatas/> (Letöltés: 2023. december 31.)

1. táblázat. A szervezetek által folytatott színházi nevelési és színházpedagógiai tevékenységek összehasonlítása: 2013 és 2023.

Tevékenység	2013 %	2023 %
Drámaóra	39	54
Drámatréning, színházi tréning	25	43
Tábor	42	38
Képzés	33	37
Fesztivál	20	33
Színjátzó csoport	24	25
Konferencia	15	23
Improvizációs színház	13	14
Csecsemőszínház	12	14
Szociális színház	3	9
Pszichodráma, gyermekpszichodráma	0	1
Színházterápia	4,5	0
Playback-színház	3	0

Érdekes jelenség, hogy szinte minden tevékenység esetében növekedést tapasztalunk, és különösen szembetűnő ez a drámaórák, drámatréningek és különféle módszertani események (képzés, fesztivál, konferencia) területén. Csak három területen egyértelmű a csökkenés: a táborok esetében ez elhanyagolható, a színházterápia és a playback-színház pedig 2013-ban sem volt túl gyakori, mostanra azonban teljesen eltűnni látszanak a színházi neveléssel is foglalkozó szervezetek repertoárjából. Ennek vélhető oka, hogy (hasonlatosan a pszichodráamához) az ilyen csoportok vezetése speciális képzést igényel.

2023-ban lehetőségük volt a szervezeteknek olyan műfajok közül is választani, amelyekre a 2013-as kutatásban még nem kérdeztünk rá. A 2. táblázat ezeket a válaszokat foglalja össze. A színházi alpműködéshez is sorolható műfajokon túl meglepő módon kiemelkedik a színházpedagógiai projekt, amit a szervezetek csaknem kétharmada, és a felnőtteknek szóló színházpedagógiai program, amit a szervezetek csaknem fele megjelölt.

2. táblázat. A szervezetek által folytatott további színházi nevelési és színházpedagógiai tevékenységek, 2023.

Tevékenység	2023 %
Színházi előadások gyerekeknek vagy fiataloknak	71
Színházpedagógiai projekt gyerekeknek vagy fiataloknak	62
Színházpedagógiai program felnőtteknek	47
Bábszínház gyerekeknek vagy fiataloknak	27
Táncszínház gyerekeknek vagy fiataloknak	15
Közösségi színház	4

Az előre definiált válaszlehetőségeken túl a szervezeteknek lehetőségük volt további tevékenységeket is szabadon megadni. Ezek között szerepelt a témanap, a podcast, a vizuális színház és a szociális cirkusz, valamint számos olyan fogalom is, amely talán a színházi nevelési / színházpedagógiai program jellemzői is lehetnének: önismereti színház, részvételi színház, érzékenyítő célú foglalkozás vagy művészetpedagógiai program.

SZÍNHÁZI NEVELÉSI / SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI PROGRAMOK ELEMZÉSE

Hány különféle színházi nevelési / színházpedagógiai program van ma Magyarországon?

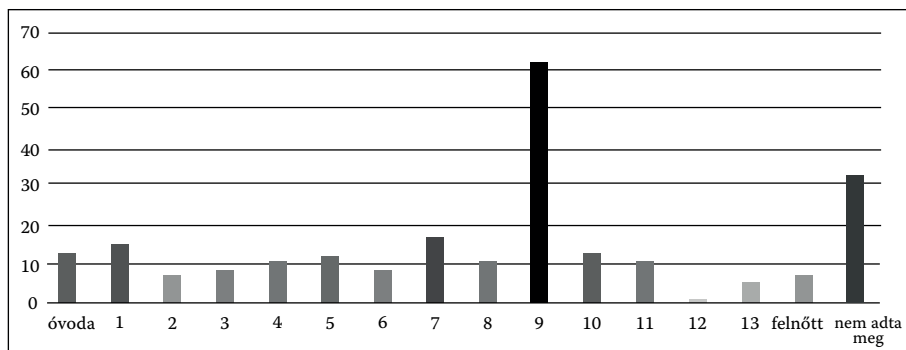
A válaszadók önbevallása alapján 2023. május 11-ig összesen 791 különféle, repertoárba illeszthető színházi nevelési programot készített a 79 szervezet (ez az adat nem a lejátszott programok darabszámára vonatkozik, hanem arra, hogy a szervezetek összesen hányféle programot játszottak repertoárszerűen az évek során). Úgy tűnhet, hogy egy szervezet átlagosan kb. tíz programot hozott létre eddigi működése alatt, de a kép ennél sokkal árnyaltabb és összetettebb. Míg számos fiatalabb vagy a színházi neveléssel csak az elmúlt években ismerkedő színház vagy társulat mindössze egy-két programot készített ezidáig, addig a terület több évtizedes tapasztalattal bíró intézményei több tucatot (pl. a Kerekasztal 63, a Káva 49, a Kolibri 51 létrehozott programról számolt be.)

A *szinhazineveles.hu* oldalon összesen 345 programot regisztráltak az oldal 2016-os indulása óta. Ebből az elemzés időpontjában 231 volt aktív és elérhető, 19 átmenetileg nem elérhető, 4 előkészületben volt, 91-et pedig már nem játszottak. Összehasonlításképpen, 2013-ban a szervezeteknek önbevallás alapján 202

aktív programjuk volt, amiből a kézikönyvben 172-t mutattunk be részletesen, tehát úgy tűnik, hogy az elérhető programok számában radikális növekedés nem történt. A soron következő 2023-as elemzések csak a *színháznevelés.hu* adatbázisában az adatexport időpontjában megtalálható 231 aktív programra vonatkoznak.

A résztvevők életkora

A programok alkotóit megkértük arra, hogy jelezzék, milyen életkorú közönség számára ajánlják programjaikat. Az adatot iskolai évfolyamban kellett rögzíteni (1–13. évfolyam); az óvodai és a felnőtt korosztály külön kategóriaként volt megjelölhető. A 2. ábra az alsó korhatárt mutatja, vagyis azt az évfolyamot, amiktől egy-egy program már ajánlható az alkotók szerint.



2. ábra. A legalacsonyabb évfolyam, amelynek a színházi nevelési / színházpedagógiai programok ajánlhatók az alkotók szerint (x: évfolyam, y: program db).

Összesen 198 programnál határoztak meg minimum–maximum korosztályt az alkotók. (Ahol ez nem történt meg, vélhetően azok a programok sem alkalmasak mindenki számára óvodáskortól felnőttkorig, egyszerűen csak hiányos válaszadásról lehet szó.) Ezeknek a programoknak csak a 6%-a, összesen 13 program készült az óvodás korosztály számára (is). Ugyanakkor a programok több mint fele, 101 program a középiskolás vagy az annál idősebb korosztályt célozza.

Tíz évvel ezelőtt szinte teljesen azonos arányokat tapasztaltunk, és az akkori észrevételeink most is megállják a helyüket. Az óvodás, kisiskolás, kiskamasz korosztály számára vélhetően nagyobb kihívás programot készíteni, mert ehhez ezen korosztályok évfolyami sajátosságainak pontosabb ismerete, vagyis fejlődéslélektani háttértudás is szükséges. Ezzel szemben a középiskolások már közelebb vannak a felnőttkorhoz, és bizonyosan több alkotó véli úgy, hogy akár

felnőtteknek készült előadások is képezhetik a nekik szánt programok alapját. Továbbá azokban a színházakban, ahol az aktív „utánpótlásnevelés” (*audience development*), a színházba járó új közönség bevonása, „beszoktatása” is feladat, szempont lehet az is, hogy a középiskolás és fiatal felnőtt korosztály már rendelkezik önálló pénzügyi erőforrásokkal, és egyre inkább saját maga dönt szabadidős tevékenységeiről. Ezzel szemben az óvodás és az általános iskolás korosztályok esetében a választás a gondviselő vagy a pedagógus informáltságán, ill. anyagi erőforrásain múlik elsősorban.

Egyalkalmas, valamint két- és háromlépcsős programok

2013-ban az egyalkalmas programok aránya magas volt (87,6%), kevésbé voltak jellemzőek a két- (7,6%) vagy háromlépcsős (4,8%) programok. Egy-egy alkalom hosszának szempontjából a legrövidebb program 30, a leghosszabb 360 percig tartott. A leggyakoribb alkalomhossz a 60 perc volt, vagyis a legtöbb program kereken egy órás volt.

2023-ra ezek az arányok csak kicsit mozdultak el: a tendencia továbbra is az egyalkalmas programoknak kedvezett, 187 program (81%) csak egy alkalomból állt. A kétlépcsős programok aránya megduplázódott (16%), míg a háromlépcsős programoké tovább csökkent (3%). A legrövidebb program továbbra is 30 perc maradt, de a leghosszabb 240 percre csökkent. A leggyakoribb alkalomhossz viszont 90 perc lett, vagyis az átlagos programhossz az iskolai időszervezésbe sokkal praktikusabban illeszthető két tanórára (2×45 perc) növekedett, kedvezve ezzel a pedagógusok és iskolák felől érkező elvárásoknak. A két- és háromlépcsős programok alulreprezentáltságának hátterében ugyancsak pragmatikus szervezési szempontok állhatnak. Egy színhelyen megtartott színházi előadás előtt vagy után egyszer ellátogatni egy-egy osztályhoz könnyebben megszervezhető, mint külön alkalmat egyeztetni előtte és utána is: emiatt lehet az, hogy a kétlépcsős programok népszerűsége némiképp növekedett, a háromlépcsősöké viszont még tovább csökkent.

A programok műfaja és pedagógiai célja

A 2023-as adatgyűjtés során a *szinhazineveles.hu* felületét használtuk, és ez az oldal átvette a 2017-es terminológia munkacsoport javaslatait a színházi nevelési / színházpedagógiai programok műfajainak kategorizálását illetően.

A szervezetek önmeghatározása szerint a 2023-ban aktív programok műfaji besorolását a 3. táblázat foglalja össze. 2013-as összehasonlító adataink azért

nincsenek, mert ennek a kategorizálásnak az első verzióját a 2013-as adatfelvétel *alapján*, a programokat elemezve tettük közzé az összefoglaló könyvben, és ezt a rendszert frissítette 2017-ben a terminológia munkacsoport.

3. táblázat. A programok műfaja az alkotók önmeghatározása szerint, 2023.

Műfaj	2023 %
Komplex színházi nevelési előadás (TIE)	28
Feldolgozó foglalkozás	27
Osztályterem-színház / tantermi színházi előadás	13
Felkészítő foglalkozás	13
Beavató színház	4
Feldolgozó beszélgetés	3
Színházi társasjáték	2
Vitaszínház	1
Felkészítő beszélgetés	1
Fórum színház	1

Az eredmények nem meglepők: összesítve a színházi előadásokhoz kapcsolódó felkészítő- és feldolgozó beszélgetések és foglalkozások vezetik a sort (az összes program csaknem fele, 44%-a ebbe a kategóriába esik). Ezen belül kétszer olyan gyakori az előadást követő feldolgozó alkalom (összesen 30%), mint a felkészítő; és tízszer gyakoribb a beszélgetéseknél a komplexebb formákat is kínáló foglalkozás (összesen 40%).

A második legnépszerűbb műfaj a komplex színházi nevelési előadás (TIE), amely a programok csaknem egyharmadát teszi ki (28%), ezt követi az osztályterem-színház, ami kb. minden nyolcadik program műfaja. Minden egyéb forma sajnálatos módon alulreprezentált. Izgalmas trend a beavató színházi forma „reneszánsza” (kilenc ilyen program van most, ami csaknem háromszor több, mint amennyit 2013-ban láttunk); az elmúlt tíz év során Fábíán Gáborhoz és a Mentőcsónak Egységhez köthető egy új műfaj, a színházi társasjáték megteremtése és elterjedése (négy program); szintén újdonság a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ által meghonosított vitaszínház megjelenése.

A szervezeteknek lehetőségük volt az előre definiált kategóriákon túl saját meghatározást is megadniuk, ebből is látszik, hogy a terület rendkívül színes, a folyamatos innováció miatt állandóan változásban van, és lassan a kategóriák

újrágondolása is időszerű. Bizonyos műfajok (a drámaóra, a „babaszínház” vagy a „művészetterápiás foglalkozás”) korábbi is ismertek, és izgalmas kérdés, hogy ezek a színházi nevelési / színházpedagógiai program részei-e, vagy inkább a tágabb színházi nevelés és színházpedagógia körébe tartoznak. Más műfajok esetében nehéz megmondani, hogy új kísérletekről, saját *brand*ről vagy akár születőben lévő új műfajról van-e szó – ilyen a színházi kalandjáték, storytelling est, bábszínházi játszótér, városi túra, színházi nyomozás (drámajátékkal / interaktív színházzal / cirkuszpedagógiával), interaktív szabadulósínházi játék, interaktív digitális színházi előadás.

2013-ban a forma alapján történő kategorizálás mellett és az összes megfigyelt programot áttekintve javaslatot tettünk a fő pedagógiai cél mentén történő kategorizálásra is. Ezt a javaslatot is átvette a *színháznevelés.hu*, így arról is van adatunk 2023-ban, hogy az alkotók hova sorolják programjaikat azok fő pedagógiai célja mentén (4. táblázat).

4. táblázat. A programok fő pedagógiai célja az alkotók önmeghatározása szerint, 2023.

Fő pedagógiai cél	2023 %
Emberi/társadalmi kérdéseket felvető	65
Beavató	11
Készségfejlesztő	9
Ismeretátadó	8
Prevenációs célú	7

Láthatóan a programok mintegy kétharmadát emberi/társadalmi kérdéseket felvetőként definiálják az alkotók, a másik négy opció pár százalékkal eltéréssel nagyjából egyenletesen oszlik el. Megemlítsérem, hogy a válaszadók valamennyi programot képesek voltak ebbe az öt kategóriába besorolni, holott ez nem volt számukra kötelező. Vagyis ez az öt kategória, miközben biztosan számos ponton vitatható és revízióra szorul, még mindig képes átfogóbb csoportokba rendezni a programokat.

A programok témája

2013-ból csak kvalitatív összesítésünk van a programok témáira vonatkozóan, és az akkor beazonosított, visszatérő témák alapján ajánlottunk meg 2023-ban lehetőségeket a válaszadóknak (5. táblázat). Az előre megadott lehetőségekből

az alkotók többet is választhattak, és gyakran éltek is ezzel a lehetőséggel – ez indokolja, hogy a százalékok összege 100 feletti.

5. táblázat. A programok témája az alkotók önmeghatározása szerint, 2023.

Téma	2023 %
Emberi kapcsolatok	40
Egyén és társadalom	24
Identitáskeresés, identitásválság	16
Hatalom, manipuláció	13
Diszkrimináció	10
Képzelet és valóság	10
Függőségek	4
Környezettudatosság	3
Nem adott meg tematikus kapcsolódást	36

A saját válaszadás lehetősége mellett sem adtak meg tematikus kapcsolódást a programok több mint harmadánál (36%). Erről viszont 2013-ból is rendelkezünk adattal: akkor még csak az alkotók egynegyede (24%) nem akart vagy nem tudott témát megadni. A válaszokat vizsgálva, az általánosabb, átfogóbb témák mellett („emberi kapcsolatok”, „egyén és társadalom”) különösen izgalmas a specifikusabb „hatalom és manipuláció”, valamint a „diszkrimináció” témáinak viszonylag magas reprezentáltsága: mindkettő minden tizedik program témája, ezáltal is reflektálva azokra a társadalmi kérdésekre, amelyek az alkotók egy részét aktívan foglalkoztatják.

Az alkotóknak lehetőségük volt arra is, hogy saját maguk határozzanak meg témát. Ezek egy része talán besorolható lett volna a megajánlott kategóriákba is, de az alkotók vélhetően fontosnak gondolták a specifikusabb, pontosabb téma-megjelölést. A „generációk közötti párbeszéd” háromszor, a „bullying”, az „iskolai erőszak” és a „barátság” is kétszer került feltüntetésre, ezen kívül egy-egy program esetében szerepelt a szerelem, a vallások, a hatalommal való szembe-szállás, a mélyszegénység, a határátlépések és az önismeret. A pedagógiai cél szerint inkább beavatónak számító programoknál megjelent a zene, a rendezői koncepciók, a tánc-mozgás-testtudat, valamint a szöveg és nézők viszonya.

A programok által kínált részvételi színházi formák

Tíz év elteltével egyetlen kérdés hozzáadásától eltekintve lehetőségünk volt ugyanazon szempontok mentén rákérdezni a résztvevőknek kínált részvételi szerepekre (a két adatfelvételt a 6. táblázat foglalja össze). Mindkét évben az előre megadott lehetőségekből az alkotók többet is választhattak.

6. táblázat. A programok által kínált részvételi formák az alkotók önmeghatározása szerint, 2013 és 2023.

A résztvevők...	2013 %	2023 %
a központi problémáról gondolkodhatnak.	nincs adat	88
beszélgetésben vehetnek részt.	94	80
helyzeteket eljátszhatnak, (meg)cselekedhetnek.	52	67
a történet alakulását vagy a karakterek cselekedeteit befolyásolhatják.	37	46
rendezhetik egymást vagy az alkotókat.	30	29

Nagyon nagy változásokat ugyan nem látunk, de szembetűnő az egyértelmű elmozdulás a beszélgetés felől a dramatikus formák irányába. Míg a beszélgetésben való részvétel aránya csökkent tíz év alatt, addig két dramatikus részvételi forma (szerepbe lépés, a történet írása-alakítása) aránya növekedett, a rendezés lehetősége pedig szinte változatlanul fennáll a programok mintegy harmadánál.

TANTERVI KAPCSOLÓDÁSOK

A 7. táblázat összefoglalja, hogyan változott tíz év alatt a programok tantervi kapcsolódása. Az előre megadott lehetőségekből az alkotók többet is választhattak. Egy-egy program tantervi kapcsolódását univerzálisan csak a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek mentén lehet megállapítani, ugyanakkor előfordulhat, hogy egy-egy program egy-egy konkrét iskola helyi tantervéhez is kapcsolódik. Ezekre az egyedi esetekre viszont nyilván nem tudtak kitérni a válaszadások.

7. táblázat. A programok tantervi kapcsolódásai az alkotók önmeghatározása szerint, 2013 és 2023.

Tantervi kapcsolódás	2013 %	2023 %
Nem adott meg tantárgyi kapcsolódást	56	42
Erkölcstan/Etika	14	36
Magyar nyelv és irodalom	38	22
Dráma és tánc / Dráma és színház	23	17
Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek	41 (történelem) 9 (társadalmi és állampolgári ismeretek)	11
Technika, életvitel és gyakorlat	nincs adat	két program
Környezetvédelem	nincs adat	két program
Továbbtanulás, pályaválasztás; Zöldnevelés; Ének-zene; Elsősegély; Ember és társadalom	nincs adat	egy-egy program mindegyik

Továbbra is elég sok alkotó nem tudja, vagy nem szeretné a programját a tanterv semelyik témájához sem kapcsolni, de ezek aránya az évek során 14%-kal csökkent. Szembetűnő mind az irodalmi, mind a történelmi kapcsolódások csökkenése (utóbbi drasztikus arányban, csaknem a negyedére) és az erkölcstan/etikai kapcsolódások megerősödése a korábbi arány két és félszeresére.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS ZÁRÓ GONDOLATOK

Változott-e a színházi nevelési és színházpedagógiai szcena az elmúlt tíz év alatt? Több szempontból nincsenek szignifikáns eltérések, más aspektusok mentén

viszont eléggé szembetűnőek a változások. A tíz év különbséggel felvett adatok eltérése programszinten inkább kedvező trendeket, szervezeti szinten viszont inkább riasztó változásokat jelez.

Miközben a színházi nevelési / színházpedagógiai programokat is műsoron tartó szervezetek száma összességében állandónak tűnhet, a részletesebb elemzés megmutatta, hogy a szereplők csaknem fele lecserélődött tíz év alatt. 48 szervezet felhagyott a színházi nevelési programok készítésével, egy részük végérvényesen megszűnt, vagy több éves hibernációra kényszerült. Helyükre 42 új szereplő érkezett, ezek között találunk újonnan alapított társulatokat és több évszázados múlttal rendelkező kőszínházakat egyaránt. Ha akár az előadóművészet, akár a tágabb kultúra vagy oktatás területeit nézzük, találunk ugyan megszűnőben és alakulóban lévő szervezeteket az elmúlt évtizedben, de ekkora mértékű fluktuáció nem jellemző. Egyszerre érvényesül a területen több hatás: a színházpedagógia szerencsés térnyerése a kőszínházakban, legalább két újabb „generáció” belépése a területre, ugyanakkor a finanszírozási és kultúrpolitikai változások következtében leginkább a kisebb, független szereplők fokozatos el lehetetlenülése.

A területen megmaradó vagy újonnan belépő szervezetek szakmai tevékenységét illetően több szempont mentén is professzionalizálódást mutat a nagykép. A szakemberek száma enyhe mértékben növekedett, ebben minden bizonnyal kiemelten fontos szerepe van az elmúlt évtized során elinduló felsőfokú képzéseknek és az onnan kikerülő, újíto szándékú fiatal szakembereknek. A szervezetek nagyobb mértékben aktívak a színházi nevelés és színházpedagógia egyéb területein is, különösen érdekes fejlemény a módszertani események (képzések, konferenciák, fesztiválok) számának növekedése. Üdvözlendő, hogy a szervezetek 39%-a tartja legalább a szándék szintjén fontosnak, hogy csatlakozzon a színházi nevelési és színházpedagógiai szervezetek együttműködéséhez, és ezáltal önkéntes vállalásokat tegyen szakmai tevékenységének minőségére vonatkozóan.

Nem találtunk markáns változást az alapítás éve vagy az online jelenlét tekintetében, ahogyan a székhely szerinti eloszlásban sincsenek sajnos jelentős mozgások. A szervezetek többsége továbbra is elsődlegesen a fővároshoz kötődik, ugyanakkor a programok egy része könnyen utaztatható, és több szervezet beszámolójából tudjuk, hogy megnövekedett a vidéki turnék és a vidéki színházpedagógiai, közösségi színházi projektek száma. A jegyárak tekintetében az emelkedések csak az infláció miatt voltak szükségesek, mértékük nem magasabb vagy alacsonyabb ennél, annak ellenére sem, hogy az elérhető források fokozatos szűkülése mind nehezebb helyzetbe hoz számos társulatot.

Izgalmas összefüggéseket látunk a programok számát tekintve. Miközben nem érhető el sokkal többféle program, mint tíz éve, az alkalmak *száma* radikálisan, több mint a duplájára emelkedett. Ugyanakkor sem az elért gyerekek, sem az elért iskolák számában nem látunk jelentős változást. Ezt jól magyarázza, hogy tíz év alatt az egy adott iskolai osztálynak kínált programok aránya is a duplájára növekedett. Az összesen elért gyerekek számában lehet, hogy nem történik nagyléptékű előrelépés, de ezt egy gyökeres minőségi átalakulás kompenzálja: a készülő programok többsége már figyelembe veszi a korosztályi sajátosságokat és a szakmai standardokat, és egy-egy kisközösség számára biztosít célzott figyelmet.

Ugyancsak kevés változás látszik az életkori lefedettség tekintetében, ami azért sajnálatos, mert az általános iskolás és különösen az óvodás korosztályt célzó programok továbbra is kevesebb figyelmet kapnak az alkotók részéről, mint a középiskolások és fiatal felnőttek megszólítása. A háromlépcsős programok térnyerése még várat magára, továbbra is az egyszeri előkészítő vagy feldolgozó foglalkozás a leginkább jellemző.

Az a megfigyelés, hogy a vezető témák tekintetében továbbra is az emberi kapcsolatok, valamint egyén és társadalom kapcsolata vezetnek, és minden tizedik programnál felmerül a hatalom és manipuláció vagy a diszkrimináció témája, jól mutatja, hogy ezek a kérdések az elmúlt tíz év során nem vesztek aktualitásukból. Ezt támasztja alá egyrészt az, hogy az alkotók a programok 65%-ának fő pedagógiai céljaként az emberi, társadalmi kérdések felvetését jelölték meg; másrészt az, hogy a programok tantervi kapcsolódásainak több mint egyharmadánál az erkölcsstan és etika került előtérbe.

A programok műfaji palettáját tekintve üdvözlendő diverzifikáció történt az elmúlt tíz év során: megjelentek és megerősödtek új műfajok (pl. színházi társasjáték, vitaszínház), újra felfedeződnek méltánytalanul hanyagolt műfajok (beavató színház, fórum színház), miközben számos új forma és kísérletező csapat jelenik meg. Ezzel párhuzamosan a részvételi formákban mérhető elmozdulás történik a frontális vagy elsősorban verbális formák felől a dramatikus formák felé.

Ez a makroszintű elemzés csak a legfőbb tendenciák bemutatására volt alkalmas, és számos további kérdést vet fel. A *szinhazineveles.hu*-ra az alkotók által feltöltött programleírások kvantitatív tartalomelemzése és kvalitatív szövegelemzése is izgalmas feladat lehet. Számos jelenség, kérdés, folyamat és mozgás mélyebb elemzésére azonban nem alkalmas ez a fajta feltérképező-összehasonlító kutatás: a terület műfajelméleti, intézményi, módszertani vagy színházelméleti elemzése másfajta megközelítést kíván, amelyre jelen tanulmánykötet további fejezetei tesznek kísérletet.

IRODALOMJEGYZÉK

- ANTAL Klaudia: *A részvételi színház politikussága*, doktori értekezés, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2021. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34186>
- CZIBOLY Ádám – BETHLENFALVY Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L'Harmattan, 2013.
- CZIBOLY Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017.
- HORVÁTH Kata (szerk.): *Dráma és színház a bűnmegelőzésben. A Káva Kulturális Műhely JUVENTAS programja*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2022.
- HORVÁTH Kata – OBLATH Márton: *A performatív módszer. Dráma- és színházalapú társadalmi beavatkozások a Kávában*, Budapest, Káva–AnBlok–Parforum, 2015.
- HORVÁTH Kata et al.: *A Sajátszínház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*, Budapest, L'Harmattan, 2017.
- KISS Gabriella: Kontextusba lépve, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 3–18.
- KISS Gabriella: *A tette kész néző*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2024.
- KRICSFALUSI Beatrix: Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 19–31. <https://doi.org/10.55502/the.2021.1.19>
- KRICSFALUSI Beatrix: Színház mindenén túl. Politikus színház a posztpolitika korában, in Antal Klaudia – Pandur Petra – P. Müller Péter (szerk.): *Színházi politika # politikai színház*, Pécs, Kronosz, 2018, 15–29.

MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK A SZÍNHÁZI NEVELÉSBEN

GOLDEN DÁNIEL

A tanulmány kiindulópontját a Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám irányításával 2013-ban lefolytatott,¹ majd 2023-ban megismételt kutatás anyagában megjelenő *pedagógiai dimenziójú kérdések* adják.² A vizsgálat alá eső jelenségek átfogó megnevezésében a 2013-as eredeti javaslatot követem, amikor *színházi nevelésként* hivatkozom arra az alkalmazott színházi területre, amelyhez tartozó tevékenységeknek valamilyen esztétikain túli, pedagógiai jellegű hozzáadott értéket tulajdoníthatunk,³ s ez alá sorolom a különféle műfajokat a színház-pedagógiai foglalkozástól a színházi nevelési előadásig.⁴ A szöveg tárgyát tehát mindazon események lehető legtágabb köre képezi, amelyek „a színházi élményt egy tudatosan szervezett tanulási folyamat részeként gondolják el”.⁵

A SZÍNHÁZI NEVELÉS PEDAGÓGIAI KONTEXTUSA

A pedagógia tágabb kontextusa felől nézve a színházi nevelés az *egész életen át tartó tanulás* eszméjéhez kapcsolódóan bevezetett *nem formális nevelés*

¹ Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L'Harmattan, 2013.

² A szempontrendszer kritikai reflexióját lásd Golden Dániel: Amit a színházi nevelésről tudni kell, *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf., 2014/5–6, 121–126.

³ Bethlenfalvy Ádám: Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása, in Bodnár Gábor – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*, Budapest, ELTE, 2015, 79–95; Golden Dániel: A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben, in Görcsi Péter – P. Müller Péter – Pandur Petra – Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, Pécs, Kronosz, 2016, 57–69; Novák Géza Máté: Nevelésen innen, művészetén túl: alkalmazott dráma és színház Magyarországon, in Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei*, Debrecen, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 2018, 83–92.

⁴ Vö. Golden Dániel: Színház és nevelés Magyarországon, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 77–111. A fogalmi elrendezés további lehetőségeire nézve lásd Cziboly Ádám: Hogyan nézhet ki az elefánt?, in *uo.*, 206–212.

⁵ Golden: *Színház és nevelés*, 78.

fogalmával értelmezhető.⁶ Az elnevezés arra utal, hogy az ide tartozó jelenségek félúton helyezkednek el a *formális* (szervezett keretek között, erre a célra fenntartott intézményekben, rögzített célok elérése érdekében, tanári irányítással, „kötelezően” folytatott) és az *informális* (természetes módon, változatos helyszíneken, előre nem tervezett kimenettel, tanulói irányítással, „szabadon” történő) tanulás között, amennyiben a hivatalos iskolarendszeren kívül, ugyanakkor pontosan meghatározott célokkal, jól strukturált formában zajlanak. Ha ezeket a színház összefüggésében akarjuk értelmezni, akkor az informális tanulást a spontán gyermekkori szerepjátékban, a formalist a művészeti iskolai keretek között megvalósuló színjátékos tanórában, a nem formalist pedig a színházpedagógiai foglalkozásokban vagy a színházi nevelési előadásokban ismerhetjük fel.

A 20. század második felében megindult kutatások azt mutatták, hogy a modern ember világban való tájékozódását meghatározó tanulási folyamatoknak egyre csökkenő része kötődik a formális oktatási intézményekhez, s az időben előre haladva egyre nagyobb hányada zajlik ezeken kívül. Ez részben külső hatásokra vezethető vissza (pl. a tudásközvetítés elektronikus csatornáinak előtérbe kerülése), részben belső körülményekre (pl. a rögzített tudástartalmak válsága, a kompetenciaközpontú szemlélet előretörése vagy éppen ennek rendszerszintű akadályoztatása). Az átfogó tendenciák tekintetében egyértelműen a formális le- és az informális, illetve nem formális felértékelődéséről beszélhetünk. Hiszen míg hagyományosan az életút elején a tanulás informális, majd formális, végül nem formális módjai kaphatnak szerepet, addig ma már mindhárom forma folyamatos jelenlétével kell számolnunk. Ezzel párhuzamosan a tanulási ökoszisztéma is óhatatlan átalakuláson megy keresztül, részben a technológiai újdonságok, részben a radikálisan megváltozott társadalmi és gazdasági környezet miatt. A formális iskolarendszer többé nem bír kizárólagos szereppel a tanulási tartalmak közvetítését illetően, s ebben olyan versenytársai akadnak, amelyekkel sok tekintetben nem is tudja igazán felvenni a harcot. Ennek nyomán sokan sokféle értelemben szorgalmazták az iskola kinyitását, az oktatás és nevelés monopóliumának feladását, többek között azzal is érvelve, hogy a posztindusztriális, posztmodern, globalizált, hipermediális kultúrákban ennek amúgy sem lehet útját állni.⁷

⁶ Komenczi Bertalan: Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról, *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 2001/6, 122–132; Tót Éva: Tanulási környezetek, *Educatio*, 17. évf., 2008/2, 183–192; Farkas Éva: *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Felnőttképzési Intézet, 2014.

⁷ Radó Péter: *Az iskola jövője*, Budapest, Noran, 2017.

A nem formális tanulás olyan kompetenciák fejlesztését is lehetővé teszi, amelyek a formális keretek között csak korlátozottan fejleszthetők. Ez a felismerés új lehetőségeket tartogat a színházi nevelés számára is, amelynek gondolkodásmódja és eszközrendszere könnyen összhangba hozhatónak tűnik a legújabb oktatáspolitikai trendek keretében megfogalmazott irányelvekkel. Ez éppúgy elmondható például az ún. *lisszaboni kulcskompetenciák* közül az anyanyelvi kommunikáció; a tanulás tanulása; a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia; a vállalkozói kompetencia és a kulturális kifejezőkészség tekintetében,⁸ mint az ún. *21. századi készségek*, azaz a kritikai gondolkodás, az együttműködés, a kreativitás és a kommunikáció vonatkozásában.⁹ A nem formális tanulás előnyei a formálishoz képest általánosságban a következőkben ragadhatók meg: rövidebb időtartamú és azonnali sikerélménnyel jár; a gyakorlatban alkalmazható tudást ad; az önismeretből kiinduló saját célok kijelölését és önértékelésre építő saját visszacsatolást tesz lehetővé; a folyamatvezérlésben az önirányítás, a rugalmasság, a hatékonyság jellemzi; összességében felszabadító, élményszerű, és pozitív megerősítést nyújt.

Fontos ugyanakkor azt is tudatosítani, hogy a párhuzamosan zajló tanulási folyamatok metszéspontjában álló egyén számára az eltérő forrásból érkező tudástartalomnak egyetlen közös rendszerbe kell illeszkedniük. Ezért nem cserélhető le egyszerűen a formális (iskolai) nevelés a nem formális (pl. színházi) nevelésre. A két szféra között sokkal inkább a közös érdekek és a kölcsönös előnyök felismerésére épülő stratégiai együttműködésre volna szükség, ahogyan az például a múzeumpedagógia esetében már megfogalmazódott: „A múzeumnak és az iskolának közös célja a tanítás, a kultúrához való hozzáférés biztosítása, a szocializáció, az állampolgári jogok gyakorlására való felkészítés, a kritikus, kreatív, önálló egyének képzése.”¹⁰

DIDAKTIKAI KERETEK

A következőkben a színházi neveléssel kapcsolatos módszertani kérdések értelmezéséhez a tanítás és tanulás tudományának, a *didaktikának* a fogalom-

⁸ DICE – *a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*, Budapest, DICE Konzorcium, 2010.

⁹ Kaposi József: A pedagógiai kultúraváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében, in Golden Dániel (szerk.): *Történetek feldolgozása a színház és a film eszközeivel*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019, 30–52.

¹⁰ Vásárhelyi Tamás: Múzeum és iskola kapcsolatáról, in Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): *Múzeumi tanulás*, Budapest, Magyar Természettudományi Múzeum – Typotex, 2011, 245.

rendszerét hívom segítségül alapvetően a legfrissebb magyar nyelvű kézikönyvre támaszkodva.¹¹ A helyzetet némileg nehezíti, hogy a „didaktikus” kifejezés a művészetek kontextusában kifejezetten pejoratív jelentéstartalommal bír: valamiféle kényszerítő mozzanatra utal, amely az alkotói és a befogadói szabadságot egyaránt lényegileg akarja korlátozni. A művészetek irányából érkező szakemberek ezzel összefüggésben ösztönösen tiltakoznak minden olyan törekvés ellen, amely formalizálni próbálja az informális tanulást. Úgy vélik, a művészi alkotás önmagában képes hatást gyakorolni a befogadóra, és ennél többre nincs is szükség.

Alighanem erre vezethető vissza, hogy maguk a színházi nevelésben érintett szakemberek is gyakran igyekeznek hangsúlyozni az oktatástól vagy neveléstől való távolságtartásukat. Holott az alapvető szociálpszichológiai és nevelésszociológiai megfigyelések szerint „ha nem nevelünk, azzal is nevelünk”, azaz hiába próbálunk kibújni a szabályozás felelőssége alól, a meg nem hozott döntések is döntésekké válnak, s meghatározóak lesznek a csoport működésére, egyúttal a tanulási folyamat egészének végeredményére nézve.¹² A „nem akarunk nevelni, csak szabadon játszani” mítoszával szemben tehát egyáltalán nem mindegy, hogy a színházi nevelési események megvalósítói hogyan látják saját szerepüket, s milyen fokú tudatossággal vannak jelen az egyes helyzetekben.

A nem formális tanulási folyamatok áttekintésének jó kiindulópontja a *tanulási környezet*, ami mindazt felöleli, amit tapasztalási lehetőségként a résztvevők rendelkezésére bocsátunk. Ennek kialakítása alapvető jelentőséggel bír, mivel „minden *tanulási környezet* tükröz valamilyen *pedagógiai szemléletet*”.¹³ Például egy közönségtalálkozó mereven elválasztott tere a kukucskáló színház viszonyait reprodukálja, ami a frontális tanítás viszonyrendszerének felel meg, tehát semmivel sem ad elmélyültebb tanulási lehetőséget, mint egy osztályteremben zajló hagyományos tanóra.

Ez a szempont a színházi nevelés tágabb értelmezési terét is megteremti, amelyben lehetőséget ad a hasonló helyzetből induló rokonterületek: a *múzeum*-,¹⁴

¹¹ Falus Iván – Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Budapest, Akadémiai, 2022.

¹² Vö. Kozma Tamás: *A nevelésszociológia alapjai*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1977; Buda Béla: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1986; Pusztai Gabriella (szerk.): *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2020.

¹³ Falus–Szűcs (szerk.): *A didaktika kézikönyve*, 149. (Kiemelések az eredetiben.)

¹⁴ Foghtűy Krisztina – Szepesházyné Kurimay Ágnes (szerk.): *Múzeumpedagógiai tanulmányok I–III.*, Budapest, ELTE PPK – Gondolat, 2009.

a *könyvtár*-,¹⁵ a *levéltár*-,¹⁶ a *koncert*-,¹⁷ és a *cirkuszpedagógia*¹⁸ öndefiníciós és módszertani útkereséseivel való összevetésre, amelyek a didaktikai gondolkodás, illetve feldolgozottság tekintetében helyenként akár előbbre is tartanak.

A múzeumpedagógiába való betekintés kimondottan érdekes tanulságokkal jár. Míg a múzeum esetében önmagában is forradalmi gondolatként hathat a hallgatag gyűjtemény megszólaltatása és megmozdítása, addig a színház mintha az első pillanattól kezdve és magától értetődően párbeszédben állna a mindenkori nézőjével. S ha elfogadjuk, hogy koronként és színházesztétikai rendszerenként változik az interaktivitás mértékéről és tartalmáról való vélekedés, akkor azt mondhatjuk, hogy míg a múzeumpedagógia fejlődése egyenes vonalon látszik haladni az egyre mélyebb bevonódás és cselekvésség felé, addig a színházi nevelés területén ebben a tekintetben sokféle irányba tartó mozgás tapasztalható.

A korszerű tanulás *forrásalapú*, *folyamatalapú* és *problémaalapú* megközelítési módjai¹⁹ a színházi nevelés számára is fontos irányokat jelölnek ki. Itt a lényegi mozzanat az, amikor a résztvevők lehetőséget kapnak rá, hogy a hagyományosan passzív befogadói szerepből kilépve aktív cselekvőkké váljanak. A múzeumoktól kölcsönzött példa szerint a szakember által megvalósított tárlatvezetés hallgatag jelenléte helyett „pl. egymás számára mutatják be a tárlatot, saját kiállítást rendeznek, s ott ők vezetik társaikat vagy a szüleiket, a felnőtteket”.²⁰ Ezt általánosítva a színházi nevelési eseményeket is egy skálán helyezhetjük el abban a tekintetben, hogy a hagyományosan a művészhez társított alkotói kompetenciákból mit és milyen mértékben utalnak át a befogadó hatáskörébe.

A *tanulási tevékenységek* és a *tanulási terek* közötti összefüggés szerint utóbbiak alapvetően meghatározzák az előbbieket lehetőségeit. Ha közlekedni lehet egy előadás díszletében, kézbe lehet venni a kellékeket stb., az egészen más esélyeket teremt a tapasztalásra, mint a foglalkozás idejére kiürített steril próbaterem.

¹⁵ Dömsödy Andrea: *A könyvtárpedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Könyvtárostanárok Egyesülete, 2018; Dömsödy Andrea: *Könyvtárpedagógia, fogalmak, alapelvek*, in Vincze Beatrix – Kempf Katalin (szerk.): *Változó világ – változó múzeumok*, Budapest, ELTE Eötvös – ELTE PPK, 2023, 237–257.

¹⁶ Csonka Laura: *Élmények a levéltárban*, in Vincze–Kempf (szerk.): *Változó világ*, 259–274.

¹⁷ Körmeny Zsolt: *Koncertpedagógia. A befogadóvá nevelés új útja*, PhD-disszertáció, Budapest, ELTE PPK, 2016; Várad Judit: *A koncertpedagógia szerepe a művészeti oktatásban*, in Dombi Józsefné – Varjasi Gyula (szerk.): *A zenepedagógia új eredményei*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék, 2019, 134–142; Várad Judit: *A művészeti nevelés helyzete és szerepe a 21. században*, Budapest, Balassi, 2023.

¹⁸ Joó Emese: *Ha a cirkusz minden, a cirkuszpedagógia „minden is”*, in Vincze–Kempf (szerk.): *Változó világ*, 213–236.

¹⁹ Dömsödy: *Könyvtárpedagógia*, 246–252.

²⁰ Torgyik Judit: *Tanulás a múzeumpedagógia módszereivel*, Budapest, Eötvös, 2018, 53.

Ebből kiindulva érdekes lenne a színházi intézményrendszer és a választott színházi nevelési formák közti kapcsolatok vizsgálata is, hogy például mennyiben működhet hasonlóan vagy eltérően egy színházi nevelési előadás egy kőszínházban és egy független társulatnál. A 2013-as kutatás a homogenizálás hiperdemokratikus gesztusával élt: a katalógusban ábécérendben követték egymást a színházi intézményrendszer különböző méretű és háttérű szereplői, ami a felületes szemlélő számára azt is sugallhatja, mintha bárhol bármilyen program megvalósításának egyforma realitása volna. Miközben a valóságban az adott intézmény profilja nyilvánvalóan erősen befolyásolja, hogy hol, mikor, milyen jellegű színházi nevelési tevékenységben érdemes gondolkodni.

A valódi pedagógiai célok kijelölése elképzelhetetlen anélkül, hogy elméletileg és történetileg reflektáltan gondolkodjunk *a tanulási folyamat résztvevőiről*. Nem egyszerűen arról van szó, hogy a nem formális nevelés területén működőkkel szemben is legyen elvárás „a gyermekség mibenlétének megértésére, értelmezésére irányuló tudományos törekvések beemelése”. Az a fontos, hogy önreflektív módon kiterjedjen a figyelmünk azokra „a gyermekekkel kapcsolatos nézetekre, beszédmódokra, narratívákra, amelyek a tudományos kutatás mellett a közgondolkodást jellemzik”.²¹ Mert ezen múlik, hogy a színházi nevelési események tervezői és vezetői milyen előképek mentén fordulnak a résztvevők felé, sikerrel kerülnek-e el a leegyszerűsítő sztereotípiákból fakadó csapdákat; ennek eredményeként pedig ideális esetben „sem alá, sem fölé nem lőnek” az adott célcsoportnak, azaz elérik, hogy a gyerekelőadás „ne gúgyögjön”, az ifjúsági előadás pedig „ne papoljon”.

A tanulási folyamat célját és elérésének útját meghatározó *oktatási stratégiák* lehetnek *célközpontúak* (pl. információátadás, fogalomtanítás, készségfejlesztés, felfedeztetés),²² illetve *szabályozáselméletiek* (pl. nyílt oktatás, programozott oktatás, adaptív oktatás, játékosítás).²³ Ezekből vezethetők le azután az *oktatás-szervezés módjai*, aminek alaptípusai a frontális munka, az egyéni munka, a párban folyó munka és a csoportmunka. Alkalmazásuk számos tényező függvénye lehet: „A szervezési módok melletti döntést az elérendő nevelési-oktatási célok, a tananyag jellege, a tanulók sajátosságai, illetve az ezekről való ismereteink, a rendelkezésre álló idő, az oktatás körülményei, a kész vagy megteremtendő segédletek köre, az aktuális tanár-tanuló viszony, a pedagógus felkészültsége, az érintettek (tanár és tanulók) aktuális testi-lelki állapota befolyásolja.”²⁴

²¹ Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva: *Gyermekek: nézőpontok, narratívák*, Budapest, Eötvös, 2005, 10–11.

²² Falus–Szűcs (szerk.): *A didaktika kézikönyve*, 490.

²³ Uo., 498.

²⁴ Uo., 537–538.

A különböző *tanulásszervezési stratégiák* közül a legismertebb és leggyakoribb a *direkt tanulásszervezés*, azaz a hagyományos, ún. frontális tanítás, amikor teljes egészében a foglalkozásvezető irányít. Megszokottsága és (látzólag) alacsony előkészületigénye miatt indokolatlanul sokszor fordul elő még a nem formális nevelési helyzetekben (így a színházi nevelésben) is, különösen akkor, amikor az ismeretterjesztés a tartalmi cél. Előnyei közé tartozik a „tervezhetőség, hatékony információközlés, szabályok és alkalmazásuk megtanítása, deduktív gondolkodási sémáknak kedvez; alkalmazható tanulói passzivitás és aktivitás mellett is”, hátránya ugyanakkor, hogy „nem alkalmas affektív és magasabb szintű gondolkodási képességek fejlesztésére”. Ezzel szembeállítva az *indirekt tanulásszervezés* előnye, hogy „tanulóközpontú, a résztvevők szükségszerűen aktívak [...] épít az érdeklődésükre, rugalmas, teret ad az alternatíváknak, a szabad gondolkodásnak, a tévedés lehetőségének, hatékonyan lehet vele kreativitást, interperszonális készségeket és gondolkodást fejleszteni”.²⁵

A harmadik típus az *interaktív tanulásszervezés stratégiája*, amelynek „központi eleme a résztvevők közötti megbeszélés, melyben a feladat és/vagy megoldása az interakciók során alakul”. Ide tartozó formák a *vita*, a *szerepjáték*, az *interjú*, a *kooperatív technikák*, a *projekt*, amelyek jól fejlesztik a kommunikációs és szociális készségeket, az önálló tanulást. A negyedik a *tapasztalati tanulás stratégiája*: „a tanulás induktív, tanulóközpontú és tevékenységekre alapozott folyamatokban megy végbe; a folyamatoknak és az azokra való reflektálásnak fontos szerepe van”. Módszerei közé tartoznak a „kísérlet, szimuláció, kirándulás, mérés, megfigyelés – a bevonódás nagyobb foka miatt tartósabb változást tudnak elérni”. Végezetül az *önálló tanulás stratégiája* „fejleszti a tanuló felelősségvállalását, döntésképeségét”, módszerei a „beszámoló, esszé, mestermunka, kutatás”.²⁶

A színházi nevelésnek nyilvánvalón az utóbbi három típusban rejlő lehetőségek kiaknázására érdemes törekednie, amiben megint csak a múzeumpedagógia szolgálhat követendő mintával: „A múzeumi látogatók a tanulás lehetőségének sokféle formájával találkozhatnak egy-egy látogatás és foglalkozás során, így például a tapasztalati tanulás, a felfedező, a multiszenzoros, a kognitív, affektív és mozgásos tanulás éppúgy jelen van a különböző programokon, mint a szociális tanulás, az informális tanulás és a mobil tanulás.”²⁷

A didaktikai kézikönyv rendszerén belül a színházi nevelési tevékenységekhez a legközelebb az *oktatási módszerekről* szóló részben kerülünk. A *szimuláció*,

²⁵ Dömsödy: *A könyvtárpedagógia elmélete*, 145–146.

²⁶ Uo.

²⁷ Torgyik: *Tanulás a múzeumpedagógia módszereivel*, 38.

a szerepjáték, a dráma és a játék című alfejezet²⁸ szerint ezek „olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be”.²⁹ Az értelmezés legtagabb keretét itt a felsorolás első tagja adja (nyilván nem függetlenül az elmúlt évtizedek alapvető mediális átalakulásaitól), amennyiben a *szimuláció* meghatározása szerint „a fizikai vagy társadalmi valóság bizonyos elemeit elvonatkoztatja oly módon, hogy a tanulók ezekkel kapcsolatba léphetnek és a szimulált valóság részeseivé válhatnak”.³⁰ Míg a felsorolás másik végén található *játék* (game) „olyan vetélkedő, amelyben bizonyos előre meghatározott szabályok betartásával a győzelmet ügyesség, erő vagy szerencse segítségével lehet megszerezni”,³¹ addig a gép-ember szimulációval szembeállítva az „ember-ember szimuláció” úgy tekint a tanulási helyzetre, mint amiben a résztvevők egymás számára tesztelik meg a szimuláció tárgyát. Ebbe a keretbe illesztve jelenik meg a *szerepjáték* fogalma, majd továbbhaladva a *drámajáték* is: „A szerepjáték lehetőségeinek a komplexebb kihasználását biztosítja a dráma mint oktatási módszer, művészetpedagógiai módszeregyüttes, amelynek fókuszában a cselekvésen, elsősorban a dramatikus cselekvésen alapuló tanulás áll.”³² Végezetül a kézikönyv a drámajáték meghatározásakor Gabnai Katalint idézi,³³ a különböző műfajokat pedig Takács Gábor nyomán sorolja fel.³⁴

A DRÁMAPEDAGÓGIAI SZEMLÉLET

Az alkalmazott tanulásszervezési eljárások és tevékenységformák alapján elkülöníthetjük azokat a színházi nevelési eseményeket, amelyek a drámapedagógia szemléletmódját és oktatási stratégiáját követik, azoktól, amelyek alapvetően a formális nevelésből ismert hagyományos, frontális stratégia szerint működnek.³⁵ De vajon miben ragadható meg az a didaktikai többlet, amit a szimulációs eljárásaként értelmezett drámajáték a tanulási folyamat résztvevői számára kínálni tud?

²⁸ Falus–Szűcs (szerk.): *A didaktika kézikönyve*, 571–575.

²⁹ Uo., 571.

³⁰ Uo.

³¹ Uo., 574.

³² Uo., 573.

³³ Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Helikon, 2015.

³⁴ Takács Gábor: A dramatikus tevékenység rendszerezése, in Lipták Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2008, 32–37.

³⁵ Vö. Golden: *Színház és nevelés*, 83.

Nahalka István szerint a *tanulás* fogalmán voltaképpen ugyanazt értjük a különböző tanulási környezetekben: „Általános értelemben *bármilyen kellő bonyolultságú rendszer változása, amely egyrészt tartósnak mondható, másrészt a rendszer fennmaradása, esetleg hozzá hasonló változatok létrehozása szempontjából adaptív, tanulásnak mondható.*”³⁶ A tanulás nem egyszerűen a külvilágból érkező információk elsajátítása, hanem olyan reflektív és adaptív folyamat, amelynek során az élőlény igyekszik számára előnyös kölcsönhatásokat kialakítani a környezetével. Ennek során az egyedi és konkrét tapasztalatokra általánosított absztrakciókat épít, amelyekre aztán a későbbiekben támaszkodni tud, amikor hasonló szituációkban találja magát.

A konstruktív pedagógia irányzatának tanuláselmélete³⁷ a tanulásra nem passzív befogadásként, hanem aktív megalkotásként tekint, ahol nem egy rögzített tudásanyag átvétele, hanem egy saját világtértelemezés felépítése a tét. Ebben a keretben nem szorul külön magyarázatra magának a tanulónak a személyes szerepvállalása és az ebből fakadó saját tanulása iránti felelőssége. A tanulási folyamat szervezőjére pedig az a feladat hárul, hogy olyan tanulási környezetet alakítson ki, amely minél gazdagabb ajánlatokat képes nyújtani ehhez a személyes konstrukciós munkához.

A drámapedagógia önálló pedagógiai rendszerként való értelmezése, amire Szauder Erik tett kísérletet,³⁸ számos ponton állítható párhuzamba ezzel a felfogással. A két gondolkodásmód közötti párhuzamokat igyekezett kimutatni Zalay Szabolcs és Takács Gábor is.³⁹ Utóbbi a dramatikus tevékenységek során zajló tanulási folyamatot a következőképpen foglalja össze:

A dráma ahhoz biztosít keretet, hogy a résztvevő (a tanuló) meghatározhassa a saját viszonyát egy-egy jól körülhatárolt problémához, és a probléma alapos, több szempontú átgondolásán keresztül korábbi attitűdjeit, koncepcióját – ha szükséges – felülírja. [...] Minden gyerek saját világképpel, többé-kevésbé szilárd és megfogalmazott erkölcsi attitűddel érkezik a drámaórára. A dráma arra tesz kísérletet, hogy a külön-

³⁶ Falus–Szűcs (szerk.): *A didaktika kézikönyve*, 109. (A kiemelés az eredetiben.)

³⁷ Uo., 118–131.

³⁸ Szauder Erik: *Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*, Budapest, Sulinova Kht., 2006.

³⁹ Zalay Szabolcs: *Konstruktív drámapedagógia*, PhD-disszertáció, Veszprém, Pannon Egyetem BTK, 2008. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf (Letöltés: 2024. március 23.); Takács Gábor: „Konstruktív” dráma, avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához, in Deme János (szerk.): *„Konstruktív” dráma*, Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület, 2009, 26–44.

féle helyzetek felmutatásával provokálja az együtt gondolkodókat: mit tartanak az adott helyzetben adekvát döntésnek, viselkedésnek.⁴⁰

Ebben a megközelítésben magától értetődő módon kell bekerülnie a tanulási folyamatba a résztvevők előzetes ismereteinek, hiszen csak ez szolgálhat kiindulópontul a tervezett fejlesztés számára. Mivel pedig a tudás konstrukciója társas környezetben történik, a folyamat során feltétlenül együttműködésre és egyeztetésre lesz szükség a közös jelentések kidolgozása érdekében.

A konstruktivista megközelítésben tehát tudás alatt nem a tőlünk függetlenül létező világra vonatkozó objektív ismereteket értjük, hanem a tanuló sajátos nézőpontjában integrálódó, általa konstruált benyomásainak összességét. Tehát a színházi nevelési események során is akkor járunk el helyesen, ha tiszteletben tartjuk a saját tudásrendszerének felépítésén fáradozó résztvevőt, és nem támasztunk vele szemben merev elvárásokat. Ugyanakkor ez nem jelentheti a tanulási folyamat szervezéséről való lemondást, hiszen ezzel az informális tanulásnak adnánk át a terepet, azaz teljes egészében kivonnánk saját szakmai és emberi tapasztalatunkat a tanulási környezetből. Ezzel pedig magára hagynánk azt, akinek valójában nagyon is szüksége lehet a megfelelő pillanatban és a megfelelő formában érkező támogatásra.

A fentiekből következően ebben a modellben a tanító és a tanuló közötti viszony inkább szimmetrikus, semmint hierarchikus. A tanulási folyamatért felelősséget vállaló vezetőnek a tanulás irányítása helyett a tanulás szervezése lesz az elsődleges feladata, az eredmények normatív értékelése helyett pedig a formatív visszajelzések adása. A tudás kitüntetett és kizárólagos forrásának szerepét felváltják a *segítő* (facilitátor), *mozgósító* (animátor), *szervező* (koordinátor), *közvetítő* (moderátor/mediátor), illetve *tanácsadó* (mentor/tutor/coach/supervisor) funkciók.

Azt, hogy mi legyen az *oktatás* (illetve tanulás) *tartalma*,⁴¹ ebben a keretben nyilvánvalóan nem lehet ugyanazzal a konkrétsággal meghatározni, mint a hagyományos megközelítésben. Ez azonban nem mentesíti a nem formális nevelést a feladat alól, mert pontosan kijelölt célok nélkül maga a tanulási folyamat is értelmét veszti. Az ún. *tanulási eredmények* azok a tartalmak, amelyeket a résztvevőknek a tanulási folyamat végére el kell sajátítaniuk, s ezek sokféleképpen osztályozhatók, leginkább a *tudás* (*kognitív*), a *képesség* (*szenzomotoros*) és az *attitűd* (*affektív*) jellegűeket szokás megkülönböztetni.

⁴⁰ Takács: „Konstruktív” dráma, 30.

⁴¹ Vö. Falus–Szűcs (szerk.): *A didaktika kézikönyve*, 397–416.

Nézzünk most három példát, miként jelenik meg a pedagógiai feladatvállalás a gyakorló színházi nevelési szakemberek által a saját műfajaikra vonatkozóan adott leírásokban!

Hajós Zsuzsa és Lipták Ildikó a *színházi nevelési előadásokat* illetően így fogalmaznak:

Nem adunk át vagy közvetítünk értékrendet. Annak lehetőségét szeretnénk munkánk során megteremteni, hogy a fiatalok kialakíthassák sajátjukat, érvelni tudjanak mellette. [...] Önmagunk és a világ megismerésére, a világban való helyünk keresésére teszünk kísérletet. A cél, hogy építsük saját értékrendünket azáltal, hogy ütköztetjük a történet szereplőivel és egymáséival.⁴²

Gyevi-Bíró Eszter a *színházpedagógiai foglalkozások* esetében így látja a lehetőségeket:

A jól működő színházi nevelési programokkal elérhető eredmények:

- direkt pedagógiai eredmény az adott előadás kapcsán: a kitűzött pedagógiai cél elérése, a foglalkozások elején megfogalmazott kérdések közös megválaszolása, összefoglalása;
- érzés-érzet-hangulat: az összetartás, együttes véleményformálás, a felfedezés öröme, közvetlen találkozás színésszel, táncossal, rendezővel;
- független tudás, tapasztalat: saját emberi kapcsolatrendszer átgondolása, mások véleményének megismerése és elfogadása;
- indirekt eredmények: csoportépítés, óvatosabb ítélkezés és véleményformálás, a feldolgozott alkotáshoz – műfajában, témájában – hasonló további művekre való nyitottság.

A sikeres program eredményeképp állandó általános céljaink irányába is teszünk lépéseket:

1. Értő színházi közönség nevelése – „színházi szocializáció”.
2. A fiatal nézők és a színházak kapcsolatának, kommunikációjának fejlesztése, kommunikációs csatornák kiépítése és hatékony működtetése (iskolák és színházak párbeszédre épülő kapcsolata, hogyan jelenhet meg a színház az ifjúság életének tereiben, színházi akciók fiatalok számára, hogyan építhető be egy színházi előadás a pedagógus munkájába).

⁴² Hajós Zsuzsa – Lipták Ildikó: A színházi nevelésről hat tételben, *Drámapedagógiai Magazin*, 21. évf., 2010/különszám drámapedagógusoknak, 4.

3. Az előadásban tárgyalt probléma, téma, kérdéskör alaposabb körüljárása.
4. A színházművészet eszközeivel a fiatalok mindennapi konfliktushelyzeteinek vizsgálata (akár klasszikus előadásokon keresztül is).
5. Szociális kompetenciák fejlesztése (empátia, érzelmi intelligencia, konfliktuskezelés).
6. Képességfejlesztés (kommunikáció, koncentráció, transzformáció).⁴³

Szemessy Kinga és Végvári Viktória az általuk fejlesztett *performatív kísérletekre* ezt a meghatározást adják:

Játékaink egy mesterségesen épített világ mesterséges akadályainak leküzdésére invitálják, sőt néha kötelezik a résztvevőket. Minden egyes együttjátszás olyan stratégiai tapasztalatot eredményez, amelyet a résztvevők saját hatóképességük archívumában tárolhatnak és vehetnek elő bármilyen színházatlan szituációban.⁴⁴

A művészeti nevelés kapcsán gyakran hangsúlyozott tény, hogy a lexikális tudást középpontba állító formális oktatással szemben kivételes lehetőséget ad olyan területek semmi mással nem pótolható fejlesztésére, mint a *szociális és érzelmi tanulás*. Ahogyan Szitó Imre fogalmaz: „A drámajáték erőterében kibontakozó tanulási környezet sok tekintetben különbözik a hagyományos pedagógiai gyakorlat által kialakított keretektől, ezért a gyerekekre gyakorolt személyiségformáló hatása is egészen más.”⁴⁵ Zsolnai Anikó és szerzőtársai pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a szociális készségek (amik verbális és nem verbális viselkedési formákban egyaránt megnyilvánulhatnak) szituációfüggőek; valójában éppen arról szólnak, hogy miként tud az egyén a közösséghez alkalmazkodni, pontosabban hogyan tudja sajátos egyedi céltörekvéseit a változó társas közegekben is érvényre juttatni. Az ebben való jártasság megszerzése voltaképpen az egyik legfontosabb tanulási eredménynek tekinthető:

A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való

⁴³ Gyevi-Bíró Eszter: Színházi nevelés a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színházban, in Illés Klára – Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfeladók számára*, Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, 2016, 298–299.

⁴⁴ Szemessy Kinga – Végvári Viktória: Performansz alapú táncos/bábozott részvételi játékok, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 55.

⁴⁵ Szitó Imre: A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhatal Nonprofit Kft., 2013, 27–34, 27.

kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés.⁴⁶

Ezeknek a szociális és érzelmi készségeknek az elsajátítása jellemzően informális tanulás keretében történik, de éppen ezért kulcsfontosságú annak belátása, hogy tudatos és rendszerszerű fejlesztésekre az olyan nem formális tanulási folyamatokban nyílik lehetőség, mint amilyen a színházi nevelés. A szociális és az érzelmi fejlődésben meghatározó faktorok az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a társas tudatosság, a társas készségek és a felelős döntéshozatal; a javasolt módszerek közé pedig a modellnyújtás, a problémamegoldás, a meg erősítés, a szerepjáték és a történetek megbeszélése tartoznak.⁴⁷

MÓDSZEREK ÉS KIHÍVÁSOK

Miközben az iskola világában és annak környékén zajló drámapedagógiai munka lehetőségeiről több mint négy évtizede állnak rendelkezésre magyar nyelvű szakmai anyagok,⁴⁸ a színházi nevelés módszertani szakirodalma sokáig csak néhány fordításból állt. Ebben hoztak fordulatot az utóbbi időben a magyarországi színházi nevelési, illetve színházpedagógiai tevékenységeket elméleti keretezésben bemutató doktori disszertációk,⁴⁹ de nagy számban születtek a külön-

⁴⁶ Zsolnai Anikó – Rácz Anna – Rácz Kata: Szociális és érzelmi tanulás az iskolában, *Iskolakultúra*, XXV. évf., 2015/10, 60.

⁴⁷ Uo., 66.

⁴⁸ Itt és most csak a legfontosabb irányzatokat megjelenítő egy-egy munkára hivatkozva: Kaposi László (szerk.): *Drámafoglalkozások*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhatal Nonprofit Kft. – Marcibányi Téri Művelődési Központ, 2013; Gabnai: *Drámajátékok*; Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Budapest, Protea, 2015; Bethlenfalvy Ádám: *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2020; Pap Gábor Papesz: *A dramatikus zene felfedezése*, Budapest, Selinunte, 2022.

⁴⁹ Sebők Borbála: *A színházi nevelés dramaturgiája. Dramaturgiai kérdések a Káva Színházi Nevelési Műhely négy előadása kapcsán*, doktori disszertáció, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2013. <https://archiv.szfe.hu/doktori-dolgozat/sebok-borbala/> (Letöltés: 2024. március 24.); Róbert Júlia: *A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai*, DLA disszertáció (2018), in Golden Dániel (szerk.): *A részvételi színházi nevelés módszertana*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021, 13–83; Honti György: *Beavató színház*, PhD-disszertáció, Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2019. https://ppk.elte.hu/dstore/document/167/Honti_Gyorgy_disszertacio.pdf (Letöltés: 2024. március 23.); Neudold Júlia: *A közsínház mint közösségi tér. Művészetközvetítés és kapcsolódás a városhoz*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019. <https://archiv.szfe.hu/doktori-dolgozat/neudold-julia-marta-dla/>

féle színházi és pedagógiai képzésekben a színházi nevelési társulatok, a színházpedagógiai műhelyek, a részvételi és közösségi színházi projektek működéséről szóló szakdolgozatok is. Fontos tájékozódási pontot jelentenek a meghatározó műhelyek saját gyakorlatukat bemutató önálló kiadványai,⁵⁰ megindult a terület színházstudományi feldolgozása is.⁵¹ A szakmai tapasztalatok összegzése szempontjából megkerülhetetlen mérföldkövek a megjelent gyűjteményes kötetek és tematikus folyóiratszámok,⁵² amelyek szintén igyekeznek megszólaltatni a jó gyakorlatok képviselőit is.

A színházi nevelési események létező gyakorlatának átfogó felmérését célul kitűző 2013-as és 2023-as kutatás több ponton kért a válaszadóktól a tevékenységek pedagógiai aspektusait érintő visszajelzéseket. A következőkben ezek közül emelek ki három olyan kérdéskört, amelyek didaktikai jelentőséggel bírnak.

(Letöltés: 2024. március 23.); Gyombolai Gábor: A színész-drámatanár munkája, DLA disszertáció, in Golden (szerk.): *A részvételi színházi nevelés*, 85–151; Patonay Anita: *A színházi nevelési előadások (TIE) hagyománya Magyarországon. Az 1970-es és 1980-as évek gyermek- és ifjúsági előadásainak emlékezete*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. <https://archiv.szfe.hu/doktori-dolgozat/patonay-anita/> (Letöltés: 2024. március 23.); Végvári Viktória: *A bábszínház nézője. Az interaktív bábjátéktól a részvételi bábszínházig*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. <https://archiv.szfe.hu/doktori-dolgozat/vegvari-viktoria/> (Letöltés: 2024. március 23.)

⁵⁰ Pl. *Színház és Pedagógia: elméleti és módszertani füzetek*, 1–13. köt., Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2009–2022; Romankovics Edit: *A Résztevő Színháza*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2010; Gyevi-Bíró Eszter: *Pedagógia és beavatás a kortárs művészetben*, in Juhász Dóra – Gyevi-Bíró Eszter (szerk.): *Kortárs. Beavatás. A Trafó Kortárs Művészetek Háza oktatási programja*, Budapest, Trafó, 2013, 14–33; Horváth Kata – Oblath Márton: *A performatív módszer. Dráma és színházalapú társadalmi beavatkozások a Kávában*, Budapest, Káva–AnBlok–Parforum, 2015; Horváth Kata – Oblath Márton (szerk.): *A Saját színház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*, Budapest, L'Harmattan, 2017; *K+önyvek*, 1–8. köt., Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2018–2023; *Módszertani Füzetek*, 1–7. köt., Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019–2021.

⁵¹ Pl. Kricsfalusi Beatrix: *Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?*, in Görcsi Péter – P. Müller Péter – Pandur Petra – Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, Pécs, Kronosz, 2016, 17–29; Antal Klaudia: *A részvételi színház politikussága*, doktori értekezés, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2021. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34186> (Letöltés: 2024. február 2.); Kiss Gabriella: *A tette kész néző*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2024.

⁵² Pl. Kaposi László – Róbert Júlia (szerk.): *A színházi nevelés, Drámapedagógiai Magazin*, 21. évf., 2010/különszám drámapedagógusoknak; Bodnár–Szentgyörgyi (szerk.): *Szakpedagógiai körkép; Illés–Eck–Kaposi–Trencsényi (szerk.): Dráma – pedagógia – színház – nevelés*; Deres Kornélia – Herczog Noémi (szerk.): *Színház és társadalom*, Budapest, JAK Irodalmi Egyesület – Prae.hu, 2018; Kiss Gabriella (szerk.): *Halk moraj. Színházi nevelés, Theatron*, 15. évf., 2021/1.

A korosztályi probléma

A 2013-as kutatás nyomán felvetődő kérdések közül a legizgalmasabbak egyike az volt, aminek az adatok elemzésében önálló fejezetet is szenteltek a szerzők: „Miért van kevés színházi nevelési program óvodásoknak, és sok középiskolásoknak?”⁵³ A célcsoportok tekintetében a kutatás a formális oktatási rendszertől kölcsönzött kategóriákkal különítette el az *óvodai*, *alsó tagozatos*, *felső tagozatos*, *középiskolai* korosztályokat. (Az elmúlt évtizedek fejleményeire gondolva itt hiányolhatjuk az életkori skála meghosszabbítását mindkét irányba, hiszen nem elhanyagolható számban születtek releváns programok a háromévesnél fiatalab-
bak, illetve a (fiatal) felnőttek vagy az időskorúak számára is. Nem véletlen, hogy a korszerűség jegyében a múzeumpedagógia például már él a *múzeumandragógia* fogalmával is.⁵⁴)

2013-ban a tíz év alattiak részesedése együttesen 27% volt, miközben a programok 54%-ánál a középiskolás vagy idősebb megjelölés szerepelt.⁵⁵ A 2023-as felmérés adatai lényegében ugyanilyen képet adtak,⁵⁶ így aztán Cziboly Ádám nem lát rá okot, hogy módosítson a magyarázaton, amit tíz évvel korábban adott erre a jelenségre:

Az óvodás, kisiskolás, kiskamasz korosztály számára vélhetően nagyobb kihívás programot készíteni, mivel ez a korosztályok évfolyami sajátosságainak pontosabb ismeretét, vagyis fejlődéslélektani háttértudást is igényel. Ezzel szemben a középiskolások már közelebb vannak a felnőttkorhoz, és bizonyosan több alkotó véli úgy, hogy akár felnőtteknek készült előadások is képezhetik a nekik szánt programok alapját.⁵⁷

Ez a változatlannak tűnő körülmény azonban komoly aggodalmakra adhat okot, amennyiben komolyan vesszük a mögötte felsejlő módszertani anomáliákat. Önmagában sem mondható szerencsésnek, ha a színházi nevelésben működő szakemberek kevesebb figyelmet szentelnek a fiatalabb korosztályoknak, miközben a megvalósítandó pedagógiai célok jó részére a korai életszakaszokban legalább annyira vagy még inkább szükség volna. De a korábban elmondottak

⁵³ Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 279–280.

⁵⁴ Torgyik: *Tanulás a múzeumpedagógia módszereivel*, 8.

⁵⁵ Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 277.

⁵⁶ Lásd Cziboly Ádám e kötetben olvasható tanulmányának 2. ábráját a 32. oldalon: *A legalacsonyabb évfolyam, amelynek a színházi nevelési / színházpedagógiai programok ajánlhatóak az alkotók szerint*, 2023.

⁵⁷ Uo. 32–33.

fényében joggal tarthatunk attól, hogy a középiskolások előnyben részesítése mögött pusztán az a könnyelmű gondolat húzódik meg, hogy ott már nincs is szükség módszertani felkészültségre, hiszen „lehet velük egyszerűen úgy beszélni, ahogy a felnőttekkel”. Sajnos ezt támasztja alá az az automatizmus, hogy a programok 60%-ánál belépési szintként a „9. osztály” van megjelölve, ami leginkább az 1990 előtti egységes intézményszerkezet reflektálatlan lenyomatának tűnik, miközben fejlődéslélektani szempontból a határvonalat sokkal inkább a tizenkét-tizenhárom éves kiskamasz kornál kellene meghúzni, a következőt pedig a fiatal felnőttkor kezdetét jelentő tizenhét-tizennyolc évnél. Mindez azt a súlyos tévedést takarja, mintha a színházi nevelési események megvalósítása-kor nem kellene bármelyik korosztály esetében egyformán körültekintő módon figyelembe venni annak fejlődéslélektani, játékszociológiai, tanuláselméleti sajátosságait a témaválasztástól az alkalmazott formákon át a kommunikációig.

Az iskolaszervezet mentén való gondolkodás valójában a szervezői nézőpontot érvényesíti, nem pedig a tartalmi értelemben vett pedagógiát. A gyermekszínház és a színházi nevelés természetesen régóta él a korosztályi ajánlás eszközével, de olyan szisztematikus ajánlásrendszer – amire más szomszédos területen már történt kísérlet⁵⁸ –, amely az egyes életkori szakaszokhoz rendelhető pedagógiai célokat a fejlődéslélektani megfigyelésekre támaszkodva, az aktuális társadalmi elvárásokat is figyelembe véve rendszerbe állítja, még nem született.

Pedagógiai célok és tartalmak

A 2013-as kutatás a színházi nevelési események kritériumaként rögzítette, hogy „pedagógiai szándékuk legyen az alkotóknak”, s ezeket azután igyekezett be is azonosítani a foglalkozások tematikus meghatározásakor megadott „emberi/társadalmi kérdéseket felvető, beavató, ismeretátadó, prevenciós, készségfejlesztő” lehetőségek valamelyikeként.⁵⁹

A kutatási eredmények azt mutatják,⁶⁰ hogy az események 65%-a az „emberi/társadalmi kérdéseket felvető” kategóriába került, míg a másik négy lehetőség 7 és 11% közötti részesedést kapott. Ez az aránytalanság megint csak elgondolkodtató lehet: elképzelhető, hogy a megfogalmazás meglehetősen általános volta miatt bizonyult alkalmasnak arra, hogy sok mindenre találónak érezzük, illetve hogy a specifikusabb kategóriákba nem sorolhatók is ide sorolódjanak? Minden-

⁵⁸ Vö. Dömsödy: *A könyvtárpedagógia elmélete*, 67–76.

⁵⁹ Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 379–380.

⁶⁰ Lásd Cziboly Ádám e kötetben olvasható tanulmányának 4. táblázatát a 35. oldalon: *A programok fő pedagógiai célja az alkotók önmeghatározása szerint*, 2023.

esetre az biztos, hogy amíg az utóbbiak választása egyértelmű módszertani irányokat és követendő hagyományokat jelöl ki, addig az előbbi biztosan nem válthatja ki az ezen belüli pontosabb célmeghatározást, a konkrét fókusz megtalálását.

A fenti felsorolásban nem jelent meg lehetőségként a „személyiségfejlesztő”, jöllehet a mindennapokban talán ez az a hívószó, ami a területtel összefüggésben leggyakrabban előkerül. A kifejezés könnyelmű használatának elkerülésére irányuló szándék mindenképpen indokolt, mivel a jellemzően egy alkalmas vagy néhány alkalmas projektszerű találkozások esetében ez nem lehet értelmes célkitűzés. Az ilyen jellegű elvárások kizárólag a hosszabb időtávon (pl. egy teljes évadon keresztül), rendszeres találkozásokkal (pl. heti egy vagy két alkalommal), biztonságos környezetben (pl. állandó csoportösszetételben) zajló folyamatok esetében fogalmazhatók meg jogosan a résztvevők és a csoportvezető felől egyaránt. Utóbbi részéről ez természetesen sokkal mélyebb személyes elköteleződést, valamint széleskörű szakmai tájékozottságot kíván a személyiség fogalmára és működésére vonatkozó elméletekben (ideértve azokat, amelyek magát a személyiségfejlesztés koncepcióját is megkérdőjelezzik).⁶¹

Az említett körülmények alapvetően befolyásolhatják már azt is, hogy valóban milyen tanulási eredmények elérését érdemes kitűznünk, hiszen egyetlen alkalom alatt egészen más típusú változásokat lehet elérni, mint egy egész éves folyamat során. Ráadásul a színházi nevelési események kapcsán mindenképpen tudatosítanunk kell a nem formális tanulási helyzetekre fokozottan érvényes alábbi didaktikai összefüggéseket:

A tervezettség egyrészt az oktatási tevékenység tudatosságát hangsúlyozza, másrészt viszont leszűkíti a tanulási eredmények körét, kiemelve belőlük azokat, amelyeket a pedagógus a célok meghatározásánál előre megtervezett. Ez a szűkítés arra az eltérésre hívja fel a figyelmünket, amely a kitűzött célok és a valós eredmények között áll fenn. Akármilyen alapos információszerzés és -feldolgozás előzi meg a célok kiválasztását, akármennyire törekszik a pedagógus, hogy a céloknak megfelelően tervezze meg az oktatás stratégiáját, a megvalósítás folyamatában az előre nem látható szubjektív elemek és váratlan objektív körülmények hatása erősen befolyásolja a folyamat kimenetelét.⁶²

⁶¹ Vö. pl. Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*, Budapest, Gondolat, 1993; Stöckert Károlyné: *Személyiség-lélektan nevelőknek*, Budapest, Eötvös, 1999; Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: *Neveléslélektan*, Budapest, Osiris, 2005.

⁶² Falus–Szűcs (szerk.): *A didaktika kézikönyve*, 373.

A 2023-as kutatás adataiból a választott témák tekintetében az „emberi kapcsolatok” emelkedik ki 40%-kal,⁶³ mellette 10%-ot elérők még az „egyén és társadalom”; az „identitáskeresés, identitásválság”; a „hatalom, manipuláció”; a „diszkrimináció” és a „képzelet és valóság”. Itt szintén lehet olyan érzésünk, hogy a kategória trivialitása állhat népszerűségének hátterében, ugyanakkor a másik oldalon pedig az vethet fel kérdéseket, hogy milyen értelemben beszélhetünk a felsorolásban megjelenő rendkívül összetett, sok tekintetben akár megosztó társadalmi kérdések valóban érdemi feldolgozásáról a színházi nevelési események speciálisan szűkített keretei között. Mivel a színházi nevelési események jellemzően történetalapú formákat kínálnak, egyáltalán nem magától értetődő az absztrakt fogalmi ismeretek, illetve az ezek megértéséhez szükséges tudományos háttér beillesztése a tanulási folyamatba.

Talán az ezzel kapcsolatos hiányérzetek csökkentését is szolgálta az a kezdeményezés, amely a színházi nevelési eseményeket a formális oktatás tantárgyi tartalmaihoz próbálja meg lehorgonyozni. A 2023-as kutatás azonban azt mutatja,⁶⁴ hogy a gyakorlatban ez nem megy könnyen: 2013-ban 56%, 2023-ban 42% nem tudott és/vagy nem kívánt erre a kérdésre választ adni. Az értelmezhető számú megjelölést kapott tantárgyak között nem meglepő módon a magyar nyelv és irodalom áll az első helyen, amit az erkölcsstan/etika, a dráma és színház, valamint a történelem követ. Ahhoz azonban, hogy az iskolai tudás formalizált rendszerébe jól beilleszthető tanulási tartalmak közvetlen hasznosulásáról beszélhessünk, valójában legalább a kerettantervekben szereplő témakörök szintjére bekötött megfeleltetésekre volna szükség. A formális oktatás felől közelítve így ezek a tevékenységek az *iskolán kívüli nevelés* eseteiként válhatnak értelmezhetővé,⁶⁵ amelyek során a pedagógiai munka általános vagy tantárgyi céljainak az osztálytermi kereteken kívüli megvalósítása történik a helyi tantervhez és a tanári tanmenethez illeszkedő módon, mert igazából csak ez szavatolhatná, hogy a színházi nevelés által nyújtott tanulási tartalmak valóban hatékonyan épüljenek be az átfogó tanulási folyamatokba. Ennek híján a színházi nevelési ajánlatok az alkotók minden jószándéka és ellenkező irányú törekvése ellenére a gyakorlatban az iskola világában leginkább a „színházlátogatás mint közösségépítő szabadidős tevékenység” címszó alatt jelennek meg a diákok, a szülők és a pedagógusok értelmezésében egyaránt.

⁶³ Lásd Ciboly Ádám e kötetben olvasható tanulmányának 5. táblázatát a 36. oldalon: *A programok témája az alkotók önmeghatározása szerint, 2023.*

⁶⁴ Lásd Ciboly Ádám e kötetben olvasható tanulmányának 7. táblázatát a 38. oldalon: *A programok tantervi kapcsolódásai az alkotók önmeghatározása szerint, 2013 és 2023.*

⁶⁵ Vö. Nahalka István: *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei*, Budapest, Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003.

A probléma alapvetően abból fakad, hogy a színházi nevelésben érintett intézmények egymással való kapcsolatba lépése az esetek túlnyomó részében nem *tartalmi*, hanem pusztán *szervezési* jellegű. Többnyire az történik, hogy a színházi nevelési szakemberek saját elképzeléseik mentén kínálnak valamilyen általuk hasznosnak vélt tartalmat annak reményében, hogy az találkozni tud a tanulók érdeklődésével, illetve a pedagógusok elvárásaival. Ez pedig voltaképpen semmiben sem különbözik a színházi közegben megszokott „bérletezés” logikájától, hiszen egyáltalán nincs tekintettel az egyes tanulói közösségek sajátos igényeire, ami ma már alapvető elvárás a formális oktatási folyamatokkal szemben is, a nem formális tanulási helyzeteknek pedig a lényegéhez tartozna. Ebbe az irányba mutatnak azok a kísérletek, amikor a színházi nevelési szakemberek a produkció létrehozásába, a foglalkozás fejlesztésébe vonják be a pedagógusokat és/vagy a diákcsoportokat, de általában ez is csak a bemutatóig szól, vagyis nem helyettesít egy olyan hosszútávú együttműködést, amely a szociodráma vagy a közösségi színház mintájára az adott közösség saját életéből fakadó tartalmak feldolgozásának szolgálatába állítaná a színházi nevelés eszközeit.

Az interaktivitás formái

A 2013-as kutatás egyik legizgalmasabb teoretikus felvetése a *nyílt végű* („valódi”) és *zárt végű* („nem valódi”) *interakciók* szembeállításának a kritériumok közé való beemelése volt.⁶⁶ Ennek kapcsán a színházi nevelési események részletes megfigyelése azzal a kijózanító tapasztalattal járt, hogy az alkalmazott munkaformák közül a „színházi előadás, jelenetsor”, a „programvezetői prezentáció” és az „egész csoportos szerep nélküli munka” együttesen csaknem 60%-ot tett ki, cserébe a valódi interakciók alkalmazásában rejlő különleges tanulási potenciált kiaknázó formák jóval kevésbé voltak láthatóak.⁶⁷ A jelek szerint a legfiatalabbaknak ebben a tekintetben további hátrányokat kell elszenvedniük: „A legtöbb óvodás program, amit láttunk, egyszerre 50–100 résztvevő számára, leginkább zárt dramaturgiájú [...] interakciókat kínáló program volt. Úgy tűnik, mintha a színházpedagógusok nagy része azt gondolná: az óvodások csak ilyen típusú játékra fogékonyak, számukra nem lehet érdemi döntéshelyzeteket, érdemi részvételt kínálni.”⁶⁸

⁶⁶ Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 345–349.

⁶⁷ Uo., 289.

⁶⁸ Uo., 280.

A 2023-ban erre vonatkozóan feltett kérdésnél fontos változás történt a szóhasználatban: „munkaformák” helyett „részvételi színházi formák” szerepel. Ez az érintett terület szakmai közbeszédének alakulását tükrözi, amennyiben az utóbbi években egyre meghatározóbbá vált a *részvételiség* felőli elméleti és gyakorlati megközelítés. Pedagógiai nézőpontból ugyanakkor ez nem jelent lényegi változást, hiszen a részvétel középpontjában szükségképpen az interakció áll,⁶⁹ s az érintett eseményekben ennek juttatott meghatározó szerep ugyanúgy pedagógiai dimenzióval (és az ezzel szorosan összefüggő emberi és szakmai felelősséggel) ruházza fel ezeket.

A 2013-as kutatásban a programok által kínált részvételi módokról az derült ki, hogy 98% nézői attitűdöt, 94% beszélgetést, 52% eljátszást vagy szerepbe lépést, 30% rendezést és 15% egyéb részvételi módot ajánlott fel.⁷⁰ Az arányok 2023-ban sem mutattak nagy eltéréseket: „a központi problémáról gondolkodhatnak” és a „beszélgetésben vehetnek részt” toronymagasan vezet, miközben némi örömteli elmozdulás is megfigyelhető a „helyzeteket eljátszhatnak, (meg)cselekedhetnek” irányába.⁷¹ Ez részben talán annak a fellendülésnek is köszönhető, amely a 2010-es években a célirányos képzések terén történt a nagy múltú színházi nevelési műhelyek saját mentorprogramjaitól a területre újonnan belépő felsőoktatási intézményeken (drámainstruktor alapképzés; dráma- és színházismeret-tanár osztatlan képzés, valamint a színházstudományi és a neveléstudományi mesterképzések ilyen irányú kiterjesztései) át, a 2020 után a Freeszfe Egyesület által indított speciális kurzusokig.

Annak idején a színházi nevelési programok keretében legáltalánosabban alkalmazott kilenc dramatikus munkaforma a következő volt: állókép, gondolatkövetés, szerep a falon, levelek/naplók/újságok/üzenetek, egéscsoportos improvizáció, kiscsoportos improvizáció, forró szék, a tanár szerepben, fórum színház.⁷² A magyarországi színházi nevelés az évtizedek során ezeken az örökölt, klasszikus formákon túlmenően rengeteg újító kísérlettel élt a résztvevőknek kínált interakciók terén, ez az eredeti és folyamatosan gazdagodó formakincs feltétlenül további rendszerező feltárássra vár.

⁶⁹ Vö. Golden Dániel: Az interaktivitás dimenziói, in Burkus Boglárka – Tinkó Máté (szerk.): *Színház és néző*, Budapest, Doktoranduszok Országos Szövetsége, 2019, 76–90.

⁷⁰ Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 292.

⁷¹ Lásd Cziboly Ádám e kötetben olvasható tanulmányának 6. táblázatát a 37. oldalon: *A programok által kínált részvételi formák az alkotók önmeghatározása szerint, 2013 és 2023.*

⁷² Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 293.

ÖSSZEGZÉS

A nem formális tanulási helyzetként értelmezett színházi nevelés számára kulcsfontosságú a pedagógiai célok kijelölésével és megvalósításával kapcsolatos didaktikai kérdések vizsgálata. Bármelyik műfajt választjuk, bármelyik megközelítést kívánjuk követni, a megfelelő módszertani döntések meghozatala nélkül a színházi nevelési esemény vagy folyamat nem fogja tudni betölteni valódi hivatását.

Merthogy a didaktikai összefüggések ignorálása nem ment fel az esemény vagy folyamat pedagógiai sikerének vagy sikertelenségének felelőssége alól. Ennek érdekében a színházi nevelési szakembernek folyamatosan reflektálnia kell a pedagógiai komponensek összességére a tanulási környezettől (társadalmi, történelmi, kulturális, szociális, gazdasági, intézményi stb.) az egyéni és csoportos tanulási előzményeken, valamint célképzeteken át a választott tartalmak közvetítésére választott stratégiákig, illetve az azokat szolgáló eszközökig. A folyamatok nyomon követésében nagy jelentőséggel bír a tanulási eredmények tudatosítása a reflektálás és a dokumentálás révén, a további szakmai fejlődéshez pedig elengedhetetlen az ún. reflektív technikák alkalmazása az esetmegbeszéléstől a narratív módszereken át az akciókutatásig.⁷³

Így lesz elérhető, hogy a színházi nevelés a nem formális tanulás teljes jogú, önálló formájának tekinthesse magát, amely tudatosan él azokkal a lehetőségekkel, amelyek révén a mindenkori résztvevőit hozzásegítheti önmaguk és a világ felfedezéséhez és mélyebb megértéséhez. A 2013-as és a 2023-as kutatás pedig jó támpontokat adnak ahhoz, hogy milyen irányokban képzelhető el a magyarországi színházi nevelésnek a meglévő minták tanulságaira építő további módszertani fejlődése és fejlesztése.

IRODALOMJEGYZÉK

- ANTAL Klaudia: *A részvételi színház politikussága*, doktori értekezés, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2021. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34186>
- BETHLENFALVY Ádám: Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása, in Bodnár Gábor – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*, Budapest, ELTE, 2015, 79–95.
- BETHLENFALVY Ádám: *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2020. <https://doi.org/10.56037/978-963-414-718-3>

⁷³ Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös, 2014.

- BODNÁR GÁBOR – SZENTGYÖRGYI Rudolf (szerk.): *Szakupedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*, Budapest, ELTE, 2015.
- BUDA Béla: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.
- CZIBOLY Ádám: Hogyan nézhet ki az elefánt?, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 204–224.
- CZIBOLY Ádám: Hogyan változott a magyarországi színházi nevelési és színházpedagógiai nagykép egy évtized alatt?, in Bethlenfalvy Ádám – Kiss Gabriella (szerk.): *Színházon innen – pedagógián túl*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 15–42.
- CZIBOLY Ádám – BETHLENFALVY Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L'Harmattan, 2013.
- CSONKA Laura: Élmények a levéltárban, in Vincze Beatrix – Kempf Katalin (szerk.): *Változó világ – változó múzeumok*, Budapest, ELTE Eötvös – ELTE PPK, 2023, 259–274.
- DERES Kornélia – HERCZOG Noémi (szerk.): *Színház és társadalom*, Budapest, JAK Irodalmi Egyesület – Prae.hu, 2018.
- DICE – *a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*, Budapest, DICE Konzorcium, 2010.
- DÖMSÖDY Andrea: *A könyvtárpedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Könyvtárostánárok Egyesülete, 2018.
- DÖMSÖDY Andrea: Könyvtárpedagógia, fogalmak, alapelvek, in Vincze Beatrix – Kempf Katalin (szerk.): *Változó világ – változó múzeumok*, Budapest, ELTE Eötvös – ELTE PPK, 2023, 237–257.
- ECK Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Budapest, Protea, 2015.
- FALUS Iván – SZÜCS Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Budapest, Akadémiai, 2022. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- FARKAS Éva: *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hi-
telesítése*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Felnőttképzési Intézet, 2014.
- FOGHTÚY Krisztina – SZEPESHÁZYNÉ KURIMAY Ágnes (szerk.): *Múzeumpedagógiai tanul-
mányok I–III.*, Budapest, ELTE PPK – Gondolat, 2009.
- GABNAI Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Helikon, 2015.
- GOLDEN Dániel: Amit a színházi nevelésről tudni kell, *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf., 2014/5–
6, 121–126.
- GOLDEN Dániel: A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben, in Görcsi Péter – P. Müller Péter – Pandur Petra – Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, Pécs, Kronosz, 2016, 57–69.
- GOLDEN Dániel: Az interaktivitás dimenziói, in Burkus Boglárka – Tinkó Máté (szerk.): *Színház és néző*, Budapest, Doktoranduszok Országos Szövetsége, 2019, 76–90.
- GOLDEN Dániel: Színház és nevelés Magyarországon, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi
nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 77–111.

- GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva: *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*, Budapest, Eötvös, 2005.
- GYEVI-BÍRÓ Eszter: Pedagógia és beavatás a kortárs művészetben, in Juhász Dóra – Gyevi-Bíró Eszter (szerk.): *Kortárs. Beavatás. A Trafó Kortárs Művészetek Háza oktatási programja*, Budapest, Trafó, 2013, 14–33.
- GYEVI-BÍRÓ Eszter: Színházi nevelés a Kolibri Gyerme- és Ifjúsági Színházban, in Illés Klára – Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 294–305.
- GYOMBOLAI Gábor: A színész-drámatanár munkája, DLA disszertáció, in Golden Dániel (szerk.): *A részvételi színházi nevelés módszertana*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021, 85–151.
- HAJÓS Zsuzsa – LIPTÁK Ildikó: A színházi nevelésről hat tételben, *Drámapedagógiai Magazin*, 21. évf., 2010/különszám drámapedagógusoknak, 3–5.
- HONTI György: *Beavató színház*, PhD-disszertáció, Budapest, ELTE PPK, 2019. https://ppk.elte.hu/dstore/document/167/Honti_Gyorgy_disszertacio.pdf.pdf
- HORVÁTH Kata – OBLATH Márton: *A performatív módszer. Dráma- és színházalapú társadalmi beavatkozások a Kávában*, Budapest, Káva–AnBlok–Parforum, 2015.
- HORVÁTH Kata – OBLATH Márton (szerk.): *A Sajátszínház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*, Budapest, L'Harmattan, 2017.
- ILLÉS Klára – ECK Júlia – KAPOSI József – TRENCSENYI László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016.
- JOÓ Emese: Ha a cirkusz minden, a cirkuszpedagógia „minden is”, in Vincze Beatrix – Kempf Katalin (szerk.): *Változó világ – változó múzeumok*, Budapest, ELTE Eötvös – ELTE PPK, 2023, 213–236.
- K+önyvek*, 1–8. köt., Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2018–2023.
- KAPOSI József: A pedagógiai kultúráváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében, in Golden Dániel (szerk.): *Történetek feldolgozása a színház és a film eszközeivel*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019, 30–52.
- KAPOSI László (szerk.): *Drámafoglalkozások*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. – Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2013.
- KAPOSI László – RÓBERT Júlia (szerk.): A színházi nevelés, *Drámapedagógiai Magazin*, 21. évf., 2010/különszám drámapedagógusoknak, 4.
- KISS Gabriella (szerk.): Halk moraj. Színházi nevelés, *Theatron*, 15. évf., 2021/1.
- KISS Gabriella: *A tette kész néző*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2024.
- KOMENCZI Bertalan: Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról, *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 2001/6, 122–132.

- KOZMA Tamás: *A nevelésszociológia alapjai*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1977.
- KÖRMENDY Zsolt: *Koncertpedagógia. A befogadóvá nevelés új útja*, doktori értekezés, Budapest, ELTE PPK, 2016.
- KRICSFALUSI Beatrix: Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?, in Görcsi Péter – P. Müller Péter – Pandur Petra – Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, Pécs, Kronosz, 2016, 17–29.
- MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*, Budapest, Gondolat, 1993.
- Módszertani Füzetek*, 1–7. köt., Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019–2021.
- NAHALKA István: *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei*, Budapest, Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003.
- NEUDOLD Júlia: *A közsínház mint közösségi tér. Művészetközvetítés és kapcsolódás a városhoz, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019.* https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/02/DI_Neudold-J%C3%BAlia_doktori.pdf
- NOVÁK Géza Máté: Nevelésen innen, művészetén túl: alkalmazott dráma és színház Magyarországon, in Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei*, Debrecen, Debreceni Egyetem BTK, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 2018, 83–92.
- PAP Gábor Papesz: *A dramatikus zene felfedezése*, Budapest, Selinunte, 2022.
- PATONAY Anita: *A színházi nevelési előadások (TIE) hagyománya Magyarországon. Az 1970-es és 1980-as évek gyermek- és ifjúsági előadásainak emlékezete*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2022/02/PatonaAnita_doktoriertekezés.pdf
- PUSZTAI Gabriella (szerk.): *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2020.
- RADÓ Péter: *Az iskola jövője*, Budapest, Noran, 2017.
- RÓBERT Júlia: A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai, DLA-disszertáció, in Golden Dániel (szerk.): *A részvételi színházi nevelés módszertana*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021, 13–83.
- ROMANKOVICS Edit: *A Résztvevő Színháza*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2010.
- SEBŐK Borbála: *A színházi nevelés dramaturgiája. Dramaturgiai kérdések a Káva Színházi Nevelési Műhely négy előadása kapcsán*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2013. <https://archiv.szfe.hu/doktori-dolgozat/sebok-borbala/>
- STÖCKERT Károlyné: *Személyiséglélektan nevelőknek*, Budapest, Eötvös, 1999.
- SZAUDEK Erik: *Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*, Budapest, Sulinova, 2006.
- SZEMESSY Kinga – VÉGVÁRI Viktória: Performansz alapú táncos/bábos részvételi játékok, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 54–69. <https://doi.org/10.55502/the.2021.1.54>
- Színház és Pedagógia: elméleti és módszertani füzetek*, 1–13. köt., Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2009–2022.

- SZITÓ Imre: A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 27–34.
- SZIVÁK Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös, 2014.
- TAKÁCS Gábor: A dramatikus tevékenység rendszerezése, in Lipták Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 32–37.
- TAKÁCS Gábor: „Konstruktív” dráma, avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához, in Deme János (szerk.): *„Konstruktív” dráma*, Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület, 2009, 26–44.
- TORGYIK Judit: *Tanulás a múzeumpedagógia módszereivel*, Budapest, Eötvös, 2018.
- TÓT Éva: Tanulási környezetek, *Educatio*, 17. évf., 2008/2, 183–192.
- VAJDA Zsuzsanna – KÓSA Éva: *Neveléslélektan*, Budapest, Osiris, 2005.
- VÁRADI Judit: A koncertpedagógia szerepe a művészeti oktatásban, in Dombi Józsefné – Varjasi Gyula (szerk.): *A zenepedagógia új eredményei*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék, 2019, 134–142.
- VÁRADI Judit: *A művészeti nevelés helyzete és szerepe a 21. században*, Budapest, Balassi, 2023.
- VÁSÁRHELYI Tamás: Múzeum és iskola kapcsolatáról, in Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): *Múzeumi tanulás*, Budapest, Magyar Természettudományi Múzeum – Typotex, 2011, 244–250.
- VÉGVÁRI Viktória: *A bábszínház nézője. Az interaktív bábjátéktól a részvételi bábszínházig*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. <https://archiv.szfe.hu/doktori-dolgozat/vegvari-viktoria/>
- ZALAY Szabolcs: *Konstruktív drámapedagógia*, PhD-disszertáció, Veszprém, Pannon Egyetem BTK, 2008. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf
- ZSOLNAI Anikó – RÁCZ Anna – RÁCZ Kata: Szociális és érzelmi tanulás az iskolában, *Iskolakultúra*, XXV. évf., 2015/10, 59–68. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59>

PILLANATOK ÉS KÉPEK

PUBLIC SOCIAL RESPONSIBILITY

A színházi nevelés és a színházpedagógia mai gyakorlata a magyarországi vidéki kőszínházakban

GEMZA MELINDA

„Minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez” – olvashatjuk 1948 óta az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában*.¹ Ily módon nem lep meg senkit, hogy a szervezeti társadalmi felelősségvállalás (*Corporate Social Responsibility, CSR*) fogalma évtizedek óta a társadalom- és gazdaságtudományok, azon belül is a menedzsmentirodalom szerves részét képezi, és bekerült a köztudatba. A területen folyó elméleti kutatások és viták viszont nem lezártak, sőt az tapasztalható, hogy a CSR-hoz kapcsolódó fogalmak, teoretikus modellek, rövidítések száma egyre nő, és a vállalati szektor mellett a közszféra több területén is megfigyelhető a társadalmi felelősségvállalásra való hajlandóság.² Az viszont tünetértékű, hogy sokszor rossz fordításban vagy hibás értelmezésben használják. Tanulmányomnak épp emiatt az a célja, hogy a CSR-en belül pozicionálja a kulturális közszféra társadalmi felelősségvállalását (*Public Social Responsibility, PSR*), és annak részeként vizsgálja meg azoknak a közintézményként működő színházaknak a lehetőségeit, amelyekben még csak elszórtan és reflektálatlanul fedezhetők fel a PSR-hez kapcsolódó tevékenységek.

A társadalmi felelősségvállalás fogalma szorosan kötődik a versenyszférához, és már a megnevezés is magában foglalja azt a tényt, hogy a vállalatok a profitszerzés mellett társadalmi feladattal (felelősséggel) is bírnak, hiszen tevékenységük minden esetben hatással van a társadalomra.³ Ezzel párhuzamosan az

¹ *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*, 27. cikk. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf (Letöltés: 2023. augusztus 15.)

² Ilyen példa Budaörs önkormányzatának magyarországi viszonylatban szinte egyedülálló, kidolgozott PSR stratégiája, mely az innovációt, a fenntarthatóságot és a közösséget helyezi fókuszba. *Közös felelősségünk. Budaörs város társadalmi közfelelősség stratégiája*, 2017. <https://hatarozatok.hu/publikacio/45dc84fa9294886b3fa8863eb3b2818f/dontes/2963632/melleklet/> (Letöltés: 2023. augusztus 15.)

³ Géring Zsuzsanna: A vállalati társadalmi felelősségvállalás kritikai megközelítései, *Replika*, 28. évf., 2018/1–2, 57.

elmúlt hat-hét évben a közsféra szervezeteinél is megjelent az az igény, hogy olyan tevékenységeket lássanak el, melyek a fenntartható fejlődést segítik elő. Annál is inkább, mert egy közfeladatot ellátó szervezet is felvállalhat olyan, a „közjót” szolgáló feladatot, amelyet más nem lát el – amennyiben felismeri és kiszolgálja a jelentkező társadalmi igényt. Gáspár Mátyás szerint a közigazgatási szervek a közjó egészségéért felelnek, valamennyi rendelkezésre álló eszközükkel,⁴ így elavult az a megközelítés, hogy bizonyos feladatokat azért utasítson el, mert nem tartozik a munkakörébe.

A továbbiakban ebből kiindulva először bemutatom a PSR jelenlegi értelmezéseit, majd megvizsgálom azokat a főbb elméleteket, amelyek a kultúrát a fenntarthatóság negyedik pilléréként határozzák meg. Ezt követően a társadalmi felelősségvállalás lehetőségeit veszem górcső alá az előadóművészetekben, azon belül is a vidéki kőszínházakban. Miközben számot vetek azzal, milyen célokat fogalmazhat meg egy kulturális intézmény, amikor ilyen feladatot vállal magára, abból az alapfeltevésből indulok ki, hogy a közintézményként működő színházak (kőszínházak) pazarlóan működnek, ugyanis a működésükre kapott közpénz felhasználásánál elsősorban egyéni, művészi szempontok kerülnek előtérbe a társadalmi, fenntarthatósági szempontok helyett. Ezért érdemes feltenni olyan kérdéseket, hogy mit és hogyan produkálnak, milyen modellek megvalósításával lehetnek fenntarthatóbbak, etikusabbak, hogyan építhetnek be átgondolt, a társadalomra valós hatást gyakorló tevékenységeket a repertoárjukba, és hogyan tudnak a kulturális jogok figyelembevételével működni.⁵ Tézisem szerint a tételt bíró bevonódásra lehetőséget nyújtó részvételi színházi formák, illetve az ezekkel dolgozó alkalmazott színházi előadások képesek megteremteni ennek a lehetőségét. Biztosítani tudják, hogy a kőszínházak felelősséget vállaljanak a társadalom (de legalábbis saját mikro-, illetve makrokörnyezetük) állapotáért, melynek egyik lehetséges útját, jó gyakorlatát az utolsó részben a debreceni Csokonai Színház ifjúsági programjának az elemzésén keresztül mutatom be.

⁴ Gáspár Mátyás: Társadalmi közfelelősség – Van-e közigazgatás a bürokrácián túl? Az önkormányzatiság újraértelmezésének egy lehetséges gondolati kerete, *Új Magyar Közigazgatás*, 9. évf., 2016/3, 35.

⁵ 2007 májusában hozták nyilvánosságra a Fribourgi Csoport által kidolgozott, a kulturális jogokat összefoglaló Fribourgi Nyilatkozatot, melyben megfogalmazták többek közt azt, hogy a kulturális jogok tiszteletben tartása a fenntartható fejlődés egyik alapja. *Cultural Rights. Fribourg Declaration*. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals377.pdf (Letöltés: 2023. augusztus 19.)

A KULTÚRA MINT A FENNTARTHATÓSÁG NEGYEDIK PILLÉRE

A neves ausztrál kultúrpolitikai elemző, Jon Hawkes annak ellenére úgy tekint a kultúrára mint a fenntartható emberi fejlődés egyik feltételére,⁶ hogy a kultúrpolitika egyre kevésbé veszi figyelembe az emberi értékeket, és a kulturális intézmények is a gazdaságos működés felől közelítenek kultúráközvetítő szerepükhöz. Jean-Michel Lucas,⁷ Jack Lang korábbi francia kultuszminiszter kultúrpolitikai tanácsadója, közgazdász, a kulturális jogok érvényesítésének szószólója pedig azt vallja, hogy a kulturális felzárkóztatás csak akkor lehetséges, ha a szektor az etikusságon, az elfogadáson és a méltóságon alapuló kulturális jogok figyelembevételével dolgozik. De van-e létjogosultsága az ilyen kritikának és elvárásnak a mai Magyarországon?

Köztudott, hogy a fenntartható fejlődés fogalma nagyjából ötven évvel ezelőtt jelent meg a szociológusok és kulturális antropológusok szótárában reakcióként az egyre növekvő és folyamatos ipari, technológiai, gazdasági fejlődés mitizálására, előtérbe helyezve a bolygó nem megújuló erőforrásainak a védelmét. Bár a Római Klub híres jelentése 1972-ben látott napvilágot,⁸ tényleges hatást az 1987-ben megjelent – az ENSZ ökológiai bizottságát vezető, volt norvég miniszterelnök, Gro Harlem Brundtland által szerkesztett – kiadvány gyakorolt. A *Közös jövőnk* tézise szerint „a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket”.⁹ Eszerint az emberiség jövője attól függően alakul, hogy ma milyen megoldásokat találunk az egyre égetőbb környezeti, gazdasági, társadalmi problémákra, hiszen a fenntartható fejlődés ezen a három pilléren nyugszik. Ebből kiindulva született meg az ún. „erős” fenntarthatóság modellje, amikor is a gazdaság szférája nem eltartja, hanem szolgálja a társadalomnak azt a szféráját, amely a környezettől függ, hiszen a természeti javakat csak korlátozottan lehet gazdasági tőkével helyettesíteni.¹⁰ Ugyanakkor tény, hogy ezek a célkitűzések nem valósultak meg, ami a modell újragondolását, az alkalmazás során megjelenő korlátok elemzését és

⁶ Jon Hawkes: *The fourth pillar of sustainability. Culture's essential role in public planning*, Australia, Common Ground, 2001.

⁷ Jean-Michel Lucas: Les droits culturels des personnes: une volonté, une méthode, *L'Observatoire*, 2017/49, 45–48.

⁸ Club of Rome: *A short history of a ground-breaking publication: The Limits to Growth*. <https://www.clubofrome.org/wp-content/uploads/2022/02/CoR-LtG-ShortHistory.pdf> (Letöltés: 2023. október 15.)

⁹ Fenntartható fejlődés, *Európai Unió Jogtár*. <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/glossary/sustainable-development.html> (Letöltés: 2023. augusztus 15.)

¹⁰ Szlávik János: *Fenntartható gazdálkodás*, Budapest, Wolters Kluwer, 2013.

a napjainkban kommunikációs slágertémaként megjelenő CSR/PSR tevékenységek elemzését teszi szükségessé.

Ebből a szempontból is fontos, hogy 1992-ben az ENSZ Környezetvédelmi és Fejlesztési Konferenciáján, Rio de Janeiróban fogadták el az „Agenda 21” elnevezésű akcióprogramot, mely figyelembe veszi a jelen és jövő generációk gazdasági, társadalmi, kulturális, politikai és környezeti problémáit, s a természeti és kulturális erőforrások védelmével fenntartható jövőt biztosít a bolygó számára.¹¹ Ezt a referenciaprogramot, mely helyi kultúrpolitikai fejlesztésekre is tesz javaslatot, 2010-ben Mexikóvárosban az Egyesült Városok és Helyi Önkormányzatok Világkongresszusa (UCLG) is jóváhagyta, megerősítve az a tényt, hogy a kultúra a fenntartható fejlődés negyedik pillére. A kultúra alapvető szerepéről való nézetek origójául Jon Hawkes *The fourth pillar of sustainability. Culture's essential role in public planning* című műve szolgált.¹² Mi több! Ezeket az ajánlásokat szem előtt tartva, 2016-ban az Európai Unió Gazdasági és Szociális Bizottságának felhívására megszületett az a *Kultúra, városok és identitás Európában* című tanulmány, melynek végén így fogalmaznak a szerzők: „[...] az Európai Unió: a kulturális jogokat ismerje el az emberi fejlődés alapvető tényezőiként; a kultúrát ismerje el a fenntartható fejlődéshez szükséges tényezőiként; támogassa a kultúrák közötti cserét a szociális és gazdasági fejlődés előmozdítása végett; továbbá engedje meg, hogy a városok kultúrával kapcsolatos döntései formálják jövőnket!”¹³

A tanulmány állampolgárokat támogató eszközként definiálja a kultúrát, és azért tekinti a fenntarthatóság önálló pillérének a gazdaság- és szociálpolitika mellett, mert a markáns kultúrpolitika határozott irányok mentén, látható eredményekkel pozitív hatást fog gyakorolni a városok fenntartható fejlődésére. A javaslat lényeges pontja, hogy a döntéshozatal fókuszában a civil társadalommal folytatott párbeszéd kell, hogy álljon, mely előtérbe helyezi a városok kooperációját, együttműködési hálózatok kialakítását. A szerzők szerint a városokban működő kulturális szervezetek, intézmények akkor alkalmasak e törekvések megvalósítására, ha az infrastrukturális fejlesztések mellett hangsúlyt fektetnek a közösségekkel végzett munkára. Olyan tereket hoznak létre például ezekben az épületekben, melyek találkozásokra adnak lehetőséget, például vissza tudják hozni a külvárosokban, agglomerációban élőket a belvárosba, átrajzolva ezzel a városok társadalomföldrajzát.

¹¹ Lásd *Agenda 21*, Rio de Janeiro, 1992. június 3–14. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (Letöltés: 2024. január 5.)

¹² Hawkes: *The fourth pillar*, 4–5.

¹³ Lásd *Kultúra, városok és identitás Európában. Összefoglaló*, 2016, 7. <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/qe-04-16-540-hu-n.pdf> (Letöltés: 2023. augusztus 15.)

Tizenöt évvel később Jean-Michel Lucas ennél radikálisabban gondolkodik a fenntartható kultúráról és a kulturális jogok érvényesítéséről.¹⁴ S bár egyetért Jon Hawkes tézisével, mely szerint a kultúra a fenntartható emberi fejlődés alapja, úgy látja, hogy a nemzetközi intézményrendszer (EU, UCLG) még mindig a neoliberális piacgazdaság törvényei mentén gondolkodik a kultúráról. Holott a kultúra és a fejlődés összekapcsolása nem redukálható a termelésre, és hasznos lenne a kulturális jogok alapját képező tisztelet és a méltóság etikájának prizmáján keresztül tekinteni rá. Úgy véli, hogy a kultúrpolitika legfontosabb kihívása a jövőben az lesz, hogy a kulturális javakat ne „fogyasztásra kész terméként” gondolja el, hanem szabad, egyenlő személyek (művészek és nem művészek) közösségeként, akik különbözőségeik révén mind hozzá tudnak tenni az egyetemes emberi kultúrához”.¹⁵ Mindennek alapjául szolgálhat a 2007-ben elfogadott Fribourgi Nyilatkozat, melynek támogatói alapvető emberi jogként kívánják legitimálni a kulturális jogokat.¹⁶ Célja ugyanis az, hogy mindenki számára biztosítsa a saját és mások kultúrájához való hozzáférést, a véleménynyilvánítás és a művészi alkotás szabadságát.

A TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS LEHETŐSÉGEI AZ ELŐADÓMŰVÉSZETEK BEN

A PSR területe napjainkban is folyamatos változásban van, ami több módszertani és öndefiníciós problémát vet fel. Budai Balázs Benjámin szerint a két legfontosabb kérdés a következő: milyen konkrét szerepet vállaljon az állam a társadalmi felelősségvállalás területén, és hogyan viszonyuljon a gazdasági szereplők ilyen tevékenységéhez? Hogyan határolja el a saját működésében az alapfunkcióiból, kötelezettségeiből adódó közvetlen és a tágabb társadalmi felelősséget azoktól a tevékenységektől, melyeket önként vállal, miközben a közszféra szervezetei eleve a közjót szolgálják?¹⁷ Ezekre a kérdésekre jelenleg nincsenek konkrét válaszok, de az elfogadott álláspont szerint a PSR körébe tartozhatnak mindazok a feladatok, tevékenységek, melyeket a közintézmény a jogszabályban előírt kötelezettségén felül vállal, és önként, a társadalom iránt érzett felelősségből, erkölcsi indíttatásból valósít meg. A közszférában ilyen területek lehetnek a fenntartható fejlődés, a környezetvédelem, az egyenlő bánásmód, az esélyegyen-

¹⁴ Lucas: *Les droits culturels*, 45–46.

¹⁵ Uo., 48.

¹⁶ Lásd *Cultural Rights*.

¹⁷ Vö. Budai Balázs Benjámin: *A közigazgatás újragondolása. Alkalmazkodás, megújulás, hatékonyság*, Budapest, Akadémiai, 2017.

lőség, a nemek közti egyenlőség, a felzárkóztatás, az inkluzivitás, az átláthatóság, az akadálymentesítés, a prevenció, az egészségfejlesztés, önkéntes szociális-kulturális szolgáltatások stb.

Számos közintézmény alaptevékenységének eleve része a társadalmi felelősségvállalás, hiszen valamilyen szolgáltatást nyújt az érintetteknek, a közönségnek, és mindezeket átláthatóan és elszámoltathatóan végzi. A fentebb felsorolt területek közül jónéhány pedig már a jogszabályokban is megjelenik.¹⁸ A közszféra társadalmi felelősségvállalás területén betöltött szerepe azért is lehet fontos és előremutató, mert ösztönözheti a versenyszféra szereplőit és a jogalkotókat, továbbá jó példával járhat elől az alapelvek gyakorlati megvalósításában. Mindezek mellett pedig elkerülhetetlen, hogy piaci helyzettől függetlenül szembenézenek korunk kihívásaival (a klímaváltozás által okozott problémákkal, a fosszilis energiahordozók kiapadásával, a társadalmi egyenlőtlenségek növekedésével stb.), és aktívan reagáljanak is rá. Hiszen olyan ökoszisztéma részei, amelynek megtervezésekor számolni kell az általa elfoglalt, közvetlen környezettel; a szervezet által foglalkoztatottakkal (dolgozók, partnerek, beszállítók, közönség, művészek, önkéntesek stb.); a régióval, ahol a szervezet található; a jogszabályi környezettel.¹⁹ S ugyanezek a normák kerülnek előtérbe a tanulmányom fókuszában lévő kőszínházak vizsgálatakor is, hiszen a környezetre gyakorolt hatásuk – legyen az pozitív vagy negatív – ugyanannyira meghatározó, mint más szervezeteké.

A fenntarthatósággal és a környezetvédelemmel kapcsolatos kérdések hosszú időn keresztül nem jelentek meg a színházi működésben, pedig a színházi tevékenység karbonlábnyomának csökkentése komoly kihívás, mellyel a színházi alkotók sem szeretnek szembesülni. Bár Khell Zsolt szerint a színházban nem lehet az anyagtakarékosság a legfőbb művészeti cél,²⁰ a kőszínházak alapstruktúrája mégis az újratermelés. *Fenntartható színház* című tanulmányában Kricsfalusi Beatrix pontosan jelzi „a klasszikus drámakánon állandó újrahasznosításának” következményeit.²¹ Időről időre ugyanazokat a drámákat viszik más és más formában színre, melyek előállításához hatalmas mennyiségű energiára, alapanyagra, anyagi és humán erőforrásra, épületekre van szükség, s ezek társadalmi hatása, anyagi megtérülése nincs arányban a befektetett energiával és a

¹⁸ Lásd pl. 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.TV> (Letöltés: 2023. december 15.)

¹⁹ Claire Chaduc: *Guide sur la mise en oeuvre de la RSO dans le spectacle vivant*, Dijon, Alterculture, 2021.

²⁰ Mácsai Pál válasza in *Jó kérdés – A fenntartható látvány*, 2022. február 14. <https://www.youtube.com/watch?v=VgMcPu4K214> (Letöltés: 2023. december 5.)

²¹ Kricsfalusi Beatrix: *Fenntartható színház, Színház*, 54. évf., 2021/6, 2–8.

környezetre gyakorolt hatásával.²² Nem kevésbé problematikus az a tény, hogy a vidéki kőszínházi előadások nagy része ritkán éri el a húsz feletti előadásszámot (a nagy költség- és anyagigényű operák akár már hat-nyolc előadás után lekerülnek a műsorról), mivel egészen egyszerűen a színház vonzáskörzetében nincs több néző, akit be lehetne hívni. Kricsfalusi szerint „ez az a pont, ahol az ökonómiai és az ökológiai szempontok szemmel láthatóan egymásnak feszülnek”,²³ hiszen emiatt az előadások létrehozása csak nagyon kivételes esetben térül meg anyagilag, és az előadások után megmaradó, kihasználatlan díszletek és jelmezek tárolása vagy jobb esetben újrahasznosítása is problémaként jelenik meg. Mindez csak két rendszerszintű probléma a közintézményekként működő kőszínházakat illetően, s mindkettő pontosan jelzi: csak elvétve találkozhatunk a fenntarthatósági szempontok megjelenésével a produkciós mechanizmus során, ekkor is legfeljebb a környezetvédelem vagy az akadálymentesítés kapcsán.

Pozitív példa viszont a néhány éve Magyarországon létrejött Zöld Színház kezdeményezés, amelyhez azóta húsz intézmény csatlakozott.²⁴ Céljai között szerepel a karbonsemlegességre és az ökotudatosságra (energetika, hulladékkezelés) törekvés, az újrahasznosítás és a fenntarthatósági stratégia kidolgozása. De sajnos az olyan területek, mint az egyenlő bánásmód, az esélyegyenlőség, a nemek közti egyenlőség, a felzárkóztatás, az inkluzivitás, az átláthatóság, a prevenció, az egészségfejlesztés, az önkéntes szociális-kulturális szolgáltatások náluk sem tematizálódnak. Ahogy általánosságban el lehet mondani: a #MeToo mozgalom hatására egy ideig a közbeszéd tárgya lett a színház etikus működése, a dolgozók munkakörülményei, a nemek közti egyenlőség, és ennek hatására több intézmény létrehozta és bevezette az etikai kódexét, de ez a gyakorlat még ma sem tekinthető általánosnak.²⁵

²² Itt érdemes megemlíteni azokat a társulatokat, melyek nem rendelkeznek állandó játszóhellyel, emiatt a működési modelljük a folyamatos vendégjátékra, vagyis a folyamatos utazásra épül, mely szintén óriási környezeti hatással bír. Ennek a gyakorlatnak a megváltoztatása érdekében szólalt fel 2019-ben Jérôme Bel francia koreográfus, aki a környezettudatosabb működést fogalmazta meg a *Figaro* francia napilap: *Jérôme Bel úgy harcol a globális felmelegedés ellen, hogy bojkottálja a repülést* című interjújában. *Pour lutter contre le réchauffement de la planète, le chorégraphe Jérôme Bel boycotte l'avion*. 2019. szeptember 26. <https://www.lefigaro.fr/culture/pour-lutter-contre-le-rechauffement-de-la-planete-le-choregraphe-jerome-bel-boycotte-l-avion-20190926> (Letöltés: 2023. december 15.) Vö. Kricsfalusi Beatrix: Ökoreográfia. Jérôme Bel bécsi és berlini fesztiválszerepléséről, *Színház*, 52. évf., 2019/11, 46–49.

²³ Kricsfalusi: *Fenntartható színház*, 7.

²⁴ Lásd *Jövő Nézőiért – Zöld Színház Projekt*. <https://jovo-nezoiert.webnode.hu/> (Letöltés: 2023. augusztus 15.)

²⁵ 2021-ben szinte egyszerre adta ki a debreceni Csokonai Színház és a Vígszínház az etikai kódexét, amit azóta több kőszínház is átvett. *Etikai kódex*, Csokonai Színház, 2021. <http://csokonaiszinhaz.hu/wp-content/uploads/2023/08/etikai-kodex-1.pdf>; *Etikai Kódex és Eljárási Rend a hatalommal való bármely visszaéléstől mentes környezet kialakítására*, Vígszínház, 2021.

Ugyanerről ír Barbara Métais-Chastanier *La culture comme pétrole* című munkájában. Az Avignoni Fesztivál működési modelljének vizsgálatán keresztül arra buzdítja a színházi működés szereplőit, szervezőit, hogy közös platformon gondolják újra fenntartható módon a színházi évadok, előadások, fesztiválok működését, olyan új gyakorlatokat kialakítva, melyek lehetővé tennék a produkciók létrehozásának, utaztatásának ökotudatos formáit.²⁶ Véleménye szerint a színházi szakmának a bevétel helyett más kritériumokat, értékeket kell a közép-pontba helyeznie. Túl a környezetvédelemhez kapcsolódó direkt kihívásokon, a szerző előtérbe helyezi a művészi és a kulturális aktivitás szociális és politikai dimenzióját is. Hiszen amennyiben a színház társadalmi felelősségvállalásáról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a kihívásokat sem, amelyek a társadalmunkban körvonalazódnak.

A kutatásom során vizsgált közintézményként működő színházak nem rendelkeznek CSR/PSR stratégiával, és sokszor nem tudatosítják, vagy nem is tudják, hogy tevékenységük társadalmi felelősségvállalásként értelmezhető-e, vagy hogy mi is tartozik a PSR körébe. A kultúra közvetítése és az ehhez való hozzáférés biztosítása a társadalmi felelősségvállalás fontos része és a fenntarthatóság negyedik pillére. Tehát a színház már alapfeladatával is társadalmi felelősségvállalást végez, mindemellett pedig számos szintén van lehetősége arra, hogy PSR tevékenységet végezzen, ami egyszerre jelent szemlélet- és gondolkodásmódot is:

A PSR tehát a közszféra intézményeinek sajátos tevékenységi területéhez kapcsolódik. Ezen intézmények működésének, a közfelelősségnek az ellenőrzése egyrészt a nyilvánosság útján valósul meg. Ebből a felelősségből akkor lesz társadalmi közfelelősség, ha a szervezet a kötelezően előírt feladatain túl a rendeltetési körében, vagy esetenként azon is túl végez olyan tevékenységeket, amelyekkel fontos társadalmi szükségletek kielégítéséhez, vagy éppen a problémák megoldásához járul hozzá.²⁷

Közintézményként Magyarországon a Gazdasági Versenyhivatal jelentetett meg elsőként kidolgozott PSR stratégiát: 2016-ban tehát deklarálták a társadalmi felelősségvállalás szükségességét, és meghatározták az irányát, a lehetőségeket

https://www.vigszinhaz.hu/res/1_etikai_kodex_es_eljarasi_rend_vigszinhaz_20210308.pdf (Letöltés: 2024. január 5.)

²⁶ Barbara Métais-Chastanier: *La culture comme pétrole*, *Libération*, 2019. július 7. https://www.liberation.fr/debats/2019/07/07/la-culture-comme-petrole_1738583/ (Letöltés: 2023. augusztus 15.)

²⁷ Vö. A GVH *társadalmi közfelelősség vállalási (PSR) stratégiája*, 2016. május. http://www.gvh.hu/data/cms1036194/GVH_PSR_strategia_2017_04_27.pdf (Letöltés: 2023. augusztus 19.)

és a forrásokat. A dokumentum alaposan és átgondoltan tervezi meg a szervezet PSR tevékenységét, figyelembe véve a szervezet alapfeladatából adódó kötelező feladatokat. A „vonzó munkahely, a szakma lelkiismerete vagy a segítőkész szervezet” más kulturális területre is adaptálható.²⁸ Például a könyvtárakra, melyek társadalmi felelősségvállalása kapcsán Senkei-Kiss Zoltán ezt írja: „[...] a közszféra felelősségvállalását inkább hozzáadott értéknek kell tekinteni, mely alapján felvállal olyan feladatokat, amelyek mind az intézmény, mind az intézmény célcsoportjai számára előnyöket biztosítanak”.²⁹

Mindezek a gondolatok megerősítik azt az álláspontot, mely szerint a színházak működésébe is beilleszthetőek a társadalmi felelősségvállalás irányelvei. Úgy vélem, hogy a kőszínházak számára is fontos és előremutató lépés lehetne saját szervezetük PSR stratégiájának kialakítása, hiszen napjaink folyamatosan alakuló gazdasági, társadalmi környezetében azok a szervezetek tudnak életképesek maradni, amelyek képesek az alkalmazkodásra vagy akár az átalakulásra is.³⁰ A társadalmi felelősségvállalás vagy az, ahogyan egy közösség tudatosan reagál a világban felmerülő változásokra (bárhogy is nevezzük), mindenképp az emberi tevékenység szervezeti modelljeként fog működni.

A művészetközvetítés különböző formái, az alkalmazott színház funkcionális önmeghatározásának integrálása a kőszínházi működésbe, a közönséggel való aktív és élő kapcsolat kialakítása, a színház megnyitása a civilek előtt olyan döntések, melyek ugyan nem függenek össze közvetlenül a közszolgáltatási szerződésben előírt alaptevékenységgel, mégis meg tudják mutatni az intézmény elkötelezettségét a társadalmi felelősségvállalás terén. Az ilyen projektek elősegítik a régió, a város intézményei közötti együttműködést, megteremtik a művészek és az állampolgárok közti nyílt párbeszéd lehetőségét, és lehetővé teszik, hogy a színház közösségi térként szervesen integrálódjon a város szövetébe. S ne feledjük! A színházi nevelési / színházpedagógiai programok karbonlábnyoma elenyésző egy-egy nagyszínpadi produkció előállításának a környezetre gyakorolt hatásaihoz képest: a programok néhány kelléken

²⁸ Uo., 24.

²⁹ Senkei-Kis Zoltán: Társadalmi felelősségvállalás a könyvtárakban, in Kiszl Péter – Csík Tibor (szerk.): *Valóságos könyvtár – könyvtári valóság. Könyvtár- és információtudományi tanulmányok*, Budapest, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet, 2018, 233.

³⁰ Erre jó példa az Örkény Színház „Örkényköz” műhelyének kialakítása az elmúlt években, amely egyre nagyobb hangsúllyal van jelen a művészszínház életében, és a színházi működés kereteinek a kitágításához vezetett. Erre példa a 2020-ban bemutatott *Kiváló dolgozók. Történetek a gondoskodásról*, mely civilek és színészek együttes munkájának eredményeként született, és a repertoár része lett.

és jelmezen kívül nem igényelnek mást, és több évadon keresztül műsoron tarthatók, több százas előadásszámot tudnak elérni.³¹

Összegzőképpen megállapítható, hogy elkerülhetetlen felülvizsgálunk a színházak (és általában az előadóművészetek) működésének a környezetre gyakorolt hatását, amennyiben valós változásokat szeretnénk elérni ezen a területen. A már említett Zöld Színház kezdeményezés ígéretes lehet abban az esetben, ha személetformáló tevékenységét minél több intézmény átveszi, és az általa megfogalmazott célokat sikerül eljuttatnia a döntéshozókig. Meggyőződésem, hogy ebben az elavult és szűk keretek között működő kőszínházi rendszerben csak akkor lehetséges a változás, ha annak igénye a döntéshozói szinten is megjelenik. Jelenleg a színházak az előadóművészeti törvényben megfogalmazott és a fenntartó által elvárt célok miatt bele vannak kényszerítve abba a modellbe, amelyben folyamatosan új előadásokat kénytelenek létrehozni, és egyre magasabb nézőszámot kell produkálniuk azért, hogy megfeleljenek az előírásoknak.³² Ez a modell nem ad lehetőséget a valós hatást elérő, fenntarthatóságot szolgáló, jó gyakorlatok bevezetésére, mint például az előadások színházak közti cseréje, mely lehetővé tenné, hogy a produkciók élettartama kitolódjon, és esetleg több éven keresztül is játszhatók legyenek. A közintézmények társadalmi felelősségvállalásának egyik lehetséges területe a munkavállalók jólétének, az etikus munkavégzésnek a fókuszba helyezése, de a színházak működési módja ezt nem teszi lehetővé. A legtöbb vidéki kőszínház számára megvalósíthatatlan feladat a munkavállalói szempontok figyelembevétele a jelenlegi körülmények közt, a túl sok bemutató és előadásszám miatt a törvényben rögzített munkaidőkeret tarthatatlan, a túlórák száma gyakran jóval a megengedett felett van, és a neveltségesen alacsony bérek miatt egyre kevesebb a szakképzett munkaerő. Az önkiszákmányolás, a bizonytalan karrierút, a kiszámíthatatlanság hasonlóképpen jelen van a nemzeti státusszal rendelkező kőszínházakban, mint a független szférában.³³

³¹ A Csokonai Színház tavalyi évadában egy nagyszínpadi zenés előadás létrehozása tízszer annyiba került, mint egy osztálytermi előadásé. Az előbbi tizenkilenc teltház esetén megtérül anyagilag, míg az osztálytermi előadások esetében ehhez kb. hatvan előadásra van szükség. Ugyanakkor az is tény, hogy egy nagyszínpadi zenés előadás ritkán éri meg a húsznál több előadásszámot, mielőtt elveszik a műsorról, míg az osztálytermi előadásoknál nem ritka a száz feletti előadásszám. A környezetre gyakorolt hatás vizsgálatok pedig azt láthatjuk, hogy egy osztálytermi előadás néhány kelléket és jelmezt igényel, míg egy operettnél ez több száz jelmezt és óriási díszletet jelent, melyeknek az újrahasznosítása nem megoldott.

³² A kőszínházak működési modelljéről és a társulatok fenntartásának problémáiról a 2023 júniusában megrendezett Országos Színházi Találkozó keretein belül beszélgettek a szakma résztvevői, ahol egyetértettek abban, hogy a jelenlegi működési modell fenntarthatatlan. Vö. <https://szinhaz.org/2023/05/fenntarthato-e-a-tarsulati-let-kerekasztal-a-szinhazi-olimpian/> (Letöltés: 2024. július 29.)

³³ 2022 májusában fókuszcsoporthoz interjúra került sor két pszichoterapeuta vezetésével a jóllét és mentális egészség témájában a színházi alkotófolyamatokra vonatkoztatva, ahol ezek a problémák

A társadalmi felelősségvállalás területét érintik mindazok a kezdeményezések is, melyek a nemek közti egyenlőség előmozdítását segíthetik. A színház az emancipáció, az újtás tereként tekint magára,³⁴ hazánkban mégis azt tapasztaljuk, hogy a színházak nézőinek többsége fehér és közép-, illetve felsőosztálybeli nő, miközben a nők hozzáférése a színházak vezetéséhez vagy az előadások rendezéséhez rendkívül korlátozott,³⁵ és a kőszínházak repertoárjának nagy része a drámairodalom klasszikusainak újrajátszásában merül ki. Ezek az egyenlőtlenségek pedig melegágyai a szexizmus megjelenésének a színházi élethelyzetekben, annak ellenére, hogy a *#MeToo* mozgalom hatása a hazai színházakban is érezhető volt.

Paradox módon az a (művész)színház, amely a társadalmi átalakulás és fejlődés helyeként definiálja magát,³⁶ működésmódjával újratermeli a társadalmi és kulturális egyenlőtlenségeket. Minden törekvés ellenére sem a színpadon jelenlévők, sem a közönség soraiban ülők nem reprezentálják sem szociálisan, sem etnikailag, sem pedig kulturálisan a társadalom egészét (a romák reprezentációjára elvétve kerül sor).³⁷ Mindez természetesen jóval túlmutat a színházak társadalmi felelősségvállalásán, és a kulturális tőke bourdieu-i elmélete felől is azzal szembesülünk,³⁸ hogy a gazdag kulturális tőkével rendelkező emberek generációkon keresztül meg tudják tartani és gazdasági tőkévé tudják alakítani a kulturális tőkéjüket. Ezáltal reprodukálják a társadalmi egyenlőtlenségeket, hiszen azok, akik nem rendelkeznek ezzel a tőkével, sokkal nehezebben tudnak hozzáférni a kulturális tőkéhez, ami a társadalmi státuszukat is definiálja és konzerválja. A kulturális jogok azt hivatottak biztosítani, hogy mindenki számára azonos mértékben legyen hozzáférhető a saját és mások kultúrája, de ennek érvényesítése sem a színházak, sem pedig a kultúrpolitika területén nem jelenik meg.

is felmerültek. Bíró Réka – Deák Katalin: „Zsákmányold csak ki magad ügyesen” – riport a mentális egészségről, a jóllétről és a szakmai kiégésről, *Játéktér*, 11. évf., 2022/2, 3–23.

³⁴ Chaduc: *Guide sur la mise*, 24.

³⁵ Ahogyan azt a *Jó kérdés* című beszélgetéssorozat egyik alkalmán Mácsai Pál elmondta, 2017-ben a magyar színházi szakmában 340 férfi és 6 nő rendező van, a kőszínházak igazgatói közül pedig csak hárman nők, és a több mint 180 éves Nemzeti Színháznak még nem volt női igazgatója. Ezek az arányok a mai napig nem változtak, tény, hogy a mai magyarországi színházi szakmában a nők hozzáférése a rendezéshez vagy a színházigazgatáshoz rendkívül korlátozott, aminek egyik oka a színházak hierarchikus és patriarchális működésmódja. Jó kérdés – Hol a nő helye a színházban?, *Színház.net*, 2017. október 12. <https://szinhaz.net/2017/10/12/jo-kerdes-hol-a-no-helye-a-szinhazban/> (Letöltés: 2023. augusztus 19.)

³⁶ Chaduc: *Guide sur la mise*, 25,

³⁷ Lengyel Anna: Romaábrázolás a magyar színpadokon, *Színház*, 51. évf., 2018/7–9, 12–20.

³⁸ Pierre Bourdieu: *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, 128–144.

A színház feladata, hogy reflektáljon arra a világra, amelyben élünk, hogy olyan kérdéseket tegyen fel, amelyek érvényes módon szólítják meg a város lakóit.³⁹ Amennyiben egy színház kritikus apparátusként tud működni, megteremti a lehetőségét annak, hogy valós társadalmi felelősségvállalást, valós társadalmi hatást váltson ki abban a közegben, ahol létezik. Ám Kricsfalusi Beatrix szerint „a színház kritikai potenciálja a környezetvédelem tekintetében sem működik másként, mint minden más politikai kérdésben, [éppen ezért valamilyen] előadás (elő)készítését is érdemes annak reflexiójával kezdeni, hogy a munkafolyamat közben vajon érvényesülnek-e alapvető ökológiai megfontolások”.⁴⁰

PSR ÉS SZÍNHÁZI NEVELÉS

Mint már jeleztem, a színházban megvalósuló társadalmi felelősségvállalás egyik hatékony formája lehet az alkalmazott színház funkcionális önmeghatározásának és a részvételi színházi formáknak az integrációja. Ahogy a híres genti manifesztum is jelzi,⁴¹ az előbbi radikális, rendszerszintű változást igényel, a színházi nevelés és a művészetközvetítés gyakorlatának beemelése a kőszínházi repertoárba viszont nem megoldhatatlan. Minden azon múlik, hogy (ismét csak Kricsfalusi Beatrixot idézve) a kőszínház saját struktúrájának megújítására akarja-e használni.⁴² Jelenleg hazánkban ezek a színházi formák leggyakrabban annak ellenére független színházi közegben találhatók meg, hogy ezek a tevékenységek kis költségvetésből létrehozhatók, fenntarthatóan működtethetők, és valós társadalmi hatást generálnak a PSR-ben meghatározott területeken. Az alábbiakban a vidéki, közintézményként működő kő- és bábszínházak színházi nevelési tevékenységén – kiemelten a debreceni Csokonai Színház ifjúsági programján – keresztül mutatom be a közzsféra társadalmi felelősségvállalásának ezt a lehetőségét.

³⁹ Vö. pl. Neudold Júlia: *A kőszínház mint közösségi tér. Művészetközvetítés és kapcsolódás a városhoz*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019. <https://archiv.sze.hu/doktori-dolgozat/neudold-julia-marta-dla/> (Letöltés: 2024. február 2.)

⁴⁰ Kricsfalusi: *Fenntartható színház*, 8.

⁴¹ Vö. Milo Rau et al.: A jövő városi színháza, ford. Kricsfalusi Beatrix, *Színház*, 51. évf., 2018/11, 40–41.

⁴² Kricsfalusi Beatrix: Civil a pályán. Részvétel, színház és nevelés strukturális beágyazottságáról, in *Valóságsszimuláció gyerekekkel és fiatalokkal. A Fórum'19 színházi nevelési találkozón elhangzott előadások és workshopok kibővített jegyzéke*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2019. https://kavaszinhaz.hu/wp-content/uploads/2021/01/forum19_kiadvany.pdf (Letöltés: 2023. november 15.)

A Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai és Színházzociológiai Kutatócsoportja által 2023 tavaszán végzett adatfelvétel során a megkeresett vidéki kő- és bábszínházak közül kilenc kőszínház és hét bábszínház nyilatkozott úgy, hogy színházi nevelési tevékenységet végez. Ez az adat megerősíti azt a feltevélezt, mely szerint a vidéki színházakban is elindult egy olyan folyamat, amikor a repertoárjátás mellett megjelennek más típusú művészetközvetítő tevékenységek is. Megfigyelhető, hogy a 2013-as adatfelvétel óta eltelt időszakban több vidéki színház is kialakított színházi neveléssel, művészetközvetítéssel foglalkozó műhelyt,⁴³ ahol a magyar drámapedagógiai hagyomány mellett a német színházpedagógia és az angol színházi nevelés módszertana alapján zajlik a munka. A *színhazinevelés.hu*-n található programok leírásából az látszik, hogy a vizsgált intézmények többségében a színház repertoárján lévő előadásokhoz kínálnak feldolgozó foglalkozásokat, színházbejárásokat. Komplex, több tevékenységet is magába foglaló program jelenleg három vidéki kőszínházban és három vidéki bábszínházban található, ami nagyon kevés, ha abból a feltevésből indulunk ki, hogy ezeknek a színházaknak (a független társulatokkal ellentétben) állandó költségvetésből gazdálkodva lehetőségük lenne társadalmi felelősségvállalásuk egyik pilléréként a művészetközvetítés szervezeti képviselésére. A kőszínházak többségét mégsem ez, hanem az aggodalom vezeti el a színházi neveléshez: a fiatalokat be kell csábítani a színházba, stratégiát kell kidolgozni arra, hogy kineveljék a jövő nézőjét. Pedig egy komolyan átgondolt, jól felépített, komplex programnak csupán egyik hozadéka a fiatalok színházba szoktatása, hiszen a közoktatás intézményeivel együttműködve a színház szerepet vállal az esztétikai nevelésben, az erkölcsi és állampolgári ismeretek, gyermekjogok átadásában is.

A debreceni Csokonai Színház – ahol színházi nevelési szakemberként dolgozom – 2014-ben indította el ifjúsági programját, a CSIP-et.⁴⁴ Az intézmény elsődleges célja az volt, hogy párbeszédet kezdeményezzen a fiatalokkal: ne csak nézőként, hanem játszva-beszélgetve is kapcsolódhassanak a színház repertoárján lévő előadásokhoz, és elvigye a színházat azokra a településekre, ahonnan nehézséget okoz eljutni a debreceni épületbe. Az elmúlt években a programot szervező csapat három állandó szakemberre bővült, és évente átlagosan száz-

⁴³ Ezek a debreceni Csokonai Nemzeti Színház, a Szegedi Nemzeti Színház, a zalaegerszegi Hevesi Sándor Színház, a kecskeméti Katona József Színház, a soproni Petőfi Sándor Színház, a szombathelyi Weöres Sándor Színház, a székesfehérvári Vörösmarty Színház, a Miskolci Nemzeti Színház, a kaposvári Csiky Gergely Színház, a pécsi Bóbita Bábszínház, a győri Vaskakas Bábszínház, a debreceni Vojtina Bábszínház, az egeri Harlekin Bábszínház, a veszprémi Kabóca Bábszínház, a kecskeméti Círóka Bábszínház és a szombathelyi Mesebólt Bábszínház.

⁴⁴ Lásd *Csokonai Ifjúsági Program*. <http://csokonaiszinhaz.hu/ifjusagi-program/> (Letöltés: 2023. december 10.)

százhusz különböző színházi nevelési / színházpedagógiai program révén több mint húszezer fiatalot és felnőttet szólított meg. A debreceni Csokonai Színház az ország tíz „nemzeti” státusszal is rendelkező intézményének egyike, és az állami, illetve önkormányzati finanszírozás komoly kötelezettségeket is ró az intézményre a műsorpolitika kialakításánál.⁴⁵ A vidéki kőszínházaknak mind életkort, mind műfaji sokszínűséget tekintve rendkívül széles közönségréteget kell kiszolgálnia, ami komplex munkát és feszített munkatempót kíván a színház dolgozóitól. A debreceni színház négy játszóhelyen évi tizenöt-tizennyolc új előadást mutat be a gyerek- és ifjúsági előadásoktól az operán és operetten keresztül a kortárs és klasszikus drámákig. Ez a zárt rendszer kevés lehetőséget ad a kísérletezésre, az új formák beillesztésére, hiszen ezekre sem tér, sem humán erőforrás nem áll rendelkezésre. Ebben a rendszerben a kulturális jogok érvényesítése vagy a kulturális tőkéhez való hozzáférés jelenleg nem lehetséges.

Pedig a jelenlegi kultúrpolitika is felismerte, hogy a központi költségvetésből finanszírozott intézmények többsége egy szűk elit igényeit szolgálja ki. A színházi kultúra demokratizálására indult el a Déryné program azzal a céllal, hogy az ország legtöbb településére térítésmentesen juttasson el előadásokat. A döntéshozók azonban a program indításakor figyelmen kívül hagyták a fenntarthatósági szempontokat. Ha megszilárdították volna az elmúlt tíz-húsz évben kialakult tartós együttműködések a befogadó intézmények és a független (utazó) társulatok közt, ha kibővítették volna a mobilitást támogató pályázatok rendszerét és az ehhez rendelt költségvetést,⁴⁶ akkor egy organikus, a helyi viszonyokat és igényeket ismerő szakemberek közreműködésével szerveződő program valósulhatott volna meg egy újabb központosított, a fővárosból irányított szervezet helyett.

Mindezek ellenére úgy gondolom, hogy egy közpénzből finanszírozott intézménynek kötelessége számot vetnie Jean Caune tézisével,⁴⁷ aki szerint korunk társadalmi, politikai és technikai átalakulásai átalakítják és megújítják az állampolgárok elvárásait a színház kulturális és politikai funkciójával kapcsolatban. S az esztétikai mediáció jelentőségét különösen egyértelművé teszi az a tény, hogy a nézőtereken már a Z és alfa generáció tagjai ülnek, akik fókuszált figyelmük kevesebb mint egy perc, akik számára a világ felfedezése elsősorban az okos-

⁴⁵ A debreceni teátrum közszolgáltatási szerződése jelenleg nyilvánosan nem elérhető, de több nemzeti besorolású színház közzétette ezt a dokumentumot, mint például a a Győri Nemzeti Színház (<https://www.gyorisinhaz.hu/images/stories/dokumentumok/kozadat/K%C3%B6zszolg%C3%A1llati%20szerz%C5%91d%C3%A9s%202022-2024.pdf>). (Letöltés: 2023. december 10.)

⁴⁶ Rihay-Kovács Zita: A számok magukért beszélnek. A Déryné Program anyagi háttere, *Színház.net*, 2023. november 27. <https://dossziak.sinhaz.net/5/rihay-kovacs-zita-a-szamok-magukert-beszelnak> (Letöltés: 2024. január 5.)

⁴⁷ Jean Caune: *Faire théâtre de tout*, Montreuil, Éditions Théâtrales, 2021, 10.

eszközök használatához kapcsolódik, és a fizikai kapcsolattartás jelentősége a minimálisra csökkent.⁴⁸ Vagyis ezek a tények határozzák meg a kultúrafogyasztáshoz való viszonyukat is. Neudold Júliával egyetértve úgy vélem, a színházaknak az oktatás partnereként vagy alternatívájaként kell működniük.⁴⁹ Hiszen a színházi nevelés kínálta részvétel lehetőséget ad a párbeszédre, a közös gondolkodásra, és az őket foglalkoztató problémákon keresztül tud érdekeltté tenni az esztétikai tapasztalat iránt.

A debreceni ifjúsági program elemei épp ezért több területen kapcsolódnak a Nemzeti alaptantervhez, és partneri viszonyban dolgoznak a város és a megye oktatási intézményeivel, „kiszélesítve a szabadidő konstruktív eltöltésére lehetőséget kínáló [...] tevékenységkínálatot”.⁵⁰ A programok fókuszba helyezett témái (pl. az első szerelem, az elfogadás, az iskolai zaklatás vagy a családon belüli erőszak) olyan emberi, társadalmi, erkölcsi kérdéseket vizsgálnak, melyek meghatározzák a fiatalok mindennapjait.⁵¹ A közösségeket érintő, tabuként kezelt társadalmi kérdések tematizálásával a színház komolyan kiveszi a részét a társadalmi felelősségvállalásból, hiszen ezek a kérdések csak az osztályfőnöki órák tanmenetében szerepelnek, és a közoktatás keretei nem is nagyon adnak időt és teret ezeknek a megvitatására.

A Csokonai Színház az elmúlt években egyedülálló módon emelte be az ifjúsági programot a fenntartóval kötött Közzsolgáltatási Szerződésébe és az intézmény Szervezeti és Működési Szabályzatába.⁵² Ez annak ellenére biztosítja a CSIP számára a megfelelő jogi és gazdasági keretek közti működést, hogy egy ilyen program fenntartása nem szerepel az Előadó-művészeti törvényben, sőt a színházi szakmákat szabályzó kormányrendeletben sem található meg a „színházi nevelési szakember” vagy „színházpedagógus” munkakör.⁵³ Mindez azt eredményezi,

⁴⁸ „Az internet legnagyobb veszélye abban rejlik, hogy elveszi tőlünk az odafigyelés képességét. Mindez fokozottan igaz a Z és alfa generációra, akik már az internet világába születtek” – állítja Steigerwald Krisztián, generációkutató. Generációk és szakadékok. Interjú Steigerwald Krisztián generációkutatóval, *Friderikusz Podcast*, 2023. november 30. <https://www.youtube.com/watch?v=j717pr3kFrI> (Letöltés 2024. január 5.)

⁴⁹ Neudold: *A kőszínház*, 7.

⁵⁰ Uo., 12.

⁵¹ Romankovics Eda: *Trigonometria*, rend. Madák Zsuzsanna, 2023; Romankovics Eda: *Kimondhatatlan*, rend. Madák Zsuzsanna, 2020; *Jeruzsálem*, G. E. Lessing *Bölcs Náthán* és Ulrich Hub *Náthán gyermekei* című művei nyomán írta Madák Zsuzsanna, rend. Madák Zsuzsanna, 2016; *InSite Drama: Bence táskája*, drámaóra, drámatanárak: Kiss Gergely Máté, Varga Nikolett, 2018.

⁵² Lásd *Szervezeti és Működési Szabályzat*, Csokonai Színház, 2023. január 25. <http://csokonaiszinhas.hu/wp-content/uploads/2023/08/szmsz-20230125.pdf> (Letöltés: 2023. december 10.)

⁵³ Vö. 122/2011. (VII. 15.) kormányrendelet az egyes művészi és művészeti munkakörökről, valamint a betöltésükhöz szükséges képesítési és egyéb feltételek részletes szabályairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100122.kor> (Letöltés: 2023. december 10.)

hogy a törvény hatálya alá eső előadó-művészeti intézmények a jelenlegi szabályozás szerint csak kulturális szervezőként, dramaturgként, színészként vagy más egyéb kategóriába besorolva tudnak szakembert alkalmazni. Bizonyos szempontból nem is kell csodálkozni azon, hogy a kőszínházak nem tekintik kiemelt feladatuknak a színházi nevelési / színházpedagógiai programok tervezését, megvalósítását. S végső soron az is érthető, hogy a fenntartó által elvárt előadás- és nézőszám, illetve a törvény által előírt műfaji sokszínűség teljesítése mellett eltörpül ez a munkajogilag nem is létező tevékenység. A színházi nevelési / színházpedagógiai programokra fordítható anyagi, de főként humán erőforrás rendkívül csekély, ezek beillesztése a kőszínházi „üzem” működésébe olyan erőfeszítéseket kíván meg a színházban dolgozóktól, amit a színházigazgatók nem szívesen vállalnak.⁵⁴

A CSIP tevékenységeinek nagy részét a komplex osztálytermi színházi nevelési előadások képezik (TIE).⁵⁵ A színész-drámatanárok a Csokonai Színház társulatának tagjai, ami egyfelől lehetővé teszi a magas színvonalú előadások létrehozását, másfelől kérdésként merül fel, hogy megfelelő érzékenységgel rendelkeznek-e a közvetlenebb, nyitottabb és kifejezetten fiatalokkal való kommunikációhoz. Mindezek a készségek nem feltétlenül adóttak egy színésznél, hiszen a képzése során jó eséllyel sohasem találkozott ezzel a színházi formával, emiatt a színháznak kell felvállalnia e „drámatanári” képzés felelősségét is. A program indítása óta a színházi nevelési előadásokban részt vevő színészek workshopok alkalmával sajátították el a drámapedagógia eszköztárát, a kérdéstechnikát vagy a különböző felmerülő problémák kezelési módját. A színészek számára ez lehetőséget biztosít olyan új kompetenciák megszerzésére és alkalmazására, amit később a művészszínházi előadásokban is kamatoztatni tudnak.⁵⁶

Az interakciók során lebontott résztvevő-színész viszonyban ugyanis mindannyian feladják a megszokott viselkedési mintákat: a diákok néző-résztvevőként

⁵⁴ Például a színházi nevelési programokban szereplő társulati színészek, amikor osztálytermi programokat vezetnek, nem tudnak jelen lenni az épp aktuális próbákon, ha másnap korán már iskolába kell menniük, nem tudják kipihenni az előző esti előadást. De hasonló logisztikai problémát jelent a kellékes vagy a sofőr biztosítása is ezekhez a programokhoz.

⁵⁵ Gemza Melinda: Közöm van hozzá! Hogyan definiálja a színház társadalmi és esztétikai funkcióját egy vidéki kőszínház színházi nevelési programja?, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 70–82.

⁵⁶ Nagy Kíra, Wessely Zsófia és Csata Zsolt debreceni színészek visszajelzései is erre utalnak: „segíti a mindennapi kommunikációt”; „a próbafolyamatok alatt a feszült helyzetekben tökéletesen jól kommunikálunk a kollégákkal”; „minden ilyen tapasztalás fontos, mert vissza tudom forgatni a következő alkalomkor [...] nem szoríthatom teljesen háttérbe az én látásmódomat”. Vö. Pető Kata Klára: *Az Erőszakmentes Kommunikáció integrálása a Színház- és Filmművészeti Egyetem színész és rendező oktatásába*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2022. <https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2022/10/Peto-Kata-doktori-ertekezés.pdf> (Letöltés: 2024. január 27.)

foglalják el a helyeiket, míg a színészek a diákok között színész-drámatanárrá válnak. S az, ahogy az osztályterem megszokott szabályrendszere átalakul, mintája lehet egy demokratikusabb, kevésbé hierarchikus társulati létnek – a kőszínház nagyszínpadán folyó próbákon is. Vagyis a színházi nevelési előadások alkotása egy, a Victor Turner-i *communitas* fogalmával leírható együttes élményt teremt, mely a strukturált társadalmi lét ellentéte.⁵⁷ Olyan csoporttevékenységekben érhető tetten, melyek megkérdőjelezik a fennálló társadalmi struktúrát, kritikával élnek, és javaslatokat állítanak fel. S ha egy professzionális csapat megszokja, hogy a színházi nevelési / színházpedagógiai programokban egyenrangú felekként kommunikálnak, s megtérül a megszokott rend feladásához szükséges bátorság, akkor ez az attitűd a kőszínházat is fenntarthatóbbá teszi.

IRODALOMJEGYZÉK

- BETHLENFALVY Ádám: *Dráma a tanteremben*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2020.
- BÍRÓ Réka – DEÁK Katalin: „Zsákmányold csak ki magad ügyesen” – riport a mentális egészségről, a jóllétről és a szakmai kiegészéről, *Játéktér*, 11. évf., 2022/2, 3–23.
- BOURDIEU, Pierre: *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.
- BUDAI Balázs Benjámin: *A közigazgatás újragondolása. Alkalmazkodás, megújulás, hatékonyság*, Budapest, Akadémiai, 2017.
- CAUNE, Jean: *Faire théâtre de tout*, Montreuil, Éditions Théâtrales, 2021.
- CHADUC, Claire: *Guide sur la mise en œuvre de la RSO dans le spectacle vivant*, Dijon, Alterculture, 2021.
- CZIBOLY Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017.
- GÁSPÁR Mátyás: Társadalmi közfelelősség – Van-e közigazgatás a bürokrácián túl? Az önkormányzatiság újraértelmezésének egy lehetséges gondolati kerete, *Új Magyar Közigazgatás*, 9. évf., 2016/3, 33–36.
- GEMZA Melinda: Közöm van hozzá! Hogyan definiálja a színház társadalmi és esztétikai funkcióját egy vidéki kőszínház színházi nevelési programja? *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 70–82.
- GÉRING Zsuzsanna: A vállalati társadalmi felelősségvállalás kritikai megközelítései, *Replika*, 28. évf., 2018/1–2, 57–76.
- HAWKES, Jon: *The fourth pillar of sustainability. Culture's essential role in public planning*, Australia, Common Ground, 2001.

⁵⁷ Victor Turner: *A rituális folyamat*, ford. Orosz István, Budapest, Osiris, 2002.

- KRICSFALUSI Beatrix: Aktivitás-részvétel-interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak? in Görcsi Péter – P. Müller Péter – Pandur Petra – Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, Pécs, Kronosz, 2016, 17–30.
- KRICSFALUSI Beatrix: Civil a pályán. Résztétel, színház és nevelés strukturális beágyazottságáról, in *Valóságszimuláció gyerekekkel és fiatalokkal. A Fórum'19 színházi nevelési találkozón elhangzott előadások és workshopok kibővített jegyzete*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2019, 28–38. https://kavaszhaz.hu/wp-content/uploads/2021/01/forum19_kiadvany.pdf
- KRICSFALUSI Beatrix: Ökoreográfia. Jérôme Bel bécsi és berlini fesztiválszerepléséről, *Színház*, 52. évf., 2019/11, 46–49.
- KRICSFALUSI Beatrix: Fenntartható színház, *Színház*, 54. évf., 2021/6, 2–4.
- LENGYEL Anna: Romaábrázolás a magyar színpadokon, *Színház*, 51. évf., 2018/7–9, 12–20.
- LUCAS, Jean-Michel: Les droits culturels des personnes: une volonté, une méthode. *L'Observatoire*, 2017/49, 45–48.
- MÉTAIS-CHASTANIER, Barbara: La culture comme pétrole, *Libération*, 2019. július 7. https://www.liberation.fr/debats/2019/07/07/la-culture-comme-petrole_1738583/
- NEUDOLD Júlia: *A színház mint közösségi tér. Művészetközvetítés és kapcsolódás a városhoz, doktori értekezés*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019. https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/02/DI_Neudold-J%C3%BAlia_doktori.pdf
- PETŐ Kata Klára: *Az Erőszakmentes Kommunikáció integrálása a Színház- és Filmművészeti Egyetem színész és rendező oktatásába*, doktori értekezés, Budapest, Színház és Filmművészeti Egyetem, 2022. <https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2022/10/Peto-Kata-doktori-ertekezes.pdf>
- RAU, Milo et al.: A jövő városi színháza, ford. Kricsfalusi Beatrix, *Színház*, 51. évf., 2018/11, 40–41.
- RIHAY-KOVÁCS Zita: A számok magukért beszélnek. A Déryné Program anyagi háttere, *Színház.net*, 2023. november 27. <https://dossziek.szhaz.net/5/rihay-kovacs-zita-a-szamok-magukert-beszelnek/>
- SENKEI-KIS Zoltán: Társadalmi felelősségvállalás a könyvtárakban, in Kiszl Péter – Csík Tibor (szerk.): *Valóságos könyvtár – könyvtári valóság. Könyvtár- és információtudományi tanulmányok*, Budapest, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet, 2018, 231–239.
- SZLÁVIK János: *Fenntartható gazdálkodás*, Budapest, Wolters Kluwer, 2013.
- TURNER, Victor: *A rituális folyamat*, ford. Orosz István, Budapest, Osiris, 2002.

Internetes források

- 122/2011. (VII. 15.) Korm. rendelet az egyes művészi és művészeti munkakörökről, valamint a betöltésükhöz szükséges képzési és egyéb feltételek részletes szabályairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100122.kor>

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előremozdításáról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.TV>
- Agenda 21, Rio de Janeiro, 1992. június 3–14. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- A GVH társadalmi közfelelősség vállalási (PSR) stratégiája, 2016. május.
http://www.gvh.hu/data/cms1036194/GVH_PSR_strategia_2017_04_27.pdf
- CLUB OF ROME: A short history of a ground-breaking publication: The limits to growth. <https://www.clubofrome.org/wp-content/uploads/2022/02/CoR-LtG-ShortHistory.pdf>
- Cultural rights. Fribourg Declaration. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals377.pdf
- Csokonai Ifjúsági Program. <http://csokonaiszinhas.hu/ifjusagi-program/>
- Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf
- Etikai kódex, Csokonai Színház, 2021. <http://csokonaiszinhas.hu/wp-content/uploads/2023/08/etikai-kodex-1.pdf>
- Etikai Kódex és Eljárási Rend a hatalommal való bármely visszaéléstől mentes környezet kialakítására, Vígyszínház, 2021. https://www.vigszinhaz.hu/res/1_etikai_kodex_es_eljarasi_rend_vigszinhaz_20210308.pdf
- Fenntartható fejlődés, Európai Unió Jogtár. <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/glossary/sustainable-development.html>
- Generációk és szakadékok. Interjú Steigerváld Krisztián generációkutatóval, Friderikusz Podcast, 2023. november 30. <https://www.youtube.com/watch?v=j7I7pr3kFrI>
- Jó kérdés – A fenntartható látvány, 2022. február 14. <https://www.youtube.com/watch?v=VgMcPu4K214>
- Jó kérdés – Hol a nő helye a színházban?, Színház.net, 2017. október 2. <https://szinhaz.net/2017/10/12/jo-kerdes-hol-a-no-helye-a-szinhazban/>
- Jövő nézőiért – Zöld színház projekt. <https://jovo-nezoiert.webnode.hu/>
- Közös felelősségünk. Budaörs város társadalmi közfelelősség stratégiája, 2017. <https://határozatok.hu/publikacio/45dc84fa9294886b3fa8863eb3b2818f/dontes/2963632/melleklet/Kozszolgaltatasi-Szerzodes>
- Közszolgáltatási Szerződés, Győri Nemzeti Színház. <https://www.gyoriszinhas.hu/images/stories/dokumentumok/kozadat/K%C3%B6zszolg%C3%A1lati%20szerz%C5%91d%C3%A9s%202022-2024.pdf>
- Kultúra, városok és identitás Európában. Összefoglaló, 2016. <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/qe-04-16-540-hu-n.pdf>
- Szervezeti és Működési Szabályzat, Csokonai Színház, 2023. január 25. <http://csokonaiszinhas.hu/wp-content/uploads/2023/08/szmsz-20230125.pdf>
- színházinevelés.hu. <https://www.szinhazineveles.hu/szinhazi-neveles-fogalomtar-page/>

A TIE EMLÉKEZETE – KULCSMOZZANATOK



BETHLENFALVY ÁDÁM

A komplex színházi nevelési előadás (TIE) köztudottan a társadalmi változásokat célzó művészetközvetítés leginkább „műfajszerűen működő műfaja”.¹ Egyrészt izgalmas terep művészetelméleti szempontból a színházi eseményt egyaránt szervező esztétikai és pedagógiai dimenziók miatt, másrészt fontos szerepet játszik a hazai dráma- és színházpedagógia alakulásában. Ebben a tanulmányban azonban nem ezeket a kérdéseket vizsgálom, hanem inkább e különleges színházi esemény alakulástörténetének fordulópontjaira összpontosítok. A folyamatot induktív módon: a TIE területén dolgozó szakemberek által kiemelt mozzanatokra fókuszálva kezdtem elemezni, és a műfaji sajátosságok változásában fontos szerepet játszó faktorok azonosítására törekedtem. Az elemzés során visszatérő motívumként szembesültem a TIE színházhoz való viszonyának témájával. Ennek a kérdéskörnek azonban nem a legitimációs („Miként tekint a műfajra a szakma?”) vagy pályázati („Az előadás létrehozására kiírt pályázatra vagy egy megcímkézett színházi nevelési kategóriára pályázzon-e az alkotó?”), hanem a szakmai aspektusai váltak érdekessé. Így tanulmányomban először a műfaj meghatározásához kapcsolódó terminológiát tekintem át, majd a tanulmánykötet első fejezetében bemutatott kutatási eredményeknek a komplex színházi nevelési előadásokhoz kapcsolódó részét elemzem. Ezután hat, a területen dolgozó szakemberrel készült interjú anyagára reflektálok.²

Bár több ponton kitérek a magyarországi TIE történetének fontos pillanataira is, nem vállalkozom egy átfogó műfaj történeti áttekintésre. Tagadhatatlan a tanulmány írójának egzisztenciális érintettsége, hiszen a vizsgálat tárgyát képező színházi nevelési formában tevékenykedve nőttem bele a drámapedagógia és a színházi nevelés világába, továbbá huszonöt éve folyamatosan dolgozom valamilyen szerepkörben a területen. Ezzel együtt bízom benne, hogy az írás a műfajt távolabbról szemlélők és a területen intenzíven dolgozók számára egyaránt

¹ Golden Dániel: Színház és nevelés Magyarországon, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 88.

² Köszönettel tartozom Merkouris Mirellának és Kovács Abigélnek az interjúk szövegének gondozásáért.

hasznos lehet: míg az előbbi olvasóknak betekintést nyújthat szakmai kérdésekbe, addig az utóbbiaknak muníciót és inspirációt kínálhat egy nehéz időszakban a szakmai tudatosság növeléséhez.

A KOMPLEX SZÍNHÁZI NEVELÉSI ELŐADÁS (TIE) MŰFAJA

A *Theatre in Education* műfajának 1965-ös coventryi indulása olyannyira jól dokumentált, hogy még szeptember elsejei születésnapja is meghatározható.³ S bár a Belgrade Theatre-ben született meg a műfaj, de különálló egységként működött a TIE társulat, így a színházzal kapcsolatos viszony ellentmondásai az első pillanattól jelen voltak. A műfaj történetét feldolgozó írások egyrészt a brit színház társadalmi elkötelezettsége, illetve gyermekszínházi hagyományai,⁴ másrészt a 20. század elejétől egyre gazdagodó dramatikus pedagógiák, harmadrészt az ötvenes-hatvanas évek oktatás- és kultúrpolitikai változásai kapcsán azonosítják a TIE gyökereit.⁵ Magyarországi megjelenése az 1970-es és 80-as évek gyermek- és ifjúsági előadásain érhető tetten, ahogy azt Mezei Éva munkáira fókuszálva Patonay Anita kutatta és mutatta be részletesen doktori disszertációjában.⁶ A Kaposi László által alapított Kerekasztal Színházi Nevelési Központ első repertoárba állított TIE előadásának, az 1992-ben bemutatott *Sárkányok ellen (Fehérlófia és társai)*-nak kánonalakító és diszpozitívumalkotó szerepét pedig Kiss Gabriella elemezte behatóan.⁷

Cziboly Ádámmal 2013-ban közösen végzett kutatásunk során, amelyben a színházi nevelési programokat különböző szempontok mentén rendszereztük, a komplex színházi nevelési előadás (TIE) jellemző formai elemeit a következőképpen határoztuk meg:

³ Szauder Erik: A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban, *Drámapedagógiai Magazin*, 10. évf., 2000/1, 1.

⁴ John O'Toole: *Theatre in Education. New Objectives for Theatre, New Techniques in Education*, London, Hodder and Stoughton, 1976, 7.

⁵ Roger Wooster: *Theatre in Education in Britain. Origins, Development and Influence*, London, Bloomsbury, 2016, 21–24.

⁶ Patonay Anita: *A színházi nevelési előadások (TIE) hagyománya Magyarországon. Az 1970-es és 1980-as évek gyermek- és ifjúsági előadásainak emlékezete*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. <https://archiv.szfe.hu/doktori-dolgozat/patonay-anita/> (Letöltés: 2024. március 23.)

⁷ Kiss Gabriella: Minek is a „Philthere”? Gondolatok a *Sárkányok ellen (Fehérlófia és társai)* című TIE előadás kánonalakító szerepéről, *Theatron*, 17. évf., 2023/1, 4.

- „színházi előadás-részletek vagy jelenetsorok, felkészítő és feldolgozó beszélgetések és dramatikus munkaformák egyaránt megtalálhatók [benne],
- jellemzően többféle munkaformát, ezekben gyakran többféle szerepet és nézőpontot kínálnak a résztvevőknek,
- ezen munkaformák között gyakoriak a váltások,
- a színházi részek és a felkészítő/feldolgozó részek nem válnak el, hanem együttesen adnak ki egy szerves egészet,
- a program kb. 2–4 óra időtartamú, többnyire tanrendbe van illesztve, és meghatározott korcsoportba tartozó résztvevőknek készült”.⁸

A fentieknél tömörebb meghatározást kínál a 2017-ben színházi nevelési szakemberekből létrehozott terminológiai munkacsoport: olyan „színházi nevelési / színházpedagógiai program, amelyben a színház eszközeivel elkészített jelenetek, jelenetsorok és a hozzájuk kapcsolódó felkészítő és feldolgozó beszélgetések és az ebbe sajátos esztétika alapján illeszkedő interaktív munkaformák révén megvalósuló feldolgozás dramaturgiailag szerves egységet képez”.⁹ A 2017-es meghatározásba expliciten bekerül a dramaturgia fogalma, ami megerősíti, hogy a TIE esetében a színház és az interakció egységben alkot színházi eseményt. Róbert Júlia ebben a szellemben, a színház és az interakció dramaturgiai viszonya alapján korszakolja a TIE dráma négy típusát, és a negyedik típus, az egységes szerkezet esetében kulcsfontosságú jellemzőként azt határozza meg, hogy „a színész-drámatanárok az előadás egésze alatt szerepben maradnak, minden interakció szerepből történik”.¹⁰ Chris Cooper egyenesen a TIE alkotóinak egyik céljaként fogalmazza meg, „hogyan elmoszák a részvétel és az előadás közötti határokat, gyorsan és közvetlenül váltanak a színházi pillanatokból a spontán dramatizálásba és a gyerekekkel folytatott munkába (akik gyakran maguk is szerepet játszanak)”,¹¹ véleménye szerint ugyanis ettől válik az előadás és az interakció színházi eseménnyé. Fontos különbség, hogy míg Róbert a színészek tevékenységéből indul ki, addig Cooper a résztvevők aktivitásában látja az egység

⁸ Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L'Harmattan, 2013, 356. A formai jellemzők mellett természetesen egy-egy program elsődleges pedagógiai célját is érdemes meghatározni az érdemi behatárolás céljából.

⁹ Takács Gábor et al.: Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 159.

¹⁰ Róbert Júlia: A „roncsolás” dramaturgiája, avagy nyitott történetek TIE előadásokban, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 43.

¹¹ Chris Cooper: A cselekvő képzelet. A TIE és annak viszonya ma a DIE-hoz, ford. Köves Júlia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 43.

kulcsát. Cooper tartalmi szempontból is definiálja ezt az „összetett és egyedi művészeti formát”. Azt állítja, hogy a „TIE nem tanító színház, amivel »üzenetet« lehet átadni a közönségnek. Nincs üzenet. A TIE célja az, hogy a színházi alkotás eszközeit használja értékrendünk vizsgálatára. Ezt a TIE az emberi állapot és viselkedés dramatizálásával teszi, amely lehetővé teszi, hogy a közönség megélt jelentést teremtsen.”¹² Cooper a műfaj pedagógiai alapvetése felől definiálja a TIE-t, amiben éppen a nevelési szándék határozza meg a színház esztétikáját, s nem véletlen, hogy a nevelés és a színház viszonya áll a magyar nyelvű megnevezések körüli viták középpontjában is.

A TIE magyar megnevezésének alakulásáról részletes elemzés áll rendelkezésünkre,¹³ így itt erre nem térek ki. A szakma elégedetlen az olyan hosszú, formális megnevezésekkel vagy túl általános, más színházi nevelési formáktól nem eléggé elkülönítő terminusokkal, mint a „komplex színházi nevelési előadás” vagy „részvételi színház”, ezért kitartóan használja a TIE rövidítést. Holott születtek e problémára izgalmas javaslatok. Golden Dániel például a színházi nevelés tág területének újfajta rendszerezése részeként ajánl egy azóta sem használt rövidebb megnevezést:

A TIE néven ismert, egyedülállóan összetett, komplex színházi nevelési előadásként leírható műfaj rövid megnevezésére a *nevelési színházat* ajánlom. Ez felel meg ugyanis a magyar nyelv logikájának, ahol a jelzős szintagmák, illetve szóösszetételek alaptagja fejezi ki a családi fogalmat (*genus*), a jelző pedig az ezen belüli megkülönböztető sajátosságot (*differentia specifica*), vö. közösségi színház, alternatív színház, improvizációs színház, zenés színház, bábszínház, utcaszínház, cirkuszszínház stb.¹⁴

Ehhez hasonló megnevezést használt Upor László egy Edward Bondról szóló írásában, amikor a Kerekasztalt „nevelési színházi csoport”-ként írta le 2010-ben, de a szakma nem tette magáévá ezt a formulát.¹⁵ Izgalmas kérdés, hogy miért nem, hiszen Golden érvelése meggyőző, és ez a megnevezés integrálta volna a műfajt a színházi terminológiába is.

A tágan értelmezett színházi nevelés területén sokat változott a TIE pozíciója az elmúlt három évtizedben. Golden Dániel a 1992-től 2008-ig tartó időszakot a TIE korának nevezi a magyar színházi nevelés korszakolásában, mert

¹² Uo., 39.

¹³ Cziboly–Bethlenfalvy: *Színházi nevelési programok*, 391–393.

¹⁴ Golden Dániel: *Színház és nevelés*, 99.

¹⁵ Upor László: Bond kérdez, *Színház*, 43. évf., 2010/4, 1.

ebben az időszakban a színházi nevelés lényegében egyet jelent a drámapedagógiai megközelítést egy színházi előadáshoz kapcsolódóan, illetve annak keretén belül alkalmazó angolszász mozgalom és módszertan, a *theatre in education* (TIE) meghonosítására tett erőfeszítésekkel, amely elsősorban az 1992-ben a Kerekasztal Társulást tagozataként megalakult Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, majd a belőle 1997-ben kiváló Káva Kulturális Műhelyhez köthető.¹⁶

A 2008 utáni időszakban széles körben terjedtek el a nem „egységes dramaturgiával” rendelkező színházi nevelési programok, és lassacskán megjelentek néhány kőszínház repertoárjában is a színházi nevelési előadások (TIE). Ez azért fontos tény, mert míg a 2013-as felmérés szerint huszonegy szervezet közül csak egyetlen műsorpolitikáján volt tetten érhető ez a műfaj, addig 2023 tavaszán már huszonnyolc szervezet játszott TIE-t, és ebből *tizenhét volt független társulat, tizenegy pedig kőszínház*. A listát vizsgálva azt láthatjuk, hogy a TIE-t játszó függetlenek közül elsősorban a projektekre szerveződött társulatok tűntek el, a kőszínházak TIE-ra való nyitottsága viszont megnőtt. Értelmezhetjük ezt a TIE színházi műfajként való intézményesüléseként is, hiszen a komplex színházi nevelési előadás immár nem tekinthető a kizárólag független színházak által preferált műfajnak. (Ha a 2023-ban repertoáron lévő TIE előadások számát nézzük, az arány akkor sem billen el aránytalanul a függetlenek felé, hiszen a hatvanhat produkcióból huszonkettőt kőszínházakban játszanak. Ez az adat is a kőszínházi intézményesülést igazolja.) Izgalmas kérdés, hogy ez a felismerés kihat-e a műfaj önképére, amelynek mindig is részét képezte a fősodorral való szembenállás, a partvonalon létezés.

A produkciók elsődleges pedagógiai céljában már jóval nagyobb aránytalan-ságok fedezhetők fel, itt a hatvanhatból ötvennégy előadás célja, hogy emberi, társadalmi problémákat vizsgáljon, és összesen tizenkét produkciónál jelölik az adatszolgáltatók együttesen a beavató, prevenciós, készségfejlesztő vagy az ismeretterjesztő célokat elsődleges törekvésként. A számok alapján nincs érdemi különbség a kőszínházak és a független társulatok színházi nevelési előadásainak pedagógiai céljai között. Feltételezhetjük, hogy nem a nézőutánpótlás nevelésének jegyében alkalmazzák a kőszínházak ezt a műfajt, hiszen akkor többségében beavató céllal alkalmazzák a TIE-t. Sokkal inkább egyfajta intézményi határokat átlépő, közös értékrend kapcsolódhat hozzá.

A TIE több szempontból eltér az egyéb színházi nevelési programoktól, de a célközönség életkora szempontjából nincs érdemi különbség. Hasonlóan más színházi nevelési programokhoz itt is a legtöbb előadás a középiskolás korosz-

¹⁶ Golden: *Színház és nevelés*, 88.

tálynak szól, hatvanhatból huszonhét darab; felső tagozatosoknak tizenkilenc, alsósoknak tizennégy, óvodásoknak pedig hat előadást játszanak. Annak ellenére, hogy több előadás szól középiskolásoknak, nem olyan egyenetlen az eloszlás, mint más színházi nevelési formáknál.

A szervezetek és az előadások adatai mellett a jelenlegi helyzethez (és a tágabb értelemben vett színházi neveléshez is) hozzátartozik az a tény is, hogy több TIE-t játszó független társulat gazdasági helyzete rendkívül bizonytalan. A pályázati források szűkülése, a függetlenek működési pályázatának 41%-os keretcsökkentése,¹⁷ illetve a kiegészítő támogatásoknál a független színházak egy jelentős csoportjának „lenullázott” pályázatai¹⁸ markánsan érintették a színházi nevelési társulatokat, amelyeknek repertoár- vagy társulatleépítéssel, illetve a jegyárak növelésével kellett a helyzetre reagálni.¹⁹

HAT VÉLEMÉNY

2023 decemberében ebben a kontextusban – de nem erről a helyzetről – beszélgettem hat olyan szakemberrel, akik mind jelentős szakmai tapasztalattal rendelkeznek a színházi nevelési előadások terén, azonban máskor, máshol és másként dolgoztak a területen.²⁰ Természetesen nem csak Balla Richárdot, Hajós Zsuzsát, Madák Zsuzsannát, Kaposi Lászlót, Romankovics Editet és Takács Gábort lenne érdemes bevonni a kutatásba – a választást leginkább a kapacitás hiánya indokolta: így maradt számomra kezelhető a feldolgozandó adatmennyiség. A következőkben az átlagosan hatvanperces interjúkból kibontakozó kulcstémák mentén számolok be a magyarországi TIE szakmai fordulópontjairól, illetve színházhoz fűződő viszonyáról. Kitérek arra is, mely tényezők hatása érzékelhető a jelentős pillanatok mögött.

¹⁷ Bodnár Judit Lola: Még tovább vágta a független színházak pénzeit, *24.hu*, 2023. február 22. <https://24.hu/kultura/2023/02/22/fuggetlen-szinhaz-budapest-palyazat-keretosszeg-atrium/> (Letöltés: 2024. február 6.)

¹⁸ Sümegi Noémi: Döbbenet a színházi szakmában, lenullázták a valódi teljesítményt, *Index*, 2023. június 6. <https://index.hu/kultur/2023/06/06/eloado-muveszeti-szervezetek-tamogatasa-2023-magyar-teatrumi-tarsasag-fuggetlenek/> (Letöltés: 2024. február 6.)

¹⁹ Vö. <https://kerekasztalszinhaz.hu/jegyar-valtozas/> (Letöltés: 2024. február 6.)

²⁰ Kaposi László és Romankovics Edit (bár más pozíciókban és eltérő felelősséggel, de) a kezdetektől részt vettek a TIE magyarországi kialakulásában, Takács Gábor kicsivel később, de még a „hőskorban” kapcsolódott be. Hajós Zsuzsa elsősorban kívülről figyelte a TIE korai időszakát, Balla Richárd az első évtized után, Madák Zsuzsanna pedig majdnem két évtizeddel az indulása után kezdett a műfajjal foglalkozni. Míg az alanyok többsége (többnyire) független közegben dolgozik, Madák hat különböző kőszínházban rendezett TIE-t. Balla Richárd egy vidéki társulatot vezet, és Madák is többnyire vidéki társulatokkal dolgozik.

A TIE és a színház

Az nem volt kérdés, hogy nem úgy kéne színházat csinálni gyerekeknek és fiataloknak, mint ahogyan lehetett látni akkor a kőszínházakban. Nagyon nem volt rokonszenves a tömegben beteretelt néző, aki megtanul a színházban hordaként viselkedni, és az a színházi nyelv sem, amin hozzájuk szóltak. Én már akkor nagyon sokszorosan meghaladottnak éreztem és olyannak, amin a saját színházi gyakorlatunk is messze túlmutatott már. Az a próbamódszer, amivel dolgoztunk, szintén túlmutatott rajta.²¹

Kaposi László, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ alapítója a TIE műfajának hazai indulását egyértelműen összekapcsolja azzal az igénnyel, hogy a gyerekközönséget színházi nézőként komolyan vegyék. Hajós Zsuzsa is kiemeli a műfajjal való első találkozása kapcsán, hogy „a Kerekasztal előadások erősen stilizált előadások voltak, és ehhez én nem voltam még hozzászokva. Nem láttam nagyon sok ilyesmit, úgyhogy nekem az újdonság erejével hatott maga a színházi nyelv is.” Hozzáteszi, hogy ezt kimondottan jónak tartotta gyereknézőknek is, mert az absztrakt jelhasználat „jól bevon, érzelmileg és intellektuálisan is”, és ez lehet aztán a hosszú (hol tipizáló, hol sűrítő dramatikus tevékenységi formákkal dolgozó) kiscsoportos részek alapja. Takács Gábor is reflektál arra, hogy a Kerekasztal által képviselt színház mit jelentett a kilencvenes évek közegében: „az a stilizált nyelv, amin [Kaposi] Laci rendezte az előadásait, egyáltalán nem volt divatos. Leginkább lebutított gyerekelőadásokat lehetett látni akkoriban, nem is nagyon volt gyerekszínházi kultúra.” Takács úgy látja, hogy a kilencvenes évek elején a kőszínházak „sok értelemben ódivatúak voltak, régi felfogású gyerekszínházi előadásokat mutattak be. Ehhez képest egy stilizált nyelvű előadás, ami ráadásul erős kommunikációt, játékot kínál a gyerekeknek, színházi és oktatási vagy pedagógiai szempontból is nagyon komoly innovációt jelentett.”

Bár a TIE műfajának magyarországi megjelenésekor az volt a leglátványosabb újítása, hogy fiatal nézőket interaktív eszközökkel vont be egy ily módon is komplex színházi eseménybe, emellett rendkívül fontos látnunk, milyen hatást gyakorolt a fiatal nézők emancipálásának gesztusa a műfaj magyarországi identitástörténetére. Tény ugyanis, hogy az első TIE-k foglalkozásrészeinek vezetése fontos alkotói és „szakmódszertani”, vagyis színházzal kapcsolatos tanulási folyamattá is vált az azokat facilitáló színész-drámatanárok számára. A Róbert Júlia által *hagyományos feldolgozó szerkezet*nek nevezett TIE struktúrában a zárt egységet alkotó színházi előadás mellé ugyanis egy tartalmában szorosan kap-

²¹ A továbbiakban a még publikálatlan interjúkból közölt részleteknél a folyószövegben jelzem, hogy kitől származik az idézet.

csolódó, de formailag önálló egységet alkotó drámapunka kapcsolódott.²² A fenti beszámolókból láthatjuk, hogy ezekből a különálló egységként megvalósuló foglalkozásrészekből – mint amilyen a *Sárkányok ellen* előadás kétszáz alkalommal megvalósított foglalkozása volt²³ – nemcsak drámatanárként, hanem színházi alkotóként (színházcsinálóként) is rendkívül sokat tanultak vezetőik,²⁴ és ez jelentékenyen befolyásolta a TIE későbbi alakulását is.

A gyerek mond egy történetet, ami nyilván nem teljesen kifejtett, hanem csak egy helyzet vagy ilyesmi, és hogy akkor abból történetet építünk. Megkeressük azokat a pontokat, amik ebben a történetben fontosak, és azt, hogy hogyan lesz a narratívából tényleg drámai cselekvés, hogy az ne csak egy sztori legyen. Az volt a legnehezebb, hogy van egy sztori, de akkor játsszuk el minden elemét a sztorinak, vagy mi legyen? Melyek azok az elemei, amik fontosak? Mi az, ami feszültséget hordoz, és mi az, ami igazából átugorható és hol van az, ahol el kell mélyülnünk? Tehát azt tanultuk meg, hogy mi is az a dramaturgia, és ezt teljesen tapasztalati úton, a megfigyeléseink alapján.

Romankovics Edit, a Kerekasztal, majd a Káva egyik alapító tagja tehát kiemeli, hogy a kiscsoportos munka sokszori megismétlése, egymás megfigyelése, a tapasztalatok disszeminációja fontos része volt a tanulási folyamatnak, amire Kaposi László nagy hangsúlyt is fektetett. Takács Gábor szerint is sokat tanult a negyvenöt percnyi drámapunkából az, „aki ott volt”: „A semmiből hirtelen egy sztorit kellett építeni, ahol íróként, rendezőként, dramaturgként, játszóként, pedagógusként kellett jelen lenni. Egy fantasztikusan érdekes dolog volt. Iszonyatosan élveztem, minden fontos elemet ott tanultam meg.” Hajós Zsuzsa, aki ebben az időszakban elsősorban diákszínjátszó csoportvezetőként dolgozott, megjegyzi, hogy a drámapunkák folyamata nagyon hasonlított a saját munkájához.²⁵

A színházi forma kapcsán Balla Richárd, a győri RÉV Színház vezetője fejti ki, hogy a társulat számára fontos váltás volt, amikor tudatosan redukálni kezdték a díszlet- és eszközhasználatot, s ezáltal a színészi játék és az előadás egyéb strukturális elemei váltak a főbb kísérletezési tereppé. Arra fókuszáltak, hogy lehet „csak az emberből, csak a színészből és így nyilván drámatanárból felépíteni egy előadást”. A színházi szempontok mellett ebben a fordulatban praktikus

²² Róbert: *A „roncsolás” dramaturgiája*, 43.

²³ Kerekasztal Színházi Nevelési Központ: *Sárkányok ellen (Fehérlófia és társai)*, rend. Kaposi László, 1992.

²⁴ Kiss: *Minek is a „Philthere”?*, 18.

²⁵ A közösségi alkotófolyamatok rendezői feladatai és a drámatanári/facilitátori munka közötti párhuzamról lásd Bethlenfalvy Ádám: Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamatdráma és a devising színházcsinálói attitűdje között, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 33.

szempontok is szerepet játszottak, például az, hogy a „színházi alkotó megunja azt, hogy még mindig pakolni kell az autót, vagy bérelni kell a kisbuszt”. Takács Gábor a professzionális színházi világból érkező rendezőkkel való együttműködések kapcsán említi még a „színházi szempontok” felerősödését, ami kihat aztán a drámapunkára is: „tudom, hogy ennek vannak veszélyei is, de én eddig a jó oldalával találkoztam”.

A fenti interjúrészletekből a TIE színházi kötődésének több érdekes aspektusa került előtérbe. Láthatjuk, hogy a TIE műfaja az akkori gyerekszínház esztétikájának és nézőképének alternatívájaként jött létre. A TIE színházi részeit jellemző formanyelvek kutatása továbbra is napirenden marad, amelyben a professzionális színházi rendezőkkel való együttműködés és a praktikus (szorító) körülmények egyaránt inspirációt jelenthetnek. De tény, hogy nincs egységes színházesztétikája a TIE műfajának. Érdekes tanulság még, hogy a TIE több szakemberének munkásságában milyen erős hatással volt a gyerekekkel folytatott drámapunka a színházi alkotómunkára, gondolkodásra. A színházi esemény nyitásaiban, a pedagógiai tevékenység során a művészi nyelv működéséről tanultak. Ez azt is jelzi, hogy míg dramaturgiai szempontból a korai előadásoknál szétválasztható a színház és a foglalkozás, addig később a tevékenység belső struktúrája, a mindkét blokkot azonosan működtető (színházi) dinamikák váltak hangsúlyossá. A kettő között (még a kevésbé látványos esztétikai paraméterek mentén is) erős kapcsolódás mutatkozik. Egy másik érdekes tanulság (ami talán sok drámatanárnak evidencia Heathcote és Bolton nyomán is,²⁶ de talán nem haszontalan ismét leírni), hogy a sikeres drámatanári munkához fontos a színházi alkotói gondolkodás, a színházi struktúrák alkalmazása, illetve az ezekkel való kísérletezés.

Alapanyag és téma választása és feldolgozása

A fenti interjúrészletekből kirajzolódik, hogy a színház elemei, az alkotói gondolkodás nemcsak az előadásrészeket formálják, hanem az interakcióknak, a pedagógiai munkának is fontos alapjait képezik a komplex színházi nevelési előadásokban. Hasznos azonban azt is áttekinteni, milyen mozzanatok jelentettek fordulatot a magyarországi TIE történetében az alapanyag- és darabválasztás

²⁶ Dorothy Heathcote: Jel és előjel, ford. Köves Júlia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 9; Gavin Bolton: Színház mind!, ford. Bethlenfalvy Ádám, in Takács Gábor (szerk.): *Színház minden? Három tanulmány színházról és nevelésről*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2021, 17. https://issuu.com/kavaszinhaz7/docs/szinhazminden_kk_nyvek7_stimm2 (Letöltés: 2024. március 23.)

szempontjából. Rendkívül sokszínű mechanizmusok rajzolódtak ki az interjúkból, és egyértelművé vált, mennyire gazdagítják a szervezetek, országok és szakterületek közötti határátlépések azt, ahogy TIE alkotók anyagokat és témákat választanak és azokat feldolgozzák.

A Kerekasztal első két előadása például népmesére épült, a *Fehérlófia* című magyar meséből és a *Máeldun* című kelta mondából indult ki Kaposi László. Véleménye szerint a történet feldolgozásánál „a szokásos és mindenkori kérdés az volt, hogy egy anyag mit jelent nekünk, és abból mit és hogyan lehet odavinni másokhoz, hogy nekik is fontossá váljon”. A témaválasztás a pszichológiai szakirodalomra támaszkodva a korosztályi érintettség mentén történt, így fókuszált a *Sárkányok ellen* színházi előadása és drámamunkája is a cserbenhagyás témájára,²⁷ míg a *Máelduné* a felnövés kérdéskörére.²⁸

Madák Zsuzsanna, a Csokonai Ifjúsági Program munkatársa szerzőként, rendezőként és játszóként is dolgozik TIE előadásokban. Gyakran készíti el klasszikus drámák színházi nevelési adaptációit, és itt a fő kihívásnak azt érezte, hogy érvényes választ adjon a kérdésre: miért érdekes még egyáltalán elővenni olyan klasszikusokat, mint a *Rómeó és Júlia* vagy az *Antigoné*. Madák klasszikus-olvasata radikális dramaturgiai változtatásokban jelenik meg, amelyek inkább tekinthetők átiratnak, mint adaptációnak. A Shakespeare-mű esetében például egy, a szöveggönyvben is meghatározott központi kérdés köré épült új narratív keret: Verona főterén a pellengérré állított Baltazár, Dada és Lőrinc barát egymással vitatkozva, a felelősség kérdését körüljárva meséli újra a történetet. A tragédiából csak olyan jeleneteket elevenítenek fel a szereplők, amelyekről tudhatnak, és mindezt azért teszik, hogy meggyőzzék ártatlanságukról közönségüket, akiket „Verona érdeklődő fiataljaiként” szólítanak meg. A *Verona 1301* olyan átirat,²⁹ amely figyelembe veszi a TIE műfajához kapcsolódó kötöttségeket és lehetőségeket is, és ebben fontos szerepet játszik a központi kérdés köré struktúrált dramaturgia. A korábban a Hevesi Sándor Színházban dolgozó Madák Zsuzsanna TIE-s munkáinak ez a sajátosága az InSite Drama szakembereivel való együttműködés hatásának tudható be. „Elkezdtem sokkal tudatosabban készíteni a szöveggönyveket. Megvolt a fókusz, és akkor ahhoz képest dolgoztam, ami segített abban, hogy ne maradjanak benne koszok” – tekint vissza Madák.

²⁷ *Sárkányok ellen (Fehérlófia és társai)*, rend. Kaposi László, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 1992. A programról készült filmet lásd: <https://youtu.be/EhlJxPut24k?si=30f4mNWTLKUrPUfh> (Letöltés: 2024. február 6.)

²⁸ *Máeldun csodálatos utazása*, rend. Kaposi László, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 1993.

²⁹ Madák Zsuzsanna: *Verona 1301*, rend. Madák Zsuzsanna, Csokonai Nemzeti Színház, 2015. <http://csokonaiszinhaz.hu/ifjusagi-program/osztalytermi-szinhazi-nevelési-eloadasok/verona-1301/> (Letöltés: 2024. február 6.)

A fókusz fogalma a tanítási dráma tervezésében használt eszköz, amely (mint látjuk) a TIE drámaírására, a színházi részek dramaturgiájára is visszahat.

Romankovics Edit a *Gilgames-eposz* részeinek felhasználásával készített komplex színházi nevelési előadást a Káva tagjaival 2005-ben.³⁰ Fontos váltásként értékelte a szakmai múltjában ezt a munkát, mert itt egy kerettörténet segítségével kínáltak kapcsolódást a résztvevőknek a történethez: „a Mesék és Történetek Múzeumába érkeztek meg a résztvevők. Ez azért volt szerintem nagyon fontos, mert ettől a ponttól kezdve nagyon tudatossá vált bennem, hogy alapvetően a résztvevőkből induljak ki, abból, hogy mit szeretnék, hogy ők milyen gondolkodáson menjenek keresztül.” Ez a példa azért izgalmas, mert egyértelművé teszi, hogy a keret fogalmának Dorothy Heathcote-i értelmezése (vagyis egy drámapedagógiai gondolkodás), amelyről éppen a TIE társulatok számára írt nagyhatású munkájában olvashatunk,³¹ miként hat vissza egy drámaíró-rendező koncepcióalkotására.

A Kerekasztal harmadik előadásának, a *Már megint itt van a szerelem*nek nem egy meglévő történet, hanem egy téma, egy probléma volt a kiindulópontja.³² Kaposi László szerint ezzel „azt a kötelezettséget, hogy meg kell mutatni, hogy másként is lehet gyerekeknek, fiataloknak előadást tartani, hátrább toltuk, és mentünk afelé, hogy a színház földarabolva és impulzusként használva jelenjen meg”. A *Már megint...* esetében „a színház érinthetetlensége megszűnt. Történettöredékeket mondunk el, aztán a nézők újabb adalékot kapnak olyan színházi jelenetekre keresztül, amelyek tovább indítják, lökik a gondolkodást.” Takács Gábor szerint ennél az előadásnál a tervezési folyamat is máshogy zajlott: „Nagyon érdekes volt például az, hogy házi feladatként különböző ötleteket kellett hozni. Tudtuk, hogy a szerelemmel fogunk foglalkozni, de ki kellett találjuk, hogy mi legyen ennek az egésznek a kerete.” Takács az alapanyaghoz való viszonyban a váltás jelentőségét abban látja, hogy „a gyerekek kvázi rendezővé válhattak benne”. Takács említi azt is, hogy Kaposi tudatosan kísérletezett rendezőként az új struktúrával a már bevált „hagyományos” szerkezetek mellett. Kaposi beszámolója szerint a próbafolyamat elején még „irodalmi alkotások részleteit vadásztuk, hosszan gyűjtögettünk, azokból szerkesztettünk szöveget. Volt néhány próbánk

³⁰ *Aki a mélységet látta*, rend. Romankovics Edit, Káva Kulturális Műhely, 2005. <https://kavaszinhaz.hu/aki-a-melyseget-latta/> (Letöltés: 2024. június 3.)

³¹ Heathcote: *Jel és előjel*, 18. Az írás először a brit TIE mozgalom folyóiratában, a *SCYPT Journal*-ban jelent meg.

³² *Már megint itt van a szerelem...*, rend. Kaposi László, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 1993. Ebből láthatók részletek Mester Ágnes dokumentumfilmjében: *Játssz színház. A „theatre in education” Magyarországon*, 1997. <https://youtu.be/yEOJnHwMxdQ?si=RMHndXA1Sb7i4Tsy> (Letöltés: 2024. február 6.) Ez esetben egyébként egy filmforgatás kínálta az említett keretet.

is ezekre alapozva. Aztán azt gondoltam, hogy nem elég mai, nem a majdani résztvevők nyelvén beszélő a válogatásunk, nem fogja őket megszólítani. És ezek után kezdtük el a témát a saját improvizációinkkal feldolgozni.” Így végül ezesetben nem az irodalmi anyagban keresték meg a választott korcsoportot érintő problémát (ahogy a *Sárkányok ellenben* történt), hanem a korosztályhoz illő téma köré improvizálták, hozták létre a történettöredékekből álló színházat.

Balla Richárd a RÉV Színház esetében jelentős fordulatnak látja azt, amikor először írt szerző/rendező a színészek improvizációi alapján darabot a számukra. A fordulatot Balla szerint a témafelvetés (az alkoholizmus) és az előadás rendezője (Romankovics Edit) hozta a színház életébe, akinek az volt a szándéka, hogy az előadás „azokból az emberekből induljon ki, akikkel együtt dolgozik”. „Azóta nem is foglalkoztunk színháznevelési előadás alapanyagaként klasszikussal, hanem mindig hívtunk rendezőt, és mindig aktuálisan íródott az anyag, nyolcvan százalékban improvizációk alapján” – állítja Balla Richárd.

Takács Gábor a Káva életében azt a váltást, hogy nem irodalmi alapanyagból, hanem problémából indulnak ki, a Horváth Kata kulturális antropológussal való találkozáshoz és a közös munkához kapcsolja. „Valahogy itt volt először az, hogy a tervezésben kifejezetten azt mondtuk, hogy keressük meg azt a problémát, ami érdekel bennünket, és arra próbálunk meg valamilyen szerkezetet kitalálni. Ebből lett a *Hinta* című előadás,³³ ami a kortárs erőszakkal foglalkozott” – állítja Takács.³⁴ S a közösségek működésének középpontba állítása társadalmi elköteleződést jelez.

Hajós Zsuzsa szerint több magyar szakember angliai utazásához kapcsolódik, és 2005 környékére tehető az a váltás, ami

az egész magyarországi TIE számára egy kikerülhetetlen mérföldkő volt. Az, hogy előtérbe került a társadalmi orientáltság, a társadalmi problémákra való érzékenység, nyitottság. Nyilván előtte is foglalkoztak társadalmi problémákkal, de sokkal inkább az egyén oldaláról vizsgálva őket, és inkább morális, etikai kérdések köré épültek ezek az előadások. Azóta valahogy pont a közösség oldaláról vizsgáljuk ezeket a nagyon személyes helyzeteket. Nekem egy személyes szakmai mérföldkő éppen a birminghami látogatásom volt, amikor végig néztem a *Big Brum Under Room* TIE-ját nagyon

³³ Sereglei András: *Hinta*, rend. Sereglei András, Káva Kulturális Műhely, 2007. <https://kavaszin haz.hu/hinta/> (Letöltés: 2024. február 6.)

³⁴ Kiegészítésként hozzáteszi Takács, hogy „a Káva legelső – még a Kerekasztal berkein belül – létrejött foglalkozása, ami *Eszterlánc* néven született meg, szintén problémaközpontú volt: a kábítószerzés nagy témaköréhez kapcsolódott”.

nagyon sok osztállyal,³⁵ és akkor azt éreztem – ami így utólag belegondolva talán nem igaz –, hogy igenis tud annyira hosszútávon hatni a TIE, mint egy színjátszó csoportban való részvétel.

A Big Brum, illetve Chris Cooper és Edward Bond munkáját Romankovics Edit is fontos hatásként említi az interjúban. Ennek érdekessége, hogy az említett társadalmi orientáció, ami a Big Brum munkájából hatással volt a magyar szakemberekre, leginkább Bond színházelméletére és drámáira épült. Ebben az esetben a színházi gondolkodás volt az, ami visszahatott a részvételi formákra, és kínált elméleti talajt azok fejlesztésére. Takács Gábor egy másik együttműködést emel ki, aminek a hatására „társadalmilag jobban elköteleződött” a Káva. A DrámaDrom projekt keretében³⁶

Pécs közelében egy beás cigány fiatalokkal működő kollégiumban nyolc évig dolgoztunk, és színházat csináltunk. Nem TIE előadások születtek, hanem mindig egy színházi drámás alkotófolyamat zajlott egy egész éven át. Mindez aztán nyáron két előadásban öltött testet, sok módszertant, drámaórákat, előadásokat és színházi próbákat is ötvöztünk, és mindez megjelent abban, amit csináltunk. Az, hogy ezzel a társadalmi csoporttal dolgoztunk, egy nagyon fontos lépés volt a csapat életében, mivel utána olyan projekteket készítettünk, melyek kifejezetten hátrányos helyzetű csoportokkal valósultak meg. Olyan társadalmi témákkal is foglalkoztunk, melyekkel egyébként nem tettük volna.

Ebben a projektben is Horváth Kata és Oblath Márton társadalomkutatókkal dolgozott a társulat, akikkel később számos projektet valósítottak meg, különböző konstellációkban. Itt viszont egy hátrányos helyzetű csoporttal való elmélyült kapcsolódás, az ő élethelyzetükkel, problémáikkal és témáikkal való találkozás és a kutatók révén az ezek mögött meghúzódó társadalmi struktúrák megismerése, valamint a nem TIE műfajában megvalósuló színházpedagógiai munka adott új irányt a színházi nevelési előadásoknak.

³⁵ Edward Bond: *The Under Room*, rend. Chris Cooper, Big Brum TIE, 2005. Vö. Lyn Gardner: *The Under Room*, *The Guardian*, 2005. november 11. <https://www.theguardian.com/stage/2005/nov/11/theatre1> (Letöltés: 2024. február 6.)

³⁶ Lásd <https://kavaszhaz.hu/drama-drom/> (Letöltés: 2024. február 6.)

Interakció és részvételiség

Eddig elsősorban a TIE színházi formáinak, alapanyagainak és témaválasztásának alakulását elemeztem, ám épp ilyen fontos az ezekkel szerves egységet képező „nyitásokat” vizsgálni.³⁷ Golden Dániel szerint a TIE-ban „az eljárások mégoly radikális megújításai is mindig a pedagógiai alapokhoz ragaszkodva történnek, vagyis ezek csak a műfajon belül értelmezendők, tehát színházelméleti szempontból nem hoznak létre új műfajt”.³⁸ Annak ellenére, hogy a TIE műfaján belül értelmezendők az újítások, Golden szerint ezek időnként radikális változtatások. De nézzük meg, miként látta Hajós Zsuzsa a fent említett pedagógiai alapot a TIE kialakulásakor, amikor ő még távolabbról figyelte a műfajt!

A rendszerváltás környékén én a legnagyobb revelációnak azt tartottam ebben a műfajban, hogy az iskolarendszerhez képest itt fiatal felnőttek úgy beszélnek, és úgy tekintenek gyerekekre mint partnerre, és valóban az ő gondolataik, meglátásaik vagy tapasztalataik alapján jön létre valami értékes produktum. Ez akkoriban elhűlt gyerekeket eredményezett, akik nem hitték, hogy felnőtteknek ennyi mindent tudnak adni, hogy közösen olyasmit tudnak létrehozni, ami színházilag és tartalmilag is értékes.

A néző-részrtvevőknek kínált interakciók terén a műfajon belüli fordulópontok leginkább bizonyos színházi elemek részvételi formává alakításával függenek össze. Az egyik meghatározó elem a *fiktív szerep használata az interakcióban*. Balla Richárd szerint a RÉV munkájára nagy hatással volt az általuk „kávás nyitásnak” nevezett forma, ami lényegében egy olyan interakció, amit a színész a szerepében maradva folytat a közönséggel. Balla így számol be az első találkozásáról ezzel a formával:³⁹ „A *Peer Gynt*ben Kardos Jani így nyitott egy interakciónál, a szerepében maradva. Az rám olyan erővel hatott, hogy akkor azt mondtam, hogy hát basszus, ez ilyen egyszerű, és közben meg nem egyszerű, de hogy milyen szép. Próbáljuk már meg, hogy ezt mi is meg tudjuk-e valósítani...”

³⁷ „A színházi nevelési / színházpedagógiai programok jellemzően (akár több ízben megnyitott) jelenetsorokból és az ebbe sajátos esztétika alapján illeszkedő, interaktív munkaformák révén megvalósuló feldolgozó részekből állnak. A feldolgozó rész kezdetét, ahol a programvezető szakemberek szerepben vagy szerepen kívül megszólítják vagy más módon részvételtre biztatják a résztvevőket, nyitásnak nevezzük. A nyitás tehát az interaktív szakasz első pillanata.” Takács et al.: *Színházi nevelési*, 162.

³⁸ Golden: *Színház és nevelés*, 90.

³⁹ Henrik Ibsen: *Peer Gynt*, rend. Polgár Csaba, Káva Kulturális Műhely, 2017. <https://kavaszinhaz.hu/peer-gynt/> (Letöltés: 2024. február 6.)

Takács Gábor szintén fontos váltásnak látja ezt a formát, amelynek (magyarországi) születése felett Schilling Árpád bábáskodott:

A *Digót* egyszer megnézte Schilling Árpád, és bedobott egy ötletet.⁴⁰ Az egyik jelenetben véresre verik a Digót, a vendégmunkást. Árpád azt kérdezte, hogy miért nem úgy folytatjuk az előadást, hogy Kardos Jani a szerepben maradva, ebben a helyzetben kezd kommunikációt a srácokkal. Ez nagyon érdekesnek tűnt, szóval kipróbáltuk, és elképesztően jól működött. Nagyon erős hatása volt annak, hogy Jani megvert áldozatként kibotorkál, és megpróbálja átbeszélni a résztvevőkkel, hogy tulajdonképpen miért verték meg. A történet második változatát néztük,⁴¹ és a résztvevők elgondolkoztak azon, hogy miért verték meg a szereplőt. Közben látszódott a mű-vér, mindennek nagyon erős hatása volt. Persze a gyerekek is tudták, hogy színház, meg hogy nem történt valójában semmi, de mégis váratlan volt számunkra az, hogy egy rossz helyzetben lévő szereplő ilyen módon meg tudta szólítani őket.

A reakciók hatására a társulat egy következő előadásában, a *Leonce és Léna* alapján készült *Bábok*ban már tudatosan,⁴² több ponton kísérletezett azzal, hogy a színész a szerepében maradva folytat interakciót a szerepben nem levő közönséggel. Hajós Zsuzsa a vele készült interjúban felveti azt a kérdést, hogy ez a fajta váltás valóban lényegi-e a nézők szempontjából. „Az, hogy a *Loki*ban Nyári Arnold kérdez valamit vagy az Odin,⁴³ az nagyjából szerintem mindegy a résztvevőknek. Hogyha azt kérdezi, hogy »most mit csináljak«, vagy hogy »most mit csináljon Odin«, az szerintem markánsan nem más”. Felhoz azonban egy másik példát, ami szerinte izgalmasan fejleszti tovább a „kávás nyitást”.

A *Sziget*ben⁴⁴ van egy nagyon szép kísérlet szerintem, ami azért trüvös, mert azt csinálja Kőszegi Mara, hogy úgy léptet minket szerepbe, hogy nem vele beszélgetünk, hanem az ő szerepét vesszük át hirtelen. Ráadásul olyan finoman csinálja, hogy engem teljesen lenyűgözött. Egy hihetetlen érzékeny helyzetben van a szereplőnk, talán éppen sírt, hogy ő milyen hosszú ideje nem beszélhetett az anyukájával, és akkor itt

⁴⁰ Cseicsner Otília – Tóth Miklós: *Digó*, rend. Tóth Miklós, Káva Kulturális műhely, 2004. <https://kavaszinhaz.hu/digo/> (Letöltés: 2024. február 6.)

⁴¹ A Fassbinder által írt szövegkönyv ugyanis három nézőpontból meséli el ugyanazt a történetet.

⁴² Viski Dóra: *Bábok*, rend. Tóth Miklós – Romankovics Edit, Káva Kulturális Műhely, 2008. <https://kavaszinhaz.hu/babok/> (Letöltés: 2024. február 6.)

⁴³ Hajós Zsuzsa: *Loki*, rend. Tárnoki Márk, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 2019. <https://kerekasztalszinhaz.hu/eloadas/loki/> (Letöltés: 2024. február 6.)

⁴⁴ Vass Szandi: *Sziget*, rend. Sereglei András, Káva Kulturális Műhely, 2021. <https://kavaszinhaz.hu/sziget/> (Letöltés: 2024. február 6.) Az előadást *Jégföld* címmel játsszák középiskolásoknak is. <https://kavaszinhaz.hu/jegfold/> (Letöltés: 2024. február 6.)

ahelyett, hogy kiszólna hozzánk, hogy „helló, mama, mi van?”, ehelyett az történik, hogy ő a saját mamájaként szól ki hozzánk. Hirtelen ő vált szerepet, és mi válunk a sírós állapotban levő Mariává. Hirtelen helyzetbe kerülünk vele. Ez sokkal szofisztikáltabb volt, mint az eddigi kísérletek szerintem.

Hajós abban látja az érdemi váltást a TIE-ban a résztvevők helyzetbe hozását tekintve, hogy a nézőt szerepbe vagy fikcióba léptetjük. Ebből a szempontból a *Fogságban* című Kerekasztal előadást egyrészt azért tekinti mérföldkönek,⁴⁵ „mert a gyerekek szerepben vannak benne majdnem végig, másrészt azért, mert ebből a színházi nevelési szakma rengeteget tanult. Mi magunk is, akik csináltuk, ennek nem volt hagyománya, ezért muszáj volt megtanulni, hogy ezt hogyan lehet jól csinálni”, és hasonló részvételi móddal kísérletező előadásnak tekinti a Káva *Gubancát* és a RÉV *Nem állunk meg-jét*.⁴⁶

Kaposi László azért tekinti az egyik legjobb színházi nevelési programnak a *Fogságban*, mert „szépek és tiszták benne az átmenetek az előre elkészített színházi jelenetek és a gyerekek foglalkoztatása között: a megszólítás után az adott szerepben válaszolnak a gyerekek, és ezeken nem lehet érezni erőszakos kényszert. Vagy ahogyan például beépíti a szabályjátékot a történetbe. Szóval ebben egy csomó fontos érték van.” Ugyanakkor azt is jelzi, hogy egyértelműen érezhető számára a *Már megint...* és a *Fogságban* közötti gondolati folytonosság.

Hajós Zsuzsa a Kárpáti Istvánnal és Kárpáti Péterrel való együttműködést sorolja még a szakmai mérföldkövek közé, akikkel a *Kéksziget* előadáson dolgoztak együtt azon,⁴⁷ amit „akkoriban totális részvételnek hívtunk”. „Miként lehet behívni rendszeren a gyerekeket az improvizációba?” – erre a kérdésre a két színházi szakemberrel folytatott munka az ún. saját élményű improvizáció technikájának TIE-beli alkalmazása révén adott egyedi választ Hajós számára:⁴⁸

⁴⁵ Perényi Balázs: *Fogságban*, rend. Perényi Balázs, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 2006. Szilágyi Zsófia filmje az előadásról itt látható: https://youtu.be/ki_zINBFIVQ?si=vrk3y1Exvu20nr6l (Letöltés: 2024. február 5.)

⁴⁶ Sebők Bori: *Gubanc*, rend. Schilling Árpád, Káva Kulturális Műhely, 2012. <https://kavaszinhaz.hu/gubanc/> (Letöltés: 2023. február 5.); Hajós Zsuzsa: *Nem állunk meg*, rend. Hajós Zsuzsa, RÉV Színház, 2016. <https://www.revszinhaz.hu/home/nem-allunk-meg/> (Letöltés: 2023. február 5.)

⁴⁷ Kárpáti Péter – Kárpáti István: *Kéksziget*, rend. Kárpáti Péter – Kárpáti István, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 2015. <https://kerekasztalszinhaz.hu/eloadas/keksziget/> (Letöltés: 2024. február 5.)

⁴⁸ Vö. Herczog Noémi: Létezés-impró. A valóságszimulációs improvizáció. Beszélgetés Kárpáti Péterrel, in Herczog Noémi (szerk.): *Dogmaszínház: Egyfelvonásosok*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019, 7–19.

[...] az nagyon jó, ha a résztvevő szereplőként kerül drámai helyzetbe, de az se baj, ha nem szereplőként, hanem valahogy ő maga belekerül zsigerileg abba a dilemmába, ami ott van. Szerintem ahhoz, hogy ez a komplexitás megszülessen, ahhoz a drámatanárnak művésznek kell lennie. Nem úgy értem, hogy primadonnává kell válnia, hanem hogy azokkal a tehetségekkel meg képességekkel kell rendelkeznie, amivel a nagy művészek bírnak.

Az alkotói attitűd fontosságát emeli ki Hajós Zsuzsa az interaktív elemek kapcsán, és ezt a véleményt támasztják alá a fenti részben azok a példák, amelyek bemutatják, milyen radikális újítást jelentettek a TIE pedagógiai célú, interaktív elemekre a területtel együttműködő színházi alkotók és a színházi gondolkodás. A Chris Coopertől korábban idézett TIE meghatározás egy kulcsfontosságú elemének, a részvétel és a színház közötti határ elmosásának különböző újításai elsősorban a szerep kiterjesztésében vagy átadásában valósulnak meg a fenti példákban. A résztvevők fiktív helyzetbe történő bevonása színházi szempontból is izgalmassá teheti a színházi eseményt, hiszen élő, egyszeri és megismételhetetlen voltát erősíti meg, eközben pedagógiai szempontból a megélést és a cselekedve alkotást teszi a megértés útjává. A következőkben ezt a kérdést, a pedagógiai célokat és hatásokat járom körbe.

Célok és hatások

A TIE kapcsán releváns kérdés lehet, hogy miféle elérendő célok, kívánt hatások rajzolódnak ki a szakemberek szavaiból. Izgalmas látni azt a sokféleséget, amely megfogalmazódik a komplex munkafolyamat mögött, és a különböző célképzetek nem feltétlenül érvénytelenítik egymást. Madák Zsuzsanna műfaj melletti elköteleződésére például az egyik magyarázat az a hála, „ahogyan a fiatalok fogadtak bennünket” Zala megyében, ahol nagyon sok hátrányos helyzetű településen játszották a Tantermi Deszka előadásait.⁴⁹ „Ezek a fiatalok nem gyakran jutottak kulturális élményekhez, és ilyen értelemben nekik ez a program nagyon fontos volt.” A kultúrához való hozzáférés biztosítása fontos célja lehet ennek a műfajnak.

Kaposi László inkább drámapedagógiai aspektusból fogalmazza meg a műfaj célját: „azt gondolom, hogy a színházi nevelés nem mondhat le arról, hogy a nézőben valamilyen változást elérjen, hogy valaminek a megértésében lépünk

⁴⁹ Vö. <https://www.hevesisandorszinhaz.hu/galeriak/eloadasok/tantermi-deszka> (Letöltés: 2024. február 6.)

előrébb, de az érzelmi tapasztalás is legalább ennyire fontos”.⁵⁰ Hajós Zsuzsa tapasztalati tanulásként fogalmazza meg a célt, de erősen összekapcsolja a nézők számára kínált és a részvétel kulcsának tekintett alkotás lehetőségével. Sikerként éli meg, ha a résztvevők „egyszerűen azzal, hogy megcselekednek dolgokat, színházi hatást érnek el. Mégpedig úgy, hogy egymásra is hatással voltak. Szerintem másra hatással lenni az egy rohadt nagy tanulás. S az is, ha a kortársam van rám hatással és nem a színpadon látott, lepróbált valami.” Hajós tehát abban látja a TIE célját, hogy olyan lehetőségeket kínáljon a résztvevőknek, amelyek segítségével színházi hatással lehetnek egymásra.

Takács Gábor arra tért ki az interjúban, hogy milyen fontos katalizátor volt a Káva társulata számára megismerni saját munkájuknak az egy-egy közösségre gyakorolt hatását. A kortárs erőszakról szóló *Hinta* című előadásuknál nemcsak a létrehozásban, hanem az utókövetésben is együttműködtek Horváth Katával, aki kvalitatív kutatási módszerekkel térképezte föl az előadás utóéletét.⁵¹ „Ez a kutatás azt is fel tudta tárni, hogy milyen mélysége lehet az előadásnak – előtte nem rendelkezünk ezzel a tudással” – mondja, és beszámol arról, hogy ez egy olyan, a TIE előadásokkal párhuzamos, folyamatosan alakuló modul kiépüléséhez vezetett a társulatnál, ami „nagyon mai és kortárs, élő társadalmi problémákhoz kapcsolódik”. A különböző célokban közös, hogy változást akarnak elérni az egyénben vagy a közösségben. Míg ennek intenzitása és módja nagyban különbözhet előadásról előadásra, az megállapítható, hogy ez a cél annak ellenére a TIE műfajának egyik specifikuma, hogy a tanulmány elején idézett 2017-es meghatározásnak nem része.⁵²

⁵⁰ Vö. „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” Kaposi László: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2008, 3. http://www.szitoimre.com/doc/28_dramapedagogia.pdf (Letöltés: 2024. február 6.)

⁵¹ Horváth Kata: *A HINTA: az iskolai erőszak vizsgálata egy színházi nevelési program segítségével*. http://www.sajatszinhaz.org/wp-content/uploads/2018/03/PM_2_Horva%CC%81th-Kata_A-hinta-Az-iskolai-ero%CC%81szak-vizsga%CC%81lata-egy-szi%CC%81nha%CC%81zi-nevele%CC%81si-program-segi%CC%81tse%CC%81ge%CC%81vel.pdf (Letöltés: 2024. február 6.)

⁵² A 2013-as könyvből idézett definícióban sem szerepel, de az kizárólag formai szempontból határozza meg a TIE-t, és javasolja, hogy emellett a konkrét programoknál kerüljön meghatározásra a pedagógiai cél is.

Szakma és fejlődés

A TIE magyarországi formálódásában jelentős szerepe volt a kísérletezésnek, amit több tényező tett lehetővé. Romankovics Edit és Takács Gábor is rendkívül fontos lehetőségként említik, hogy a *Sárkányok ellen (Fehérlófia és társai)* foglalkozást sok alkalommal megismételték. Az is fontos tényező, hogy ezek minden alkalommal közösségre elemzett kísérletek voltak, miközben nagy szabadsággal is bírtak a facilitátorok. Tehát a gyakorlati kísérlethez kínált struktúra és szabadság fontos tényezők voltak a szakmai fejlődésben. Madák Zsuzsanna az alkotóközösség, a műhely fontosságát emeli ki zalaegerszegi és debreceni munkája kapcsán: „ezeket tényleg egy olyan műhelyben lehetett megcsinálni, ahol viszonylagosan bíztunk egymásban, mindenki fogta a másik kezét. Olyan dolgokat lehetett megélni, amik elég rizikósnak tűntek.” Egy szoros alkotóközösség (amilyen az 1990-es évek elején a Kerekasztal is volt) biztonságos keretet teremthet a kísérletezésre, nem véletlenül küzdenek a társulati működés fenntartásáért a TIE műhelyek a nehéz finanszírozási körülmények között is.

Az egyéni szakmai fejlődésben fontos szerepet játszottak a szerepkörökben történő váltások. A színész-drámatanári munka mellett a foglalkozásvezetői vagy szerzői, rendezői feladatok érdemi változást eredményeztek több interjúalanyom meglátása szerint. De legalább ilyen inspirálóak lehetnek a körülmények kínálta kihívások is, például az, amikor idegen nyelven kell TIE-t rendezni.⁵³ S nem elhanyagolhatóak a külső impulzusok sem. Az egyik ilyen a szakirodalommal való találkozás, illetve annak későbbi újraolvasása, ami fontos tényező volt az egyik interjúalanyom számára.⁵⁴ Hasonló funkciót tölthet be a TIE területén dolgozó más szakemberek, társulatok megfigyelése, a velük való közös munka vagy tréning is. Egyértelműen dokumentált hatással voltak a professzionális színházi szakemberekkel (például Schilling Árpáddal vagy Kárpáti Istvánnal és Kárpáti Péterrel) való találkozások, illetve a megszokott közegből, infrastruktúrából való kimozdulás – pl. a Big Brum vagy a DramaDrom projektjei révén.

Tanulmányomban a komplex színházi nevelési előadás (TIE) műfaját jártam körbe, elsősorban a meghatározásaiban megjelenő, a színház és az interaktív részek egységét vizsgálva. A 2023-as adatfelvétel számait értelmeztem röviden,

⁵³ Madák Zsuzsanna termékeny kihívásként jellemezte, amikor a Szatmárnémeti Északi Színház magyar társulatának tagjai mellett a román társulat színészeivel is megrendezte Romankovics Edit *Trigonometria* című darabját.

⁵⁴ Romankovics Edit beszámol arról, hogy a Kerekasztal indulásánál olvasták a Szauder Erik által fordított szakirodalmat, amit később, a *Gilgames* készítésénél újraolvasott, és akkor teljesebben értette meg: „elkezdtem újraolvasni azokat az angol TIE anyagokat, amiket már korábban lefordítottak, csak akkor én még nem értettem, amikor először olvastam őket”.

amiből kiderült, hogy a TIE immár a kőszínházakban is intézményesült. Hat interjú elemézve vizsgáltam a színház és az interakció viszonyát a TIE történetének néhány kulcsmomentumában. Ezekből kiderült, hogy a TIE magyarországi meghonosodásában fontos szerepet játszott az elégedetlenség a korabeli gyerekszínházi esztétikával, és hogy a megfelelő körülmények között a dráma-munka fontos színházi tanulást eredményezhet a színész-drámatanárok számára. Egyértelművé vált, hogy fontos szerepet játszott a magyar színházi élet néhány fontos alkotója abban, hogy az interakció és a színház egysége erősödjön a TIE műfaján belül. Fontos fordulatnak tekinthető emellett a TIE társadalmi tudatosságának és orientációjának erősödése is, amelynek eltérő okairól több szakember beszámolt. Harminckét éve része a magyar színházi életnek ez a komplex műfaj, ami, úgy tűnik, megtalálta a helyét a magyar színházi életben. Bízunk benne, hogy a sokszínűsége okán is kialakult rezilienciája segíti abban, hogy nagy veszteségek nélkül vészelve át a kultúrát érő jelenlegi megszorításokat, és talán idővel a magyar színházi terminológiába jobban illeszkedő elnevezést válasszon magának.

IRODALOMJEGYZÉK

- BETHLENFALVY Ádám: Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamatdráma és a devising színházcsinálói attitűdje között, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 32–41. <https://doi.org/10.55502/THE.2021.1.32>
- BODNÁR Judit Lola: Még tovább vágták a független színházak pénzeit, *24.hu*, 2023. február 22. <https://24.hu/kultura/2023/02/22/fuggetlen-szinhaz-budapest-palyazat-keretosszeg-atrium/>
- BOLTON, Gavin: Színház mind!, ford. Bethlenfalvy Ádám, in Takács Gábor (szerk.): *Színház minden? Három tanulmány színházról és nevelésről*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2021, 8–19.
- COOPER, Chris: A cselekvő képzelet. A TIE és annak viszonya ma a DIE-hoz, ford. Köves Júlia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 35–55.
- CZIBOLY Ádám – BETHLENFALVY Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L'Harmattan, 2013.
- GOLDEN Dániel: Színház és nevelés Magyarországon, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 76–111.
- HEATHCOTE, Dorothy: Jel és előjel, ford. Köves Júlia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 9–34.

- HERCZOG Noémi: Létezés-impró. A valóságsszimulációs improvizáció. Beszélgetés Kárpáti Péterrel, in Herczog Noémi (szerk.): *Dogmaszínház: Egyfelvonásosok*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019, 7–19.
- KAPOSI László: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.) *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 2–6. http://www.szitoimre.com/doc/28_dramapedagogia.pdf
- KISS Gabriella: Minek is a „Philthere”? Gondolatok a *Sárkányok ellen (Fehérlófia és társai)* című TIE előadás kánonalakító szerepéről, *Theatron*, 17. évf., 2023/1, 3–22. <https://doi.org/10.55502/THE.2023.1.3>
- PATONAY Anita: *A színházi nevelési előadások (TIE) hagyománya Magyarországon. Az 1970-es és 1980-as évek gyermek- és ifjúsági előadásainak emlékezete*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. https://szfe.hu/wp-content/uploads/2022/02/PatonaAnita_doktoriertekezés.pdf
- RÓBERT Júlia: A „roncsolás” dramaturgiája, avagy nyitott történetek TIE előadásokban, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 42–53. <https://doi.org/10.55502/the.2021.1.42>
- SÜMEGI Noémi: Döbbenet a színházi szakmában, lenullázták a valódi teljesítményt, *Index*, 2023. június 6. <https://index.hu/kultur/2023/06/06/eloado-muveszeti-szervezetek-tamogatasa-2023-magyar-teatrumi-tarsasag-fuggetlenek/>
- SZAUDEK Erik: A színházi nevelés története az angol nyelvterület országában, *Drámapedagógiai Magazin*, 10. évf., 2000/1, 1–5.
- TAKÁCS Gábor et al.: Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 146–166.
- O'TOOLE, John: *Theatre in Education. New Objectives for Theatre, New Techniques in Education*, London, Hodder and Stoughton, 1976.
- WOOSTER, Roger: *Theatre in Education in Britain. Origins, Development and Influence*, London, Bloomsbury, 2016. <https://doi.org/10.5040/9781472591517>
- UPOR László: Bond kérdez, *Színház*, 43. évf., 2010/4, 1–2.

NÉZŐK ÉS RÉSZTVEVŐK

PERFORMANSZ ALAPÚ TÁNCOS/BÁBOS RÉSZVÉTELI JÁTÉKOK¹

SZEMESSY KINGA – VÉGVÁRI VIKTÓRIA

„Performansz alapú táncos/bábos részvételi játékok” – így nevezzük azokat a projektproduktumokat,² amelyek koordinátáit egyfelől a (tánc- és mozgás- / báb- és figurális) színház, másfelől a konstruktív (tánc)pedagógia tengelyén lehetne kijelölni.³ 2021-ben kilenc határozott tézisben próbáltuk meg összegezni annak a bennünk akkor és azóta is csak formálódó munkamódszernek az alapvetéseit, amely talán igazolni tudja az élő emberi test és az élettelen anyag megmozdít-hatóságával dolgozó munkaformák esztétikai és pedagógiai hatékonyságát. Majd olyan lábjegyzetként is olvasható megjegyzések következnek, amelyekben önma-gunkkal is vitatkozva, önmagunkat is kiegészítve, önmagunkat kommentáljuk. De mielőtt erre sor kerülne, külön-külön is kontextusba helyezzük a közös „Kilencparancsolatunkat”.

KONTEXTUS

Táncos részvétel (Szemessy Kinga)

A 2018–2019-ben megrendezett, négyrészes *Tánc Színház Nevelés* konferencia-sorozat egyik kitűzött célja az volt, hogy „lehetőséget teremtsen a táncszakma részére a színház és a pedagógia metszéspontjában található színházi nevelés / színházpedagógia gyűjtőfogalmak alá rendezett különböző tevékenységformák széleskörű megismerésére, és a formanyelv adta lehetőségek ötvözésével a tánc-

¹ A tanulmány a szerzők azonos című, a *Theatron* folyóirat 2021/1. számában megjelent írásának átdolgozott változata.

² Az egyéni, illetve más alkotókkal létrehozott munkáinkat, valamint közös gondolkodásunkat elsősorban a következő két társoktatott kurzus és a rájuk való felkészülésünk alapozta meg: *Én és a figura – A báb- és táncművészet materialitása* kurzus (Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2018/2019, I. félév), *Performansz alapú részvételi játékok* kurzus (Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019/2020, II. félév).

³ A Cziboly Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben* (Budapest, InSite Drama, 2017) pl. csak az alábbi, mechanikusan ismétlődő szövegegység képviseli ezt a területet: „báb- és figurális színház, tánc- és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz stb.” (157. és 159. oldal), továbbá a „jövőben definiálandó fogalmak” között sem találjuk e terület helyét és nevét (166. oldal).

művészetbe történő adaptálására, beágyazására”.⁴ A konferencia vitáinak egyik gyújtópontja az a kérdés volt, hogy mi lehet, illetve mi kell, hogy legyen e formálódó műfajú programok tétje – azon túl, hogy nézőket toborozzon magának a tánc- és mozgásművészet területe. A válaszok közt felvetődött, hogy a tánc – a maga nonverbális eszközeivel – alkalmazható a drámai szövet kiegészítésére, központi problémájának árnyalására. Ezzel szemben ha a tánc értékét nem a dramatikus színház és a nevelői szándék alárendeltjeként közelítjük meg, az alábbi kérdés vehető fel: mi az a tapasztalat, ami csak egy táncos sajátja, és amit ha megoszt a nézőivel, kiérdemli a társadalmilag elkötelezett művész megjelölést? Máshonnan ugyanez: mi az az évek alatt akkumulálódott tudás, ami egy szten-derd előadás-időtartam alatt átadhatatlan, és amitől a szolipszizmus vádja érhet egy táncalkotót? Meglátásom szerint ez a jelentudatosság, azon belül pedig az akár sejtszintű testérzetek észlelése, azok kitartó és szüntelenül kíváncsi, objektív – vagyis azokhoz nem ragaszkodó és azoktól nem ódzkodó – megfigyelése. Ez egy tanulható, ámbár szüntelen gyakorlást igénylő készség, amit persze más módokon is el lehet sajátítani (pl. meditációs technikákkal), és amiben nem is minden táncos jártas vagy tart rá igényt.

A magyarországi (és azon túli) kortárstánc-szcéna nézői rétege meglehetősen szűk, amit magyarázhat az, hogy a közoktatás nem készíti fel a reménybeli „táncfogyasztókat” arra a multiszenzoriális, s kevésbé racionális gondolkodásmódra, amit a táncalkotók sokszor a nézőiknek kínálnak, vagy netán el is várnak tőlük. A kortárs tánc- és mozgásművészet kapcsolódó színházpedagógiai programok megjelenése – melyek rövid bemutatására a már említett konferenciasorozat kínált teret – szerintem azt is jelezheti, hogy a hazai kortárstánc-szcéna elkezdte becsülni önnön munkásságát, és ahelyett, hogy feladja a folyamatos kísérletezést (vagyis könnyen olvasható darabokat termel), inkább időt áldoz arra, hogy összetett művészeti kutatási munkamódszereit láthatóvá tegye. Ehhez hozzájárul az is, hogy számos táncművész – többnyire megélhetési kényszerből – tanítani kezd, s pedagógusként rájön, hogy mi az a technikai képzettségen túli és táncórán kívül is hasznosuló tudás, amivel rendelkezik. De maguk a táncórák is felfoghatók egyfajta bemelegítő, felkészítő foglalkozásnak, amelyek a vezető táncművész-tanár és kortársak munkáira hangolnak.

Egy közvetlenül az előadás előtt zajló program sajátossága, hogy strukturális beágyazottsága miatt valahol a táncórák intimitása és a színházi tér keltette elérhetetlenség illúziója között lebeg, s ezzel a köztes állapottal nagyon természetesen lehet dolgozni.⁵ Így kezdett 2019-ben, az akkor drámainstruktor hallga-

⁴ Vö. <https://tancszinhaznevelés.wordpress.com/fooldal> (Letöltés: 2024. január 25.)

⁵ Vö. Szemessy Kinga: Mi újság, tánc, színház, nevelés? 4., *tancszinhaznevelés*, 2020. november 27. <https://tancszinhaznevelés.wordpress.com/2020/11/27/mi-uj-sag-tanc-szinhaz-nevelés-4/> (Letöltés: 2024. január 28.)

tók és akadémiai háttérrel is rendelkező táncművészek által kezdeményezett SVUNG (kezdetben TSZN – Tánc Színház Nevelés) Kutatócsoport bemelegítőket készíteni.⁶ A csoport ma – elsősorban a PLACCC támogatásával – szabadtéri projekteket alkot (pl. elhagyott, újraerdősödött temetőben), változatlanul a testérzetek (természetes diszkomforttal kísért) figyelmére fókuszálva.⁷ Az embereket mozgató normák, normatívák és szabályok – ha tetszik, életkoreográfiai *score*-ok⁸ – felülvizsgálata sosem fájdalommentes, így hiszem: a színház egy pont erre használandó, felvállaltan munkás, bátor tér (*brave space*) (is) kell, hogy legyen – a társadalmi igazságosság diskurzusán belül. Képesnek lenni arra, hogy a testérzetek szintjén észleljünk különböző megélt situációkat, olyan tudás, ami az emberek egészséges együttélésének szempontjából sokkal előrébb való, mint hogy az adott situációkban rögzülő érzéseket vagy gondolatokat miként lehet lefordítani adott táncnyelvi jelekre. Az alábbi „Kilencparancsolat” ezekre a táncszakma-specifikus előzményekre és meggyőződésekre támaszkodik

Bábos részvétel (Végvári Viktória)

A Színház- és Filmművészeti Egyetem doktori iskolájában folytatott kutatásom (2016) a báb műfaji jellemzőit és a bábszínházi előadás befogadásának sajátosságait figyelembe véve kereste azt a fogalmi rendszert, amelyen keresztül vizsgálhatók azok az aktivitások, amelyek a nézői szerep átgondolását, átértékelését vagy éppen lebontását célozzák a színházi előadásban, illetve az alkotói folyamatban. Kiinduló kérdésem – amely színházpedagógusi munkám mindennapi gyakorlatát is jelenti – az volt, hogyan integrálható a báb és az animáció a nézői bevonódást és aktivitást célzó színházi jellegű eljárásokba. Bár a színház történetét végigkíséri a néző integrálásával vagy a befogadói visszajelzéseket ösztönző színházi mechanizmusokkal való kísérletezés, a színházi nevelés számára innováció ennek az interakciónak a gondos kimunkálása,⁹ különös tekintettel

⁶ Vö. <https://svungresearch.hu/szinzhaz/> (Letöltés: 2024. január 5.)

⁷ Vö. Ternai Júlia: Több érzékszerven keresztül hatni. Interjú Bubla Évával és Nánay Fannival, *Prae.hu*, 2022. február 16. <https://www.prae.hu/article/12632-tobb-erzekszerven-keresztul-hatni/> (Letöltés: 2024. január 28.)

⁸ A *score* terminológiájáról bővebben lásd Szemessy Kinga: Játék és uniszónó – táncelőadások a részvételiség jegyében, *Táncstudományi Közlemények*, XI. évf., 2019/1, 31–37. http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/TTK_2019_1_FFbelivek_korr4_kieg-1-1.pdf (Letöltés: 2024. január 28.)

⁹ Sz. Deme László: A nézői szerep változása a nyugati színház történetében, in Deme János – Sz. Deme László (szerk.): *Ha a néző is résztvevővé válna. Kísérletek a színház és közönség viszonyának újragondolására*, Budapest, L'Harmattan, 2010, 13–36. https://kavaszinhaz.hu/szinahaz_es_pedagogia_4/ (Letöltés: 2024. január 28.)

azoknak az eljárásoknak, konvencióknak a kidolgozására, amelyek ezt az interakciót dramatikus eszközök használatával teszik lehetővé. Logikusnak tűnt tehát, hogy a színházi nevelés terminológiáját próbáljam meg adaptálni, a színházi nevelés fogalmi hálójába gyűjtssem a nézők bevonását célzó bábszínházi törekvéseket, és így írjam le saját gyakorlatomat.

Az alapvető definíciókat és kategorizálási kísérleteket sorra véve azonban úgy tűnt, hogy a színházi nevelés terminológiája beszűkíti a vizsgálódásom lehetőségeit.¹⁰ Mind történeti, mind módszertani és műfaji oldalról olyan erős korlátokat állít, hogy kérdésessé vált számomra, saját alkotói tevékenységem mennyiben illeszkedik a színházi nevelési narratívába. Bár a doktori dolgozatomban tárgyalt és a Budapest Bábszínházban megvalósított *Kegyetlen játékok* megfelelnek a színházi nevelési program formai kritériumainak,¹¹ kutatásom és főként a saját gyakorlat leírása során úgy éreztem, ezek a kritériumok megkerülhetetlen nehézségek elé állítanak.¹² A bábművészet kortárs törekvései éppen azoktól a jellemzőktől próbálnak szabadulni, amelyek közelmúltját meghatározták, és amelyek jelenleg éppen a színházi nevelés önmeghatározásának részei: a korosztályi meghatározottságtól és a pedagógiai szándék kötöttségeitől. Épp ezért úgy gondolom, számomra sokkal kezelhetőbb és több lehetőséget tartogat, ha saját munkáimat színházpedagógusként is az alkalmazott színház narratívájából vizsgálom, és az alkalmazott eljárásokat a részvételiség körében helyezem el.

A színházi nevelés viszonya saját résztvevőihez hierarchikus és kontrollált: bár az alkotók a nézőre/résztvevőre hangsúlyozottan partnerként tekintenek, mégis meghatározzák, miről és hogyan gondolkozzanak együtt; átad(hat)nak bizonyos felelősséget a nézőnek, de ez a pedagógiai szándék miatt szükségképpen limitált marad. Holott a lényeg az alkotói hatalom részleges vagy teljes átadása

¹⁰ Ennek két fő okát látom: egyrészt a szakma szókinccse nem a kortárs színháztudományi narratívába, annak jelenségeihez kapcsolódva alakult, hanem attól teljesen függetlenül, az angol nyelvű színházi nevelési szakirodalom fordításának alapján született. Másrészt a mára elfogadottá vált terminológia alapját egy 2013-as kutatás adta, mely a kortárs magyar gyakorlatból vonta le következtetéseit. A színházi nevelés műfajainak elhelyezése a kortárs színházban viszonylag új törekvés, lásd Róbert Júlia: *Közösségi és részvételi? Közösségi vagy részvételi? A közösségi és a részvételi színházról*, *Színház*, 50. évf., 2017/2, 2–4.

¹¹ Végvári Viktória: *A bábszínház nézője. Az interaktív bábjátéktól a részvételi bábszínházig*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2022/07/vegvari_-DLA_dolgozat.pdf (Letöltés: 2024. január 28.)

¹² „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.” Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L'Harmattan, 2013, 326.

kell, hogy legyen, aminek engem különösen két aspektusa érdekel: a részvételiség mint a manipuláció eszköze és a részvételiség által generált hatás vizsgálata abból a szempontból, hogy ez a hatás az egyén szintjén nagyon különböző módokon, „az ismeretlen felé tartó, kreatív, belső utazásként” működik.¹³ A *Kegyetlen játékok* ugyan támaszkodik a drámapedagógia munkaformáira, de legalább annyira el is tér tőlük: így a munkaformák számbavétele, a szerepbe lépés, a kerettávolság fogalmai, de akár a részvételi módok számbavétele sem tűnt számomra hasznosnak, sőt bizonyos szempontjai – például a konstruktív és destruktív interakció megkülönböztetése – éppen megkérdőjelezi ezeknek a játékoknak a létezési módját, módszertanát. Ennek – a formálódó – módszertannak a fogalmi készlete olvasható az alábbi tanulmányban.

KILENC TÉZIS A CSELEKVŐ ANYAGRÓL, A KÉNYELMETLENSÉG ELKERÜLHETETLENSÉGÉRŐL ÉS EGYEBEKRŐL

1.

Ahogy az alkalmazott művészet, s részeként a színházi nevelés, úgy a mi – performansz alapú részvételi játékokra építő – módszertanunk is társadalmilag elkötelezett művészet. Játékainkkal a rövidtávú, statisztikai adatokkal alátámasztható hatékonyság (effektivitás) előszobájaként egy olyan lassú (szomatikus) aktivizmust gyakorlunk, ahol a Másikkal való affektív, vagyis hiperérzékeny és nem ritkán irracionális találkozásokon van a hangsúly.

2.

A báb- és táncművészetnek közismert képessége a mutatványokon, illúziókeltésen keresztüli nézőbódítás. Mi ehelyett – a neoavantgárd hagyományát követve – azt keressük, hogyan érezheti magát bárki bábosnak vagy táncosnak, vagyis hogyan tud e két művészeti ág a hétköznapiakkal szervesülni, nem pedig azoktól eltávolodva, sőt azokból kiemelkedve működni.

3.

Az életet és a művészetet integráló törekvésünk miatt a „tánc” helyett a „test”, a „báb” helyett pedig a „tárgy” szavak dinamizálják gondolkodásunkat. Ezeket tekintjük a tárgyalt művészeti diszciplínák minimumának, vagyis ezeken keresztül tudjuk eltartani magunktól a műfaji konvenciókat és elvárásmezőket.

¹³ Vö. Antal Klaudia: Gondolatok a részvétel fogalmáról és a vitaszínház gyakorlatáról, *Theatron*, 16. évf., 2022/1, 31–43.

4.

Hisszük, hogy a forma maga a tartalom: „a médium [maga] az üzenet” (McLuhan). A testekre és a tárgyakra tekinthetünk úgy, mint saját akarattal, intelligenciával bíró anyagokra, amelyeket nem feltétlenül mi működtetünk, hanem maguktól is cselekvőképeseek. E létmódjukat nem elnyomva, hanem azt megfigyelve és velük dialógusba lépve alkotunk. Meglepnek, mi pedig hagyjuk magunkat meglepni.

5.

A módszerünk szerint kialakított eseményeken – megkerülve az „előadás” és a „foglalkozás” kategóriáit (hiszen ezekben a helyzetekben nem művészként és nem pedagógusként tekintünk magunkra) – a résztvevők (korosztálytól függetlenül) önmaguk. Nem szerepből cselekednek, nem építenek karaktereket, így fő referenciánk a performansz-művészet. Magunkat nem bábos/táncos-drámatanárnak, hanem performer-konstruktőrnek, játékvezetőnek, játéktervezőnek tekintjük.

6.

Játékaink egy mesterségesen épített világ mesterséges akadályainak leküzdésére invitálják, sőt néha kötelezik a résztvevőket. Minden egyes együttjátszás olyan stratégiai tapasztalatot eredményez, amelyet a résztvevők saját hatóképességük archívumában tárolhatnak és vehetnek elő bármilyen színházatlan szituációban.

7.

Hisszük, a konfrontáció termékenyebb az előzékenységnél, így játékaink nem kínálnak közösségi utópiát, s bennük a kényelmetlenség elkerülhetetlen. Még akkor is építünk a véletlenre, a kollektív improvizációra, ha ez a saját játékvezetői kényelmetlenségünk rizikójával (esetleg kudarcával) is jár. Vagyis, mivel játékaink teljes szcenárióját mi sem ismerhetjük, őket néha „jótékony emberkísérleteknek” becézzük. Ennek okán elsődlegesen a felnőttek a célközönségünk.

8.

A játékvezető és a résztvevők közti viszonyrend felvállaltan épít a manipulációra, vagyis a folyton változó hatalmi helyzetek miatti összefeszülésre. Szabályokat adunk és kérünk számon, de közben szabályokat szegünk meg és vonunk vissza ok nélkül. Néző-résztvevőinket ezáltal alkotói és nem csak reflexiós helyzetekbe hozzuk. A meglepetés, amit ez magában hordoz, visszahat az játékesemény előre felskiccelt dramaturgiájára.

9.

Játékaink nem próbálhatók el, és nem is rekonstruálhatók egy az egyben. Leírásuk csak eseti lehet, előírásként pedig csak hiányosan közölhetjük őket annak érdekében, hogy azokat félig vagy félre lehessen érteni – hogy maradjon hely a feldolgozó megütközésének, érzetmunkájának. „Kilencparancsolatunk” is emiatt szándékoltan ködös és csonka.

MEGJEGYZÉSEK A FENTI TÉZISEKHEZ

Alkalmazott művészet

Az *applied theatre* „nyílt politikai, pedagógiai vagy terápiás céllal rendelkező” színházi események gyűjtőfogalma.¹⁴ A bábművészet alkalmazásának (művészi felhasználásának) komoly történeti hagyománya van, melytől időnként nehezen is szabadul. Közhely, hogy a báb gyermekműfaj, és elsősorban eleve pedagógiai célokat szolgál – első színházi élményként művészetpedagógiai értelemben, de hatásán keresztül inkább az erkölcsi nevelés eszközeként.¹⁵ A kifejezetten pedagógiai céllal létrejött bábjáték, mely elsősorban oktatási intézményekben, óvodai és iskolai közösségek számára, pedagógus-alkotók által jön létre, a pedagógiai bábjáték nevet viseli,¹⁶ és ennek és az ún. művészi bábjátékhoz való viszonya

¹⁴ Kricsfalusi Beatrix: Aktivitás-részvétel-interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?, in Görcsi Péter – P. Müller Péter – Pandur Petra – Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, Pécs, Kronosz, 2016, 17.

¹⁵ Szilágyi Dezső: *A bábjáték pedagógiája: az 1961-ben megrendezett római pedagógiai konferencián elhangzott előadás szövege*, Budapest, é. n., Országos Széchenyi Könyvtár, SZT Fond, 28.

¹⁶ „A pedagógiai bábjáték a pedagógus és a gyermek folyton megújuló, olyan egymásra ható tevékenysége, amelyben a gyermek az elsődleges. Más, mint a céljellegű, a reprodukcióra irányuló bábjáték, amely a művészi bábjátékot tekinti modelljének. [...] A korszerű pedagógiai bábjáték nem célja, hanem eszköze a nevelésnek. A bábjáték segítségével lehet a tudatosan végiggondolt nevelési feladatokat legsokoldalúbban és a leghatásosabban megoldani.” Dr. Juharosné Molnár Piroska: *Pedagógiai bábjáték. A pedagógiai bábjáték értelmezése és sajátosságai*, in Dr. Horváthné Fülep Éva (szerk.): *Báb Játék Bábjáték. Szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből*, Debrecen, Didakt, 2003, 54. „Másik jellemzője a mai bábjátéknak: a modern társadalmak életében mint kommunikációs eszköz újabb szerepet is kapott. Bevonult a film és televízió területére, a kereskedelmi reklámba, a szórakoztatóiparba, és – ez talán a legfontosabb – a gyakorlati pedagógiába. A család és az óvoda bábjátéka (a kisgyermekkor szokástanítása), éppúgy mint az iskolai bábjáték (tantárgyoktatás, polittechnikai képzés, öntevékeny művészkedés) egyaránt új jelenség. A legutóbbi évtizedek felfedezése pedig: az orvosok és pszichológusok diagnosztizálásra és terápiára használt bábjátéka, amely sérült gyermeknél is, felnőttél is hatásosan alkalmazható. *Kialakult tehát a művészi, színházi bábjáték mellett az alkalmazott bábjáték válfaja is.*” (Kiemelés tőlem – V. V.) Szilágyi Dezső: *A bábjáték műfaji sajátosságai*, in Tarbay Ede (szerk.): *Bábesztétikai szöveggyűjtemény*, Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1978, 22.

sokszor ellentmondásos, hiszen arról leválik. Ehhez a határozott opposícióhoz képest szerintünk a báb pedagógiája nem pusztán különféle tanulságos vagy nehéz témák feldolgozását jelentheti a bábtárgy (illusztratív) használatán keresztül. A tárgyakkal, anyagokkal való játék sokkal inkább a világ és az én kapcsolatát fedeztet fel: az élettelen (vagy annak tűnő) anyagi és tárgyi világhoz való viszonyuk vizsgálatán keresztül saját emberségük számbavételének lehetőségét kínálja a résztvevők számára. Az élet és halál, ember és nem-ember hatáira való rákérdezés a kibernetika, a robot-technológia és a mesterséges intelligencia térhódításával párhuzamosan egyre égetőbbé válik.¹⁷

A táncművészeti szaknyelvben az „alkalmazott koreográfia” kifejezés megtéveszthető lehet, az ugyanis a táncra nem mint autonóm műfajra, hanem egy (például színházi vagy opera-) előadás alárendelt, hatáskeltő részelemére utal. Magyarországon az ún. táncszínházi nevelés a módszertanilag leginkább letisztult alkalmazott színházi táncos forma, ugyanakkor osztozunk Rényi András azon meglátásán, mely szerint

a „kortárs tánc” [expliciten kitett pedagógiai vagy aktivista cél nélkül, általánosságban is] más művészetek eljárásaival tetszőlegesen kombinálható „alkalmazott művészet”, [ami olyan] emberi-társadalmi eseményt kínál, [ahol] kortárs életvilágunk, húsba-vágó társadalmi-emberi valónk stb. aktuális kérdései kerülnek terítékre. [...] [Ezért is] – a szó legszélesebb értelmében – inkább politikai, mint esztétikai kategória,¹⁸

ami formanyelvét tekintve rendszeresen épít a részvételi dramaturgiára és ezáltal az emberi, sőt nem emberi testek (például installációk) kodifikált táncmozdulatként nem értelmezhető mozgásalkotására.

Szomatikus aktivizmus

Annak a képességnek a különböző testtudati és táncterápiás technikákon (például Body Mind Centering, Feldenkrais, Alexander, Autentikus Mozgás) keresztül átadásáról van szó, amelynek birtokában az egyén fel tudja mérni, miként hatnak rá a különböző (elnyomó) társadalmi rendszerek, valamint hogyan tudja ezektől dekolonizálni a testét. A saját testünk feletti autoritás visszanyerésében

¹⁷ Dassia N. Posner: A puppet moment, in Dassia N. Posner – Claudia Orenstein – John Bell (eds.): *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance*, London, Taylor and Francis Ltd., 2015, 2–4.

¹⁸ Rényi András: *Válasz egy körkérdésre*. <http://www.renyiandras.hu/index.php/kortars-dolgok/kortars-tancok/a-qkortars-tancq-alkalmazott-mveszet> (Letöltés: 2021. július 10.)

az érzékek fejlesztése és a különböző terek mint komplex összefüggések által teremtett világszeletek vizsgálata kap fontos szerepet. Ezért furcsa tehát, hogy a szomatikus kifejezést nemigen használjuk kifejezetten a bábbal kapcsolatban – pedig itt is elsősorban testekkel foglalkozunk, gyakran a saját testünkkel, ami közvetlenül (például a kesztyűsbáb, a test- vagy protézisbáb, a maszk esetében) vagy áttételekkel (mint a botos-pálcás bábnál, a bunrakunál vagy a marionettnél), de részévé és irányítójává válik a bábtestnek.

Az amerikai szociológus, Stephen Duncombe és a konceptualista művész, Steve Lambert az Európai Szociológiai Társaság művészetet kutató tagozatának (ESA-Arts) 2021-es, a művészet társadalmi hasznát tárgyaló konferenciájának plenáris előadásán,¹⁹ valamint Duncombe *Does it Work? The Effect of Activist Art* című tanulmányában is megjegyzi,²⁰ hogy a művészet eszközzé tétele sokszor visszas reakciókat vált ki az alkotók körében, holott az mindig is a hatalom, a vallás, a történelemírás stb. függvényében és szolgálatában létezett. Szerintük a művészeti aktivizmus (artivizmus) missziója a művészet érzelemgeneráló és észlelést módosító potenciálján („affect”) keresztüli közhasznúság („effect”), például a művészet annak jogalkotást elősegítő vagy szükséges anyagi forrást megteremtő felhasználása, amelynek két dinamizáló faktorát együttesen „æffektusnak” vagy hatékony hatásnak („effective affect”) lehet nevezni. Példaként Alfredo Jarr *24 Hour Museum* című munkáját említik, aki azzal, hogy beharangozta az általa frissen felállított mobil múzeum egy nappal későbbi felgyűjtását, rávette az egyébként apatikus svédek (Skoghall lakosait), hogy civil mozgalmat indítsanak a rövid működése során igen megszeretett intézmény megmentésére.

Irracionális találkozás

A bábbal mint élettelennek tűnő, mégis élettel telített tárggyal való találkozás, játék esztétikai minőségét tekintve groteszk, „fura és borzongató” (*weird and uncanny*).²¹ Befogadóként az emberhez hasonló, élettelennek hitt, majd megmozduló tárgyra adott első reakciónk ösztönös (mivel a jelenség szokatlan, el kell döntenünk, veszélyes-e ránk), és ez a különleges érzékelés játékosként is jelen

¹⁹ *ESA Arts 2021 keynote by Stephen Duncombe and Steve Lambert*. https://www.youtube.com/watch?v=nJv_haeBudk&ab_channel=UniartsHelsinki (Letöltés: 2021. július 19.)

²⁰ Stephen Duncombe: *Does it Work? The Effect of Activist Art*, *Social Research*, vol. 83, 2016/1, 119.

²¹ A freudi „kísérteties” (*das Unheimliche*) bábművészeti értelmezéséhez lásd John Bell: *Playing with the Eternal Uncanny. The Persistent Life of Lifeless Objects*, in Posner–Orenstein–Bell (eds.): *The Routledge Companion*, 43–52.

van: figyelmünk egy élettelen tárgyra irányul, egy tárgy válik közvetítővé a néző-játszó vagy játszó-játszó kapcsolatban.²² Mindez koncentrált figyelmet, gyors absztrahálást és esetünkben sokszor csendet igényel – vagy legalábbis feszültebb és jelentésesebb a szavak nélküli, türelmes és lassú munka. A játékosok között elsősorban nem verbális szinten és nem intellektuálisan zajlik a kommunikáció (bár a játékokat követheti reflexió), hanem mozgáson és képeken (metaforákon) keresztül. Egyszerű példa erre Guy Cools táncdramaturg egyik gyakorlata. A közös műhelymunka kezdetén arra kérjük a résztvevőket, hogy egy középpontból sugarak irányában haladva pakolják ki és rendezzék el táskájuk tartalmát. Az elrendezést követően a külső köríven haladva figyeljük meg az installációt. A gyakorlat egy pontján lehetőséget adhatunk saját tárgyaink átrendezésére (akár többször is). A végén visszapakolunk a táskánkba. Nincs beszéd, a tárgyra és a tárgyak rendjére, a változó kompozíció keltette érzetekre koncentrálnunk. Érdekes megfigyelni, ki mennyire adja ki magát: csak a pénztárcáját bocsátja közszemlére, vagy annak minden egyes elemét, így bankjegyeit, okmányait stb. is külön-külön. A tulajdonos engedélyével az egyes tárgyak tovább bonthatók vagy megfordíthatók.

Nézőbódítás

Hogyan csinálják? – a bábszínházak nézőterén talán ez a leggyakrabban felhangzó kérdés. A mutatvány, a trükk, a virtuozitás, az illúzió a klasszikusnak tekintett bábszínház szinte elengedhetetlen részének tűnik. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben egyre inkább jelen van a báb önleplepeződésével, művi voltával való játék is, mely magát a működést, gyakran a működésben rejlő tragikumot mutatja be. Ezekben az előadásokban gyakori a báb-tárgy halálának megjelenítése, ami akár a tárgy konkrét pusztulásához is vezet. Philippe Genty cím nélküli Pierrot-játékában a marionett szabadságra vágyva eltépi saját zsinórjait, Yves Joly *Papírtagédiájában* olló és tűz okozza a papírbábok halálát, míg Molnár Gyula *Kis öngyilkosságok* című etűdsorozatában az animált tárgyak „hétköznapi halált” hálnak: például a pezsgőtabletta feloldódik egy pohár vízben. Ez a reflektív, ugyanakkor a tárgyak anyagságát kihasználó játékmód különösen

²² „A tárgyszínház alapjaiban véve más, mint a színészet vagy a tánc, ugyanis itt mind az előadó, mind pedig a néző egy tárgyra koncentrál, nem pedig egymásra. E műfaj dinamikája inkább a festészethez vagy szobrászathoz hasonló, ahol a közönség egy olyan alkotásra koncentrál, amit tudottan egy másik ember állított össze és ki.” John Bell: *American Puppet Modernism. Essays on the Material World in Performance*, New York, Palgrave Macmillan, 2008, 5.

inspiráló a részvételi báb számára (lásd később a papírzsebkendő halálát megjelenítő gyakorlatot).²³

Az európai és észak-amerikai táncművészetben a tánctechnikai virtuozitást negligáló dramaturgiai fordulat Synne K. Behrndt szerint jellemzően Pina Bausch és Raimund Hoghe közös, 1980 és 1989 közti munkáihoz köthető,²⁴ ugyanis a táncosok mindennapi élettörténeteire épülő improvizációk módszere mintegy megelőlegezte a civileket is szerepeltető előadásokat. A dramaturg ettől fogva már nem működhet egy előzetes koncepció vagy cél öreként; ma már, mint „próbatermi közönség”,²⁵ saját testén kell átengednie, artikulálnia és kérdőre vonnia a tapasztalt élményt. Ahogy Hildegard de Vuyst mondja (Alain Platel produkciói kapcsán), a stáb a klasszikus értelemben vett dramaturg. Ugyanakkor egy kimondott dramaturg pozícióban álló szakértő jelenléte az összes alkotóban megfogható dramaturgiai gondolkodás jelenlétét és szétosztását garantálja, továbbá a még ismeretlen szituációk felfedezésének és kiaknázásának jótékony kényszerét. A hasznos művészet és a politikai aktivizmus kérdésköréhez kapcsolódva pedig megemlítené, hogy a dramaturg és a koreográfus *status quo*-jának megváltozása párhuzamosan történt annak belátásával, hogy a nyilvánosság elé, például egy színpadra kitett test politikailag sosem neutrális, és hogy egy mozdulat „egyszerre egy tapasztalt saját testélmény, illetve ennek az élménynek egy kulturális minták mentén történő összerendezése. A különféle mozgások egyben különféle gondolkodási struktúrák is” – állítja Deidre Sklar,²⁶ aki sok más kutatóval együtt (például Brenda Farnell, Andrée Grau) a táncantropológiába vezette be azt a rokon gondolatot, mely szerint a kutató teste sosem egy üres lap, amit csak a terepmunka tapasztalata kezd el teleírni.

Bábos és koreográfus

Ki a bábos? A számtalan definíció közül Penny Francisé különösen kedves az alkalmazott bábbal foglalkozónak: szerinte ugyanis a bábos elsődleges karakterjegye az, hogy hisz a dolgok rejtett életében.²⁷ A bábos művészetének alapja

²³ Végvári Viktória: *Alkalmazott művészetek / Báb* kurzus, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2018/2019, II. félév, 2019/2020, II. félév.

²⁴ Synne K. Behrndt: *Dance, Dramaturgy and Dramaturgical Thinking*, *Contemporary Theatre Review*, vol. 20, 2010/2, 186.

²⁵ Uo., 193.

²⁶ Theresa Jill Buckland: *Shifting Perspectives on Dance Ethnography*, in Alexandra Carter – Janet O’Shea (eds.): *The Routledge Dance Studies Reader*, London – New York, Routledge, 2010, 339.

²⁷ Penny Francis: *Puppetry, A Reader in Theatre Practice*, London, Macmillan Education, 2012, 24.

ugyan az animáció, a mozgatás képessége, de ezt szívesen bővítjük a tárgy manipulálásának lehetőségével. Ugyan a manipuláció önmagában nem kelti életre a tárgyat, de a tárgy elhelyezésével, elmozdításával, megváltoztatásával jelentést hoz létre. A puszta „pakolgatás” tevékenysége vagy például a terepasztal teremtette tér érvényes játéklehetőségeket kínál (lásd a későbbiekben a kockacukor-játékot). Bármilyen, a gyerekek játékából ismert világmodellező tevékenység inspiráló lehet csakúgy, mint a Hotel Modern társulatának előadásai vagy Halász Péter *Herminamező – Szellemjárás* című filmje. A tárgyak manipulációjára építő játékok nem várnak el a résztvevőktől bábszínészi jártasságot, viszont építenek a játszók kreativitására, képi fantáziájára. Mindezzel analóg, hogy számos esetben (például William Forsythe *Choreographic Objects* vagy Simone Forti *Dance Construccions* sorozatában) a koreográfus nem mozdulatokat szervez, hanem tárgyakat és tereket annak érdekében, hogy ott mozdulatok tudjanak felbukkanni – ezáltal „közönségszobrászat” történik.²⁸ „Egy koreográfiai tárgy nem részesít előnyben semmilyen befogadót. [...] Heurisztikusan vezérelt, prediktív képességeinkre és tudásunkra épít [...], s közben akut tudatosságot vált ki az egyénben arról, milyen sémák mentén cselekszik.”²⁹ A sémák, a testbe írt normák és társadalmi koreográfiák tudatosítását és kikerülésük lehetőségeit később Erdély Miklós pedagógiájánál is említjük, hangsúlyozva az általunk képviselt módszer politiko-pedagógiai potenciálját.³⁰

Szervesülés

A Bábszínház a szobámban online alkotói projekt alapozó gyakorlatai a hétköznapi környezet, a saját tárgyi kultúra feltérképezésével, a tárgyainkkal való viszony

²⁸ Carrie Lambert-Beatty-t idézi Stephanie Rosenthal: *Move – Choreographing You, Art and Dance Since the 1960s*, London, Hayward Publishing, 2010, 12.

²⁹ William Forsythe: *Choreographic Objects*. <https://www.williamforsythe.com/essay.html> (Letöltés: 2021. július 21.)

³⁰ Ezek a fenomenológia szerint rendszeresen „ismételt akciók és interakciók nyomán alakulnak ki, később szokásokká érve”, míg a posztmodern megközelítések azt állítják, hogy „a szubjektív test nem generálja, hanem produktuma a normáknak [...] – a domináns társadalmi normák rárakódnak, belé íródnak.” Maren Wehrle: *The Normative Body and the Embodiment of Norms – Bridging the Gap Between Phenomenological and Foucauldian Approaches*, *Yearbook for Eastern and Western Philosophy*, vol. 2, 2017, 325. A társadalmi koreográfia „egy társadalmi rendbe való belenevelés esztétikai eszközök által, közvetlenül a test szintjén”, legékeesebb példái – amit a fogalom megalkotója, Andrew Hewitt tárgyal könyvében – a tömegmozgások. Bojana Cvejić – Ana Vujanović: *Public Sphere by Performance*, Belgrád, b_books, 2012, 57. Bővebben Andrew Hewitt: *Social Choreography – Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement*, Durham–London, Duke University Press, 2010.

sokféleségével foglalkoztak. Alapvetően képzőművészeti inspirációk és eljárások mentén dolgoztunk, olyan központi metaforák mentén, mint a Wunderkammer vagy a kintsugi.³¹ Másrészt a bábszínház egy lehetséges működési mechanizmusát modellálhatjuk olyan gyakorlatokkal, amelyekben a játékos teste válik bábbá. Ezek a gyakorlatok a jelentésteremtés és kifejezés legegyszerűbb formáit kínálják, miközben a saját test tudatos, ugyanakkor korlátozott használata mintául szolgál a tárgyak vagy konstruált bábfigurák mozgási lehetőségeinek megértéséhez. Például: a térben három szék áll egymás mellett, mindegyik előtt egy-egy játékos. A játékosok bábként (illetve táncosként vagy *Übermarionett*ként) funkcionálnak abban az értelemben, hogy mozgásuk néhány mozdulatra korlátozott: felállhatnak, leülhetnek, balra, előre vagy jobbra fordíthatják a fejüket. Arra kérjük őket, hogy mimikájukat fagyasszák be. A mozdulatok sorrendje, tempója a játszókon múlik, az improvizáció során a nézők és játszóik fejében önkéntelenül történetek íródnak, miközben megtapasztalják azt a dramaturgiai működést, ahogy a véletlen és néhány szabály konstruál eseményt.

Élet és művészet integrációja

Sally Banes és Noël Carroll cikkében megkülönbözteti a modernista és az integrációra törekvő (neo)avantgárd táncalkotókat. Az elsőhöz tartozó George Balanchine a klasszikus balett szintaxisának alapegységeire való lebontásával és újraépítésével volt elfoglalva, s tette ezt más módszerekkel Merce Cunningham is: „arra buzdított, hogy vegyük észre a médiumot konstituáló alapstruktúrákat és konvenciókat”.³² Cunningham kimondottan táncmozdulatokkal dolgozott a kodifikáltsági rendek észlelhetősége érdekében, míg az őt követő, Judson Church-höz kapcsolható posztmodern táncos performerek (Yvonne Rainer, Steve Paxton,

³¹ „De a mindennapi életben is, amikor a környezetünkben elszórt tárgyakat szemléljük, nemcsak hasonlóságokat ismerhetünk fel, hanem összetett jelentéseket is: poétikai, filozófiai, pornográf, komikus, ironikus üzeneteket, segélykéréseket, figyelmeztetéseket, megszólításokat, párbeszédet vagy akár egész történeteket. Itt nem a mások által kiesztelt rejtvényekre gondolok, hanem olyan kombinációkra, amelyek egyszerűen adóttak, mint »a dolgok állása«, a véletlen termékei. Ezeket az összefüggéseket, amelyek a hétköznapiak fölöttébb gyanútlan talajára vetve, látszólagos nyugalommal hevernek, nem könnyű felismerni. A tárgyszínház ezeket a hétköznapi felismeréseket gyűjti, hogy színpadra ültesse át őket és kiemelve jelentéspotenciáljukat, anélkül azonban, hogy azt teljesen felfedné. Ez a feladat a nézőre marad. Nagyon szórakoztató játék ez. Akárcsak bálnákra vadászni a felhők között vagy szellemeket idézni egy darab fakéregben.” Molnár Gyula: *Tárgyszínház. Feljegyzések, idézetek, gyakorlatok Molnár Gyula gyűjtésében*, ford. Goda Mónika, Budapest, OSZMI, 2023.

³² Sally Banes – Noël Carroll: Cunningham, Balanchine, and Postmodern Dance, *Dance Chronicle*, vol. 29, 2006/1, 57.

Twyla Tharp, Lucinda Childs stb.) a hétköznapi mozgásokat is beemelték egyszerű játékstruktúrákra hajazó koreográfiáikba – „ez az volt náluk, mint Duchamp-nál a *readymade* és John Cage-nél a talált hang”.³³ Ezáltal ők (valamint Cunningham élet- és alkotótársa, Cage is) határozottan az élet és a művészet közti határ feloldásával dolgoztak, mindez pedig magával hozta az edzetlen és betanítatlan, átlagos, sőt sokféle testek bevonását is, ami a manapság elsősorban a közösségi tánc kategóriájába sorolható *danceability* mozgalom alapját is képezte.³⁴

A Tárgy – és halála

A bábszínház, a báb definíciójának kortárs kihívásai leginkább az elnevezések sokféleségében érhetők tetten: bábszínház, figuraszínház, tárgyak színháza, anyagszínház, dolgok színháza – csak néhány a forgalomban lévő, egymással különféle viszonyba lépő vagy vitatkozó fogalmak sorából. Azt azonban senki sem vitatja, hogy bármi bábbá válhat, és mivel sajátos szempontjaink szerint érdemes is leválni az antropomorf figurális bábok vágyáról, szívesebben használjuk a tárgyakkal való játék elnevezést. Erre példa az anyagismereti gyakorlatunk zárásaként sorra kerülő *Kockacukor* tárgyszínházi játék, melyet Molnár Gyula *Kis öngyilkosságok* című etűdsorozata inspirált. A játék legegyszerűbb változatában négy játékos, egymástól elkülönítve, kap hét-nyolc kockacukrot, és arra kérjük őket, építsenek belőlük egy apró világot. Természetesen használhatják a cukrok anyagságát, akár törhetik, morzsolhatják is őket. A megépített konstrukciókat egy közös asztalra helyezzük, és minden játékos kap egy lámpát. A játék akkor kezdődik, amikor a játékvezető lekapcsolja a fényt. Beszélni nem lehet, minden játékosnak négy akciója van: az akció jelenthet bármiféle beavatkozást az asztalon felépített, immár közös világba. Az akciók sorrendje nem kötött, az hajthatja végre a cselekvést, aki a saját lámpáját bekapcsolja, és ezzel megvilágítja a játékkeret. Az akció végét a lámpája lekapcsolásával jelzi. A játék akkor ér véget, amikor mindenki végrehajtotta a négy akciót.

A művészeti diszciplínák minimuma

Ahogy Roland Barthes *Az írás nulla foka* című művében a semleges írásmódot, vagyis a történelmi kontextustól és társadalmi diskurzusoktól függetlenített

³³ Uo., 62.

³⁴ Uo., 61.

irodalmat tárgyalja,³⁵ úgy keresi Jérôme Bel *Jérôme Bel* című ikonikus előadásában a diszkurzív megértéstől terhes táncelőadás-fogalom nulladik fokát.³⁶ Ennek egyik eleme – bevallottan leegyszerűsítőn, a zene és a fény mellett – a (meztelen férfi és női) test. „A neutralitás, avagy nulladik fok persze nem érhető el, hiszen folyamatosan megteremti annak a vágyát, hogy még kevesebb [...] legyen, s hogy ellene menjen a reprezentációnak.”³⁷ Ami elérhető, az a semlegességre törekvő, megtestesült gondolkodás – ez, mivel folytonos kitöltésre vár, szüntelenül mozgásban is marad.

Cselekvőképes anyagok

A kvantumfizikából inspirálódó új materialista és feminista teoretikus, Karen Barad szerint

[...] a nyelv túl sok hatalmat kapott. A lingvisztikai, szemiotikai, interpretatív és kulturális fordulatok jól mutatják, hogy minden „dolog”, még a materialitás is nyelvivé vált. [...] De miért hisszük egyáltalán, hogy ez a „dologosítás” [*thingification*] szükséges, és minden kapcsolódást, élményt egy dologba, entitásba, relátumba³⁸ kell átültetni? Vajon a természetbe, anyagiségbe és testbe vetett hit hiánya az, ami miatt minden túlteoretizálódik? [...] Marad valami a testből, ha kivesszük annak biológiai és történeti olvasatát?³⁹

Az új materializmus képviselői, mint Barad, tehát nem választják külön a nyelviséget és az anyagot: a biológia éppen annyira kulturálisan közvetített, mint amennyire a

³⁵ „A Történelem [...] az író szempontjából egy szükségszerű választás kényszerét jelenti a számos nyelvi morál között. [...] [P]éldául a burzsoázia egységes ideológiája egységes írásmódot alkotott, és a polgári időkben (vagyis a klasszikus és romantikus korban) a forma nem hullhatott szét, mert a tudat sem hullott szét. [...] Pontosan ez az a pillanat, amikor az Irodalmat [...] végérvényesen tárggyá avatták. [...] A Forma tárgyként feszül a tekintet előtt; mindenképpen botrányos: amilyen csillogó, olyan divatjamúltnak látszik; amennyiben anarchista, annyiban társadalomellenes [...]” Roland Barthes: Az írás nulla foka, ford. Romhányi Török Gábor, in Roland Barthes: *A szöveg öröme*, Budapest, Osiris, 1996, 6.

³⁶ Una Bauer: The Movement of Embodied Thought. The Representational Game of the Stage Zero of Signification in *Jérôme Bel*, *Performance Research*, vol. 13, 2008/1, 33–39.

³⁷ Uo., 36.

³⁸ Karen Barad e kifejezés többes számát, a *relatát* használja az eredeti szövegben. A *relatum* „a szövegen kívüli jelöltet konstituáló tényállás-konfiguráció”. Vass László: Terminológiai szótár (a szemiotikai szövegtan tanulmányozásához), in Petőfi S. János – Békési Imre (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 1.*, Szeged, JATE Egyetemi Kiadványok, 1990, 85–115. http://acta.bibl.u-szeged.hu/35710/1/szemiotikai_001_085-115.pdf (Letöltés: 2021. július 23.)

³⁹ Karen Barad: Posthumanist Performativity. Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter, *Signs*, vol. 28, 2003/3, 801, 812, 809. (Saját fordítás.)

kultúra materialisztikusan konstruált. [...] Az anyag nem tekinthető statikus, rögzített, passzív valaminek, ami formálásra vár egy külső erő által, sokkal inkább materializációs folyamatként írható le. Ez a folyamat dinamikus, változó, eredendően összefonódott, elhajló és performatív.⁴⁰

Az anyag nem hallgat (*matter matters* – hogy Barad visszatérő aforizmáját idézzük). Az a köznyelvi metafora, amely tehetetlen és akarattalan tárgyként aposztrofálja azt, aki bábként él vagy viselkedik, pontatlan. Minden bábos találkozik a báb (vagy a tárgy) saját akaratával, a fizika törvényeiből adódó mozgatási esetlegességeivel, a véletlenszerűségek és sérülések örök lehetőségével – a bábtárgy mindig visszahat a mozgatóra, kölcsönhatásban van vele.⁴¹ A tárgyakal való játék sajátossága, hogy az anyagok mintha-játék nélkül elpusztíthatók, sőt bizonyos anyagok képesek arra, hogy újraéleszthetők, újraformálhatók legyenek akár nyílt színen, a játék folyamatában. Játékosainkat arra kérjük, hogy azt vizsgálják meg egy fél perces etűd keretében, hogyan tudnak megölni egy papírzsebkendőt. A játék során gyakori tapasztalat, hogy a tárgy nem engedelmeskedik a gyilkos akaratának, és a tárgy halála nem (vagy nem úgy) következik be, ahogy a játész tervezte: például a megszaggatott, összegyűrt és földhöz vágott zsebkendő a padlóra érve tovább mozdul, kibomlik, megnílik.

Hagyjuk magunkat meglepni!

A tükörrel, tükrözéssel való munka oda-vissza ható és termékeny önelvesztést hozhat. Ha nincs kiadva a vezető szerepe, sose tudható, hogy a tükörkép vagy a tükröző kezdeményez egy mozdulatot – „ezt rajtam láttam és most veszem vissza, vagy ő találta ki?” Intenzív gyakorlás és a szem – mint elodázhatatlan identitásmarker – eltakarásának/torzításának kérdése, de ugyanezt lehet egyedül is csinálni. „Állj szembe a tükörrel! Ki van ott? Ki az a fura lény? Nézd meg közelebbről! Próbáld ki minden mozdulatát, amit érdekesnek, idegennek találsz!” A magammal mint Másikkal való találkozás folyamatát segítheti, ha a tükör kisebb, vagyis csak a test egy részét tudja befogni, illetve ha szokatlan perspektívából

⁴⁰ Francesca Ferrando: Poszthumanizmus, transzhumanizmus, antihumanizmus, metahumanizmus és az új materializmusok. Különbségek és viszonylatok, ford. Lovász Ádám, *Helikon*, 64. évf., 2018/4, 402.

⁴¹ „A véletlen beavatkozik a munkafolyamatba. Ez olyan kivitelezési hiba, amelyben az önmagában vett autonóm és önfejű anyag a vétke. Egyfajta kreatív függetlenség. Az anyag hirtelen kivonja magát a szándékok alól és új irányt mutat. Esetleg megzabolázható mégis: azáltal, hogy követjük javaslatait.” Letizia Quintavallát idézi Molnár Gyula. Molnár: *Tárgyszínház*.

mutat bennünket, például alulról. A testi izolációs technikák mellett (egyes) táncművészek azon képessége is fontos, hogy ki tudják delegálni a mozdulatgeneráló döntéshozatalt egy végtagjukba mint húsba, vagy – ahogy a bábművészek – egy tőlük teljesen különálló tárgyba, dologba, s e mozdulatforrások között minél gyorsabban képesek váltogatni. A tükörben – Michel Foucault szerint

[...] ott látom magam, ahol nem vagyok, egy irreális térben, mely virtuálisan nyílik meg a felület mögött. [...] A tükör [...] valós léttel rendelkezik, mely valami módon visszahat arra a helyre, melyet elfoglalom; a tükrön keresztül felfedezem a hiányomat azon a helyen, ahol vagyok, miután „odaát” látom magam. Ez a tekintet, mely valahogyan rám vetül ennek a virtuális térnek a mélyéből, az üveg másik oldaláról, önmagam felé közelít; újra magamat kezdem nézni, és újraalkotom a jelenlétemet a valós helyemen. A tükör mint heterotópia működik, amennyiben a helyet, melyet elfoglalom, mikor a tükörben nézem magamat, egyszerre teszi abszolút valóságossá, mely viszonyban áll a teljes környező térrel, és abszolút irreálissá.⁴²

A résztvevők önmaguk

A 2019 februárjában bemutatott *Testnapló* című,⁴³ szépkorú civileket is szerepeltető részvételi táncelőadás térszervezése számos olyan térelemet vagy instrukciót tartalmazott, mely a nézők mozgását, pontosabban önnön manipulált mozgatottságának megkérdőjelezését célozta meg. Így például a padlóra ragasztott, kulisszák mögé vezető szigetelőszalag-csíkok mellett volt olyan szék, amin a „Várandósok számára fenntartott hely” felirat állt – köztük olyan helyen is, ami várandósoknak megmászhatatlan volt. Ez a gesztus a nézőre bízta, elárulja-e, ha tényleg várandós, avagy elveszi valaki titkon várandóstól a helyet úgy, hogy közben ő semmiképp se lehet az (hiszen például férfi vagy kisgyermek). Továbbá, kapcsolódva a korábban említett szomatikus aktivizmus törekvééhez, ezáltal a nézők arra lettek kényszerítve, hogy megnézzék egymást, a mozgásmegfigyeléseik nyomán, kinesztetikus empátiájuk segítségével feltételezéseket tegyenek, valamint saját nézettségük is tudatosodjon.

A *Kegyetlen játékok* című sorozat egyes darabjai a Budapest Bábszínház előadásainak kísérőprogramjaként kínálnak játéklehetőséget a nézők egy csoportjának. Ezek egyike a *TTTársas*,⁴⁴ amely az Ország Lili életéről szóló előadás vi-

⁴² Michel Foucault: *Más terekről* (1967). *Heterotópiák*, ford. Erhardt Miklós. <https://exindex.hu/nem-tema/mas-terekrol-1967/> (Letöltés: 2021. július 16.)

⁴³ Szemessy Kinga: *Testnapló*, MU Színház, Budapest, 2019.

⁴⁴ Hoffer Károly – Végvári Viktória: *Kegyetlen játékok / TTTársas*, Budapest Bábszínház, 2017.

lágába vezet be. A játék terének és szabályrendszerének kialakítására a társasjátékok (pontosabb megfogalmazásban: táblás játékok) többszáz éves szimbolikája és alapvetően drámai jellege hatott – mint például az élő figurákkal játszott sakkjátszmák teatralitása és máig élő hagyománya. Játékunk arra az analógiára épül, ami talán a *táblás játék – világmodell – színpad* hármasával írható le. A táblára fellépés gesztusa a színpadra lépés gesztusával egyenértékű, ezért fontos, hogy a játék szereplői nem színészek, hanem maguk a résztvevők, akik nemcsak a történet fordulatait illetően dönthetnek, hanem – bizonyos megkötésekkel – ők hozzák létre a történetet. A játék két kísérője a Moderátor és a Hatalom. A Moderátor a játékosok segítője és az idő felelőse. A Hatalom diktálja a szabályokat. Funkcióra szűkített, kvázi-szerepekről beszélünk az ő esetükben is, ahogy a résztvevői csoportoknak is hasonló szerepet ajánlunk: egy-egy alkotócsoport tagjai, akik egy fontos művet szeretnének létrehozni együtt. A játék bizonyos pontján a csapattagok elveszíthetik ezt a szerepüket, és a Hatalmat jelképező játékvezető oldalán kell kialakítaniuk új játékosstratégiát. Ezek a kvázi-szerepek semmiképpen sem jelentenek felépített karaktereket, inkább viselkedési és megküzdési stratégiák kipróbálására provokálnak.

Játék és világ

Bernard Suits definíciójára hivatkozva C. Thi Nguyen játékfilozófus azt állítja, hogy „a játék az önkéntesen vállalt, és egyébként szükségtelen akadályok leküzdéséről szól”,⁴⁵ vagyis a játékok olyan technológiák, amelyek bevésnek bizonyos hatóképességi tapasztalatokat. Minél többféle játékkal találkozik az egyén, annál gazdagabb lesz a játszás által épített hatóképességi archívuma, annál autonómabb lesz, hiszen minden egyes játék lehetőséget ad arra, hogy felderítse, mire képes ő, és egyáltalán hogyan válhat önmagává.

A bábszínházi előadás olyan konstruált világ, amelyet az alkotója/tervezője hoz létre teljes egészében, olyan világ, ahol a Tervező alkotja a működési szabályokat, és élhet az illúzióval, hogy ezt a világot irányíthatja is. A részvételi bábszínházban, sőt részvételi táncszínházban egyaránt erről az alkotói hatalomról vagy egy részéről mondunk le – a játékosok számára megkonstruált univerzum működésének szabályozásáról.

⁴⁵ C. Thi Nguyen: *Games. Agency as Art*, Oxford, Oxford University Press, 2020, 5.

Beckett-játék című részvételi bábelőadásunk világa egy asztali doboz-báb-színpad, alján homokkal.⁴⁶ Az előadás szereplője egy fehérre festett bábfő, amelynek testét a Bábos keze teremti meg. A doboz tetején bekötve egy apró palack függ „Víz” felirattal. A játék kezdetekor a többi kellék a játék terében egy asztalon található: három különböző nagyságú kocka, egy gömb, egy olló és egy homokóra. Ezekből a tárgyakból épül újra és újra a bábfő világa, az absztrakt tárgyak funkcióját, jelentését a résztvevők teremtik meg azáltal, ahogyan a tárgyakat ebbe a világba helyezik, és ahogyan interakcióba próbálnak lépni a bábfővel. A játék világában való eligazodást az első jelenet segíti, amelyben a közönség még nem válik résztvevővé: a jelenetben a figura megszületik, ismerkedik a világgal, sikertelen kísérletet tesz arra, hogy a felfüggesztett vízespalackot megszerezze, majd amikor ideje letelik, meghal. Az előadás némajáték, a játék közben sem a szereplők, sem a közönség nem szólalhat meg. Az előadás *loop*-szerűen ismétlődő jeleneteinek időtartama három perc, amelyet a homokóra pergése jelez. Ha az idő letelt, a jelenet – és egyben a bábfő élete – véget ér. A bábfő világa a doboz – azt látja csak, ami a dobozon belül van vagy történik. A jelenetek tetszőleges számban ismételhetők és variálhatók, a tárgyak meghatározott sorrend szerint minden jelenet kezdetén kiosztásra kerülnek a résztvevők között, az egyes jelenetekben a tárgyak beadásával, lehelyezésével vagy éppen a részvétel megtagadásával befolyásolhatják a színpadi történetet, a bábfő életét. A jelenetek a leírás szerint szerveződnek, de maguk a színpadi történetek improvizatívák, nem rögzítettek.

Jótekonny emberkísérletek

Allan Kaprow úgy vélte, happeningjeinek elhanyagolhatatlan hozzávalója „a félelem és a rizikó – mindig adott egy delikát, édes idegesség, amikor készülöben van valami”.⁴⁷ Ennek a szemléletnek az államszocializmus *underground* művészei közt is volt relevanciája. Enyedi Ildikó saját tapasztalatai alapján a művészetpedagógus Erdély Miklós vezetési módszerét – szembeállítva azt a kortárs kreativitás iskoláival – „pozitív-passzív” nevezte: Erdély „nem ajánl[ott] és nem tilt[ott], semmilyen irányban nem [volt] elkötelezett és [megnyerhető]”.⁴⁸ Kitün-

⁴⁶ Hoffer Károly – Végyári Viktória: *Kegyetlen játékok / Beckett-játék*, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest, 2017.

⁴⁷ Allan Kaprow: *Happenings in the New York Scene*, in Rebecca Caines – Ajay Heble (eds.): *The Improvisation Studies Reader. Spontaneous Acts*, London – New York, Routledge, 2015, 239.

⁴⁸ Enyedi Ildikó: *Tanítható-e a kreativitás? Erdély Miklós 1977/78. évi Fantáziafejlesztő gyakorlatok – a módszer elemzése*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2009, 20.

tette az értéktelen alkotásokat létrehozókat, ambivalens és következetlennek tűnő módon alkotott véleményt, s rendszerint csökönyösen megkötötte a feladatvégzések módját. Mindez „ingerlő és aktivizáló” volt a résztvevők számára: „a pedagógiai munka [itt] azt jelentette, hogy a vezető viselkedésével ellenőrizhető élethelyzeteket teremtett, s megint csak viselkedésével megkönnyítette ezek kiaknázását a résztvevők számára”.⁴⁹ A rendszerint nonszensz gyakorlatok „csupán annak a közegnek a megteremtésére vállalkoztak, ahol a [hozott] egzisztenciális kötődés a [megoldási] sémákhoz nem szükségszerű. [...] A feladat anyaga és struktúrája közötti disszonancia [teremtette] meg azt a feszült állapotot, melyben a résztvevő [kényszerült] ugyan saját sémáinak bevetésére, de azokkal való közössége [felbomlott].”⁵⁰ A teremtett élet- / játékhelyzetek okozta, de felülkerekedhető diszkomfort a mi módszertanunknak is sajátja. S mivel hisszük, számos szociálpszichológiai kísérlet és a terror ritusai is erre építenek, belőlük nyerünk ihletet az egyelőre csak (fiatal) felnőtt résztvevőkre tervezett akcióinkhoz. Példaként hoznánk a SVUNG Kutatócsoportnak a Barna Lilla rendezte *Gulág* című előadáshoz készített bemelegítő foglalkozását,⁵¹ amelyben a nézők eredetileg is folyamatos megfigyelői az előadókat érő fájdalomnak és veszélynek (például a Charles Ray *Plank Piece I & II* című, 1973-as munkáját is megidéző, faléceken való függés; vagy amikor e lécekből táncparkettet építettek a hasukra, amelyen társaik legényeseztek). Mindezek okán a bemelegítő foglalkozás is a(z ön)destrukción keresztüli produktivitás témáját célozta meg, és fő kelléke hat vekni kenyér lett – ugyanis az egyik foglalkozástervező nagyapja saját Gulág-naplójában írt az éhezés során felemelő, ugyanakkor tenyerét megkínzó munkaköréről: a másoknak való kenyérosztásról. A frissen illatozó vekniket az ebédidőben tartott foglalkozás alatt tilos volt engedély nélkül megkóstolni – erre csak számos feladat után került sor, amikor azokat a résztvevők már használták súlyzóként, kibelezetten cipőként, arcpakolásként stb. A foglalkozás levezető fázisában azt parancsoltuk (szándékolt a szóhasználat, ugyanis a foglalkozásvezető autoriter habitusával is kísérleteztünk), hogy mindenki csípjén egy falatnyit a meglehetősen törődött kenyerekből, mert azzal csámcsogó kórust fogunk csinálni. Ezen a ponton mindez nemcsak gusztustalan, de a rágóizmok hosszútávú intenzív mozgatásával némiképp fájdalmas is volt, ugyanakkor a megteremtendő kollektív hangkép és a szólista rágólét abszurd humora csak ezzel az áldozattal jöhetett létre.

⁴⁹ Uo., 22.

⁵⁰ Uo., 9.

⁵¹ SVUNG: *Gulág* foglalkozás, Nemzeti Táncszínház, Budapest, 2019.

Szabályadás, szabályszegés

Játékainkban szinte mindig élünk azzal a feszültségteremtő, nem ritkán dühítő fogással, hogy a szabályokat csak részben, töredékesen ismertetjük a játék kezdetekor, és a játék folyamán önkényesen hozunk új szabályokat, vagy változtatjuk meg a régieket. Ezzel a provokációval arra próbáljuk meg rávenni résztvevőinket, hogy megkérdőjelezzék a játék mechanizmusát, észrevegyék a manipuláció fogásait, konfrontálódjanak a játékvezetőkkel, akár rombolják le és saját szabályaik szerint építsék újjá a játékot.

A *Mi és Ők* játék vizuális világának tervezésekor – a bábszínház egy hagyományos fogásával élve – kicsinyített dobozvilágokat hoztunk létre,⁵² melyeknek „lakói” apró székmodellek. A székek installálásával vázolunk fel történetet, de ennek a történetnek a teljessé válása a résztvevők kezében van: a folyamatban a tárgyak átrendezésén, komponálásán keresztül, alkotóként vehetnek részt. Legalábbis így szól az az ajánlat, amellyel játékba hívjuk a résztvevőket, akiket viszont már bevezetesként két csoportba osztunk. A résztvevőket a két játékvezető arra kéri, hogy a hangulat oldásaként játsszanak egy egyszerű ráhangoló játékot. A játékban körről körre aszerint alkotnak két csapatot, ahogyan a játékvezetők által felkínált egyszerű döntési helyzetekre válaszolnak. A kérdések hétköznapi helyzetek alapján osztják ketté a játékosokat: teát vagy kávé szeretnek-e jobban inni, a hegyekben vagy a tengernél nyaralnak-e szívesebben stb. Az egyik játékvezető kérdez, míg a másik pusztán érdeklődésre hivatkozva statisztikát vezet a csapatok arányairól. Az utolsó kérdésnél ők is csatlakoznak a két csapathoz, és szelfit készítenek velük. A csapatok szerinti felosztás akkor kerül vissza a játékba, amikor két csoportban készítünk installációkat a székek közösen megalkotott történelme alapján, a székek világának jelenéről. Ehhez azonban a játékvezetők új szabályt hoznak: a székek világában külön gondolkoznak azok, akik a teát preferálják, és külön azok, akik a kávé – tehát a bemelegítő játék választásai alapján bomlik ketté a csapat. A csapatok egy-egy új installációt alkotnak, egy-egy dobozban, három szék felhasználásával. A játék további menetében újabb és újabb törvények érkeznek: az egyik csapat hatalmat kap, tehát nekik jogukban áll a másik csapat jeleninstallációját megváltoztatni. A változtatást egy kijelölt csapattag hajthatja végre. Rövidesen a csapatok összetétele is egy új törvény hatálya alá kerül: nem azok alkotnak egy csapatot, akik a teát vagy a kávé szeretik jobban, hanem azok, akik a tengerpartot vagy a hegyvidéket részesítik előnyben. A két csapatot a bemelegítő játék szelfije alapján ellenőrzik a játékvezetők. A hatalom most annak a játékvezetőnek a csapatáé lesz, akik az előző

⁵² Hoffer Károly – Végvári Viktória: *Kegyetlen játékok / Mi és Ők*, Budapest Bábszínház, 2018.

körben az „áldozatok” voltak. A játék irányítása ettől a ponttól kezdve a játékosok kezébe kerül. A felajánlott cselekvési lehetőségre adott számos reakciólehetőség függvényében a játék többfelé ágazik. A folytatásnak vannak rögzített további pontjai, de ezekkel a játékvezetők innen pusztán mint lehetőséggel élnek, és számolnak azzal, hogy improvizálniuk kell. A játék kifutása teljes mértékben a résztvevőkön áll, a játékvezetők csak a végpontot tudják megjelölni.

Tapasztalataink alapján az engedelmesség más fokmérője szerint reagálnak a résztvevők az utasításokra, ha azok nem egy játékvezetőtől hangzanak el, hanem kivetítve vagy felvételről egy olyan hang által, ami vagy mesterséges, vagy gazdája nincs jelen az eseményen. Ezáltal a játékkervező/játékvezető, az eseményt celebráló manipulátor kiléte ismeretlen marad vagy feloldódik, mely élmény még fokozható azzal is, ha az instrukciók sorában van, ami félreértésre vagy hazugságra ad lehetőséget. Például egy magyar hallgatókkal és külföldi vendégekkel együtt tartott órán körben álltunk,⁵³ és a hangfelvétel szerint csak az léphetett egyet előre a kör középpontja felé, akire az elhangzó állítás igaz volt, például „huszonhárom éves” – minden huszonhárom éves előre lépett, a többiek helyben maradtak. A csak angolul vagy magyarul elhangzó instrukciók az azt nem értőkből először konformitást, később autonóm döntést csaltak ki – vagy az e kettő közti huncut váltakozást, a szabályok értő betartását és felülírását. A játékvezető mint beépített, halvány referenciapontként funkcionáló együttjátzó – feltételezhetően többlettudással rendelkező – mozgása szándékoltan ellentételezte vagy torzította az utasításokat. Így például a „lépj előre egyet” parancsra előre lépett, de utána vissza is a körvonalra, habár ezt a visszalépést már nem tartalmazta az eredeti instrukció. A „Géza” hívószó – amire a Géza nevűeknek kellene előre lépnie – is jótékony zavart keltett, hiszen a teremben (előzetes ismereteink alapján) senkit sem hívtak így; ezáltal lehetett vagy tisztelni a csendes mozdulatlanságot, vagy hazudni és mégis előre lépni. Hozzá kell tenni, erre a későbbiekben szintén utalt a „Hazudott a játék során” mondat – amire újfent kérdéses, hogy az előre lépők őszintén válasszolnak-e. A játék egyébként ismerkedési gyakorlatként is működik az információk intimítási mértékének variálásával („nő”, „európai”, „A+ vércsoportú”, „zöld szemű”, „fél megismételni a szülei hibáit”, „szereti az eper fagyit”, „volt képzeletbeli barátja”, „házas”, „kedveli a macskákat”, „boldog párkapcsolatban él” stb.), és a felsorolás sebességének fokozatos gyorsításával – hiszen így nincs idő elgondolkodni egy válasz megadásán vagy visszatartásán, sőt méregetőn megfigyelni se, a másik milyen választ ad.

⁵³ Szemessy Kinga: *Alkalmazott művészetek / Tánc* kurzus, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2018/2019, I. félév

IRODALOMJEGYZÉK

- ANTAL Klaudia: Gondolatok a részvétel fogalmáról és a vitaszínház gyakorlatáról, *Theatron*, 16. évf., 2022/1, 31–43. <https://doi.org/10.55502/the.2022.1.31>
- BANES, Sally – CARROLL, Noél: Cunningham, Balanchine, and Postmodern Dance, *Dance Chronicle*, vol. 29, 2006/1, 49–68. <https://doi.org/10.1080/01472520500538057>
- BARAD, Karen: Posthumanist Performativity. Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter, *Signs*, vol. 28, 2003/3, 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- BAUER, Una: The Movement of Embodied Thought. The Representational Game of the Stage Zero of Signification in *Jérôme Bel*, *Performance Research*, vol. 13, 2008/1, 33–39. <https://doi.org/10.1080/13528160802465508>
- BEHRNDT, Synne K.: Dance, Dramaturgy and Dramaturgical Thinking, *Contemporary Theatre Review*, vol. 20, 2010/2, 185–196. <https://doi.org/10.1080/10486801003682393>
- BELL, John: *American Puppet Modernism. Essays on the Material World in Performance*, New York, Palgrave Macmillan, 2008. <https://doi.org/10.1057/9780230613768>
- BUCKLAND, Theresa Jill: Shifting Perspectives on Dance Ethnography, in Alexandra Carter – Janet O’Shea (eds.): *The Routledge Dance Studies Reader*, London – New York, Routledge, 2010, 335–343.
- CVEJIĆ, Bojana – VUJANOVIĆ, Ana: *Public Sphere by Performance*, Belgrád, b_books, 2012.
- CZIBOLY Ádám – BETHLENFALVY Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*, Budapest, L’Harmattan, 2013.
- CZIBOLY Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017.
- DUNCOMBE, Stephen: Does it Work?, *Social Research*, vol. 83, 2016/1, 115–134. <https://doi.org/10.1353/sor.2016.0005>
- ENYEDI Ildikó: *Tanítható-e a kreativitás? Erdély Miklós 1977/78. évi Fantáziafejlesztő gyakorlatok – a módszer elemzése*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2009.
- ESA Arts 2021 keynote by Stephen Duncombe and Steve Lambert. https://www.youtube.com/watch?v=nJv_haeBudk&ab_channel=UniartsHelsinki
- FERRANDO, Francesca: Poszthumanizmus, transzhumanizmus, antihumanizmus, metahumanizmus és az új materializmusok. Különbségek és viszonylatok, ford. Lovász Ádám, *Helikon*, 64. évf., 2018/4, 394–404.
- FORSYTHE, William: *Choreographic Objects*. <https://www.williamforsythe.com/essay.html>
- FOUCAULT, Michel: *Más terekről* (1967). *Heterotópiák*, ford. Erhardt Miklós. <http://exindex.hu/index.php?page=3&id=253>
- FRANCIS, Penny: *Puppetry. A Reader in Theatre Practice*, London, Macmillan Education, 2012.
- FREUD, Sigmund: A kísérteties, in Sigmund Freud: *Művészeti írások*, ford. Bókay Antal, Erős Ferenc, Budapest, Filum, 2001, 245–281.

- HEWITT, Andrew: *Social Choreography. Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement*, Durham–London, Duke University Press, 2010.
- DR. JUHAROSNÉ MOLNÁR PIROSKA: Pedagógiai bábjáték. A pedagógiai bábjáték értelmezése és sajátosságai, in Dr. Horváthné Fülep Éva (szerk.): *Báb Játék Bábjáték. Szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből*, Debrecen, Didakt, 2003, 54–63.
- KAPROW, Allan: Happenings in the New York Scene, in Rebecca Caines – Ajay Heble (eds.): *The Improvisation Studies Reader. Spontaneous Acts*, London – New York, Routledge, 2015, 236–242.
- KRICSFALUSI BEATRIX: Aktivitás-részvétel-interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?, in Görcsi Péter – P. Müller Péter – Pandur Petra – Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, Pécs, Kronosz, 2016, 17–29.
- MOLNÁR GYULA: *Tárgyszínház. Feljegyzések, idézetek, gyakorlatok Molnár Gyula gyűjtésében*, ford. Goda Mónika, Budapest, OSZMI, 2023.
- NGUYEN, C. Thi: *Games. Agency as Art*, Oxford, Oxford University Press, 2020. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190052089.001.0001>
- POSNER, Dassia N.: A puppet moment, in Dassia N. Posner – Claudia Orenstein – John Bell (szerk.): *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance*, London, Taylor and Francis Ltd., 2015, 2–4. <https://doi.org/10.4324/9781315850115>
- RÉNYI ANDRÁS: Válasz egy körkérdésre. <http://www.renyiandras.hu/index.php/kortars-dolgok/kortars-tancok/a-qkortars-tancq-alkalmazott-mveszet>
- RÓBERT JÚLIA: Közösségi és részvételi? Közösségi vagy részvételi? A közösségi és a részvételi színházról, *Színház*, 50. évf., 2017/2, 2–4.
- ROSENTHAL, Stephanie (ed.): *Move – Choreographing You, Art and Dance Since the 1960*, London, Hayward Publishing, 2010.
- SZEMESSY KINGA: Játék és uniszónó – táncelőadások a részvételiség jegyében, *Táncstudományi Közlemények*, XI. évf., 2019/1, 31–36.
- SZEMESSY KINGA: Mi újság, tánc, színház, nevelés? 4., *tancszinhazneveles*, 2020. november 27. <https://tancszinhazneveles.wordpress.com/2020/11/27/mi-ujsg-tanc-szinhaz-neveles-4/>
- SZ. DEME LÁSZLÓ: A nézői szerep változása a nyugati színház történetében, in Deme János – Sz. Deme László (szerk.): *Ha a néző is résztvevővé válna. Kísérletek a színház és közönség viszonyának újragondolására*, Budapest, L'Harmattan, 2010, 13–36.
- SZILÁGYI DEZSŐ: A bábjáték műfaji sajátosságai, in Tarbay Ede (szerk.): *Bábesztétikai szöveggyűjtemény*, Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1978, 21–31.
- TERNAI JÚLIA: Több érzékszerven keresztül hatni. Interjú Bubla Évával és Nánay Fannival, *Prae.hu*, 2022. február 16. <https://www.prae.hu/article/12632-tobb-erzekszerven-keresztul-hatni/>

- VÉGVÁRI Viktória: *A bábszínház nézője Az interaktív bábjátéktól a részvételi bábszínházig*, doktori értekezés, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2021. https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2022/07/vegvari_-DLA_dolgozat.pdf
- WEHRLE, Maren: The Normative Body and the Embodiment of Norms – Bridging the Gap Between Phenomenological and Foucauldian Approaches, *Yearbook for Eastern and Western Philosophy*, vol. 2, 2017, 323–337. <https://doi.org/10.1515/yewph-2017-0023>
- WILLIAMS, Margaret: The Death of *The Puppet?*, in Dassia N. Posner – Claudia Orenstein – John Bell (eds.): *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance*, London, Taylor and Francis Ltd., 2015, 18–29.

CON-VIVERE! – GONDOLATOK A „RÉSZVÉTEL KORÁNAK” SZÍNHÁZÁRÓL¹

—❧—
KISS GABRIELLA

„A színház roppant különös jelenség. [...] Átáll és rááll a megváltozott társadalmi viszonyokra” – írja Andreas Kotte annak a színháztörténeti munkának az *Epilógusában*,² amely egyértelművé teszi: a *cultural turns* jegyében megszülető modern színháztudomány sohasem kívánta a kizárólagosság jegyében rögzíteni „a” színház definitív (vagyis törvényszerűen homogénnek, reduktívnek és normatívnak tekintendő) jellemzőit.³ Az a felismerés viszont, mely szerint „mind a cselekvők fellépésének, mind pedig a történés bemutatásának esetében az előadói gyakorlat szabályairól, azaz konvencióiról van szó, de nem az előadás lényegi ismérveiről”,⁴ a színháztörténetet arra figyelmezteti, hogy a kánonalakító folyamatok vizsgálata mindig a hatástörténeti horizont visszanyerésétől és a diszpozítívumelemzés sikerétől függ. Hiszen az újszerű jelenségek megértésének az a kulcsa, hogy figyelmünket úgy irányítsuk recepció és kreativitás, tradíció és innováció mindig relacionális, kizárólag történetiségében artikulálható játékkára, hogy közben a színház alkotó és befogadó szokásrendjeit meghatározó társadalmi diskurzusokat, materiális-technikai gyakorlatokat se téveszszük szem elől.⁵

¹ A tanulmány az Oktatási Hivatal (OH-KUT/48/2021), a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (K-131764) és a Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai kutatócsoportja (KRE 185/2022) támogatásával készült. Részben átdolgozott formában része a Károli Könyvműhely és a L'Harmattan Kiadó gondozásában 2024-ben megjelenő *A tette kész néző* című monográfiának.

² Andreas Kotte: *Színháztörténet. Jelenségek és diskurzusok*, ford. Edit Kotte, Berta Erzsébet, Ballasi, 2020, 395, 397.

³ Vö. Kricsfalusi Beatrix: *Teatralitás és medialitás, avagy miért nem definiálható „a” színház?*, *Játéktér*, 9. évf., 2020/4, 3–18.

⁴ André Eiermann: *Posztspektakuláris színház és az előadás alteritása*, in Czirák Ádám (szerk.): *Kortárs táncelméletek*, ford. Kerekes Amália, Budapest, Kijarat, 2013, 143.

⁵ A diszpozítívum Lorenz Aggermann-i fogalmát idézi Kricsfalusi Beatrix: *Apparátus/diszpozítívum*, in Kricsfalusi Beatrix – Kulcsár-Szabó Ernő – Molnár Gábor Tamás – Tamás Ábel (szerk.): *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*, Budapest, Ráció, 2018, 236.

Jelen tanulmány ezt a kölcsönhatást vizsgálja a színházi nevelés és a művész-színház viszonylatában.⁶ Olyan jelenségeket elemez, amelyek újszerűsége nem értelmezhető a dráma- és színházpedagógia, illetve a színházi nevelés öndefiníciójának egyik központi fogalma: a részvételiség (*participatio*) nélkül. Abból a tényből indul ki, hogy a nézés eseményének leírására törekvő modern színház-tudománynak nemcsak rögzítenie, de elemeznie is kell azt a hatást, amit a 2022-ben Jövő díjjal kitüntetett színházcsinálás három évtizede gyakorolt a kortárs magyar szcénára.⁷ A mikroelemzések fókuszában tehát az a folyamatorientált esztétikai gyakorlat áll, amelynek innovatív jellege a kollaboratív munkaformák heterarchikus voltára és a kontingencia posztdramaturgiájára vezethetők vissza.⁸ Célja pedig rámutatni a kritikalitáselmélet *részvételiség*-koncepciójának azon lehetőségeire,⁹ amelyek segítségével árnyalni lehet a Cziboly Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* terminológiai fejezetének „részvételi színházi formák” és „bevonódás” szócikkét.¹⁰

A RÉSZVÉTEL KULTÚRÁJA

Ha a továbbiakban orientációs pontnak tekintjük a kutatási projekt egésze számára kulcsfontosságú 2013-as évszámot, akkor érdemes emlékeztetnünk ma-

⁶ Az alkalmazott színház funkcionális önmeghatározását, intervenciók célját és folyamatorientáltóságát osztó színházi nevelést (leginkább heurisztikai megfontolásból) ellentétesnek szokták tekinteni a „hagyományos” (száz éve a rendezői színház korát élő ún. művész) színházzal. (Vö. Matthias Warstat et al. (Hg.): *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis*, Berlin, Theater der Zeit, 2015.) Ugyanakkor épp ezeknek a jelenségeknek a teatrológiai reflexiója segítette elő a színházstudományi kutatások 21. századi „hálózatát megerősítő és a szak differenciálódásához, illetve pluralizálódásához hozzájáruló módszerkritikát”. Benjamin Wihstutz – Benjamin Hoesch (Hg.): *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, Bielefeld, transcript, 2020, 10.

⁷ A Színházi Kritikusok Céhe Jövő díját 2022-ben a harmincéves Kerekasztal Színházi Társaság és a huszonöt éves Káva Kulturális Műhely kapta meg a TIE (Theatre in Education) hazai meghonosításáért; 2023-ban pedig a komoly színházpedagógiai múlttal rendelkező celldömölki Soltis Lajos Színház nyerte el.

⁸ Vö. Radosavljevič Duška: A heterarchikus rendező: egy huszonegyedik századi szerzői modell, ford. Tamás Ágnes, Ungvári Zrínyi Ildikó, *Játéktér*, 11. évf., 2022/3, 29–43. <https://jatekter.ro/duska-radosavljevic-a-heterarchikus-rendezo-egy-huszonegyedik-szazadi-szerzoi-modell/> (Letöltés: 2023. augusztus 23.); Sandra Umathum – Jan Deck (Hg.): *Postdramaturgien*, Berlin, Neofelis, 2020.

⁹ A részvételiség és a bevonódás illeten fogalmát lásd Ádám Czirák: Partizipation, in Erika Fischer-Lichte – Doris Kolesch – Matthias Warstat (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart–Weimar, Springer, 2014, 242–248.

¹⁰ Takács Gábor et al.: Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 155, 162, 163.

gunkat arra a pillanatra, amikor hatvannégy értelmiségi megfogalmazta az ún. *Konvivalista Manifestumot* (Manifeste Convivialiste). Ez a kiáltvány speciális közösségek életvidám együttélésének (*con-vivere*) új művészetében látja annak a lehetőségét, hogy létrejöjjön egy olyan, „nyilvános, politikus gyakorlat, mely értékeli a másokért végzett munkát, és támogatja azokat, akik e feladatnak szentelik magukat”.¹¹ Az erről eddig három kötetben publikált vita középpontjában a „közösség” olyan fogalma áll,¹² melyet egy szituáció modellál: „különböző emberek ülnek egy asztalnál, és egy kiváló vacsora során közelebb kerülve egymáshoz érdekfeszítő beszélgetéssel töltik el az időt”.¹³ Voltak, akik az utolsó vacsora szekularizált változatának tekintették ezt a Jean Anthelme Brillat-Savarin által 1825-ben leírt helyzetet. Mások az ember(ies)ségnek (*being humane*) a tördésen, a nagyvonalúságon és szolidaritáson alapuló működésmódját látták benne, mely csak annak tudatában teszi lehetővé mind a rivalizálást, mind a kooperálást, hogy az egy, a státusz- illetve konkurenciaharcra számoló, de egymásról gondoskodó emberek közösségében és közösségéért zajlik. Megint mások az asztaltársaság heterogén összetételére és az elhangzó kérdések, ígéretek, tettek dezintegráló erejére helyezték a hangsúlyt.¹⁴

Tézisünk szerint ez a vacsora egy drámaóra és egy színházpedagógiai, színházi nevelési program modellje is lehetne. Amennyiben ugyanis a tapasztalatszerzésnek ezeket az experimentálisan szerveződő tereit a benne zajló csoportos játéktevékenység és a mélyebb (ön)megértés felől vizsgáljuk, akkor a szokottnál nagyobb figyelem irányulhat a hat facilitátori kompetencia (kommunikáció, kooperáció, koncentráció, kreativitás, elkötelezettség, gondoskodás) legkevésbé ismert elemére: a *carryingre*.¹⁵ E nélkül az elfogadó, de nem behódoló attitűd nélkül ugyanis nem valósulhat meg sem a bevett gondolkodási módok határainak megkérdőjelezése, sem a kölcsönösen artikulált elvárásokkal és a felelősségvállalás kockázatával való szembenézés, továbbá nem jöhet létre a tanárok és diákok közötti kollaborációt jellemző, a partneri viszonyt biztonságossá tévő játékkeret

¹¹ Frank Adloff et al. (Hg.): *Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens*, Bielefeld, transcript, 2014, 57. Nem lehet megjegyzés nélkül hagyni, hogy az elmúlt évek két civilszínházi előadása (az Örkény Színházban 2020-ban bemutatott *Kiváló dolgozók. Igaz történetek a gondoskodásról* és a szintén Boross Martin rendezte 2023-as *Remény Panzió*) közvetlenül erre a problémára reflektált.

¹² Adloff et al. (Hg.): *Das konvivialistische Manifest*, 57.

¹³ Frank Adloff – Volker M. Heins (Hg.): *Konvivialismus. Eine Debatte*, Bielefeld, transcript, 2015, 10.

¹⁴ Adloff et al. (Hg.): *Das konvivialistische Manifest*, 59.

¹⁵ Vö. Monica Prendergast – Juliana Saxton: *Applied Drama. A Facilitator's Handbook for Working in Community*, Chicago, Intellect, 2013, 1–17.

sem.¹⁶ De nem jöhetne létre olyan – a társadalomra, az osztályra és a miliőre koncentráló „rég” szociológia szemében „strukturálatlan és bizonytalan”¹⁷ – közösség sem, melynek dinamikáját az önmagammal és a másokkal való törődés közötti bináris oppozíció (önzés *kontra* önzetlenség) egymásba omlása határozza meg.¹⁸ Az a foucault-i értelemben vett öngondozás, mely „valódi szociális gyakorlat [...], nem szigetel el az emberi közösségtől, épp ellenkezőleg, teljes mértékben ráutal erre a közösségre, hiszen »az önmagunkhoz fűződő, alapvető viszonyoknak kell lehetővé tennie a szubjektum számára, hogy egy emberi közösség tagjaként fedezze fel önmagát, amely, a vérrokonság ereje által, az egész emberi nemmel való azonosulást is magában foglalja«”.¹⁹

Talán ezért több mint véletlen, hogy épp a *Konvivalista Manifesztum* 2013-as megfogalmazásának évében volt utoljára látható az az előadás, amely két dolgot is legitimált a hazai színházi szakma szemében. Az egyik az alkalmazott színház(tudomány) kulcsfontosságú problémafelvetése volt: „Mihez kezdünk azzal a dilemmával, hogy a világ nyomorúságáról szóló színházi előadások előfeltétele szükségképp az a jólét, ami többé-kevésbé áttételesen ezen a nyomorúságon alapul? A hely, ahol megfogalmazódik a kritika, mindig privilegizált, és ez a legkisebb független színpadra is igaz.”²⁰ A másik a drámapedagógiai eszközök és a színházi nevelés mibenléte. A 2013-ban már nem „színházként”, hanem „kortárs művészeti központként” és „társadalmi műhelyként” működő Krétakör *A papnő* című produkciójának hatástörténeti jelentősége ugyanis abban is áll, hogy ráirányította a figyelmet egy, a magyar színházi köztudatban és úgy általában a hazai közgondolkodásban 2011-ben (sem) az őt megillető helyen kezelt szakmára.²¹

¹⁶ Vö. Takács Gábor: „Konstruktív” dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához, in Deme János (szerk.): *„Konstruktív” dráma*, Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület, 2009, 26–44.

¹⁷ Boike Rehbein: Das Kollektiv in der Soziologie. Gesellschaft, Klasse und Milieu, *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, Jg. 1, 2015/1, 11–28.

¹⁸ A bináris oppozíciók oscillálásának performatív erejéről lásd Erika Fischer-Lichte: *A performativitás esztétikája*, ford. Kiss Gabriella, Budapest, Balassi, 2009.

¹⁹ Frédéric Gros *Situation du cours* című munkáját idézi Cseke Ákos: Önmagam és mások kormányzása. A törődés etikai, politikai és teológiai dimenziója a kései Foucault-nál, *Magyar Filológiai Szemle*, LXI. évf., 2017/4, 174.

²⁰ Nicolas Stemann: Wir sind Oidipus. Überlegungen zum politischen Theater der Gegenwart, *Theater Heute*, Jg. 57, 2016/3, 38, ford. Kricsfalusi Beatrix. Vö. Jászay Tamás: *Körülírások. Fejezetek a Krétakör Színház történetéből 1995–2011*, PhD-disszertáció, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2013. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1924/> (Letöltés: 2023. július 17.)

²¹ „Miközben a magyarországi színházi közgondolkodás ekkortájt még javarészt azzal a kérdéssel volt elfoglalva, hogy a színházi nevelés hibrid műfaját a színház vagy a nevelés terminológiájával közelítse-e meg, Schilling – mint pályája során oly sokszor – egy lépéssel már előrébb járt. A karrierje során mindvégig a nem ismeretlen, ám többnyire kevesek által kitaposott úton járó

Az előadás annak a *Krízis* címet viselő, négyhónapos művészi kutatásnak a része, amely Prágában, Münchenben, Budapesten és három erdélyi alkotótáborban zajlott civil felnőttek, illetve gyerekek részvételével. A háromfős Gát család multimediális válságmenedzsmentje ugyanis csak ürügy volt egy komplexebb „összművészeti társadalmi terápia” megvalósítására.²² A múlt kísérteteivel szembenézni kénytelen pszichiáter apa (*Hálátlan dögök*), a saját útját sem színésznőként, sem drámatanárként nem találó anya (*A papnő*) és a szülők kommunikációképtelenségének áldozatául eső fiú (*jp.co.de*) élete ugyanis azt a problémát érinti, amit a „Foucault dilemmáját” elemző Byung-Chul Han láthatatlan pszichopolitikának nevez. Arról az állapotról van szó, amikor a kormányzás erőszaka önmagunk optimalizálásának formáját ölti, így a megszokott állandó és egyre szokatlanabbá tétele válik önmagunk ellen elkövetett erőszakká.²³ S ha a hatalmi működés interiorizálódik, akkor az ember az uralmi összefüggéseket szabadságként és önmegvalósításként értelmezi, és már annak a helyzetnek a megteremtése is elsődleges céllá, feladattá válhat, amelyben cinikus játékként lehetőség nyílik a szokatlanra tételre.²⁴ Pontosan úgy, ahogy az előadás egyik drámaóráján történik.

A mélyszegénységben élő erdélyi falu testnevelésórájára robogóval érkező és „Sárosdi Lilla” néven bemutatkozó Gát Lilla ugyanis drámatanárként próbálja meg orvosolni mikro- és makroközösségek (köztük saját családjának és szakmaiságának) diszfunkcionális működését.²⁵ Ottlétének „üzenete: éretlen

rendező éppen akkor fordult kivételes intenzitással a drámapedagógia módszertana, eszköztára és kihívásai felé, amikor a színházi nevelési terület jelentős változásokon esett át. Hipotézisünk szerint éppen a professzionális színházcsinálás nemzetközileg jegyzett képviselőjeként számontartott Schilling és az általa újrarájzolt Krétakör aktív közreműködése kellett ahhoz, hogy színház és nevelés terminusa a hivatásos színháznézők fogalmi horizontján is közeledjen egymáshoz.” Jászay Tamás: *Krízisben A papnő: egy helykereső előadás emlékezete, Játéktér*, 8. évf., 2019/2, 51. <https://jatekter.ro/jaszay-tamas-krizisben-a-papno-egy-helykereso-eloadas-emlekezete/> (Letöltés: 2023. július 17.)

²² Csáki Judit: Pincétől a padlásig. Schilling Árpád rendező, a Krétakör vezetője, *magyarnarancs.hu*, 2011. október 20. https://magyarnarancs.hu/szinhasz2/pincetol_a_padlasig_-_schilling_arpad_rendezo_a_kretakor_vezetoje-77150 (Letöltés: 2023. július 17.)

²³ Byung-Chul Han: *Pszichopolitika. A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák*, ford. Csordás Gábor, Budapest, Typotex, 2014, 34–41.

²⁴ Byung-Chul Han: *A kiégés társadalma*, ford. Miklódy Dóra, Budapest, Typotex, 2019, 7–8, 71–94.

²⁵ „Bár az időbeli sorrendből az következne, hogy a trilógia első darabja, a *jp.co.de* című film forgatókönyve volt az első, amely megfogalmazódott bennünk, az igazság az, hogy *A papnő* szüzséjét írtam meg legelőször. A Budapestről vidékre költöző, korábban színésznőként ismert drámapedagógus kálváriája aktuális parabolaként sejlett föl előttem. Az ő drámáján keresztül véltem megfoghatónak és ábrázolhatónak azt a kettősséget, amely a társadalmi feszültségek tekintetében a mai Magyarországot, és sejtésem szerint egész Európát jellemzi. Az eredményeket felmutatni képtelen, de megkérdőjelezhetetlenül jó szándékú engedékenység és a hatékonyságban

vagy”. Küldetése: kíváncsivá tenni a diákokat. Célja: fiatalok olyan állampolgárrá nevelése, akik érdeklődnek, figyelnek, kérdeznek, kommunikálnak, elviselik a kritikát, és azért akarják önmagukat kormányozni, mert nem akarnak zavarba jönni, frusztrálódni, gyűlölködni s végül verekedni, ha egyszer nem lesz, aki eldöntse helyettük, mit kell tenniük.²⁶ Módszere: az a *nemszínház*,²⁷ amelyben nemcsak három (civil nevükkel azonos nevű szerepeket játszó) profi, hanem tizenhat 14–16 éves laikus hoz létre saját élményeiből olyan „nézéseseményt”,²⁸ amely a Trafó falai között „Kortárs Művészetként” definiálódik. A végeredmény: egy olyan művészetpedagógiai projekt dokumentációja, mely nagyon különböző emberek öngondozásának lehetőségét megteremtő együttműködés paramétereit kutatja Sepsiszentgyörgyön, Angyaloson, Tusnádfürdön és Budapesten. A *papnő* azzal a helyzettel kísérletezik, amikor az órkői romatelepről, a Dévai Szent Ferenc Alapítvány tusnádi házából, a sepsiszentgyörgyi Művészeti Népiszkola, illetve a Plugor Sándor Művészeti Líceum színészosztályaiból, a kézdívárhelyi gyerekotthonból, valamint Brassó és Csíkszereda középiskoláiból érkezők ugyanúgy tisztában vannak saját személyre szabott funkciójukkal, felelősségi köreik határaival, mint az egykori Krétakör Színház két színésze és rendezője. Az tehát, hogy mindenkit felhatalmaznak arra, hogy a közösen rögzített kereteken belül legjobb belátása szerint cselekedjen, leleplezi a valóságcsinálás egyik (illúziószínházi) rendjének kizárólagosságát, és megváltoz-

felülmúlhatatlan, de humánus szempontból erősen vitatható regularizáció feszültségére gondolok. A feltétlen bizalom sebezhető naivitására, és a tapasztalatból kivirágzó előítéletességre. Miután ez a nő előkerült, felmerült annak lehetősége, hogy egy családot rajzoljunk köré. Egy szakmailag megkérdőjelezhetetlen és végsőkéig elkötelezett pszichológus apát, és egy útkereső, közösségépítő fiút. A családot mint többretegű problémát akartuk láttatni: olyan mesterséges halmazként, amelyben mindennek és mindenkinek, sőt a résztvevők szándékának is rögzített helye van. A családot a szétrobbanás utáni állapotában kívántuk bemutatni, a befogadónak pedig azt a lehetőséget kínáltuk föl, hogy maga rakja össze újra ezt a mesterséges szerkezetet; maga fogalmazza meg, milyennek látja pontosan, centiről centire ezt a mikroközösséget.” Schilling Árpád: Előszó, in *Krízis. A trilógia*, [műsorfűzet], Budapest, Krétakör Alapítvány, 2011.

²⁶ Schilling Árpád: *Egy szabadulóművész feljegyzései*, Budapest, Krétakör, 2008, 9–10.

²⁷ Az ún. *nemszínház* „módszertani értelemben megképez egy hátteret, amely előtt játszanak, és amely előtt színházi formákká foglalják egybe a scenikus folyamatokat. [...] Tartalmát nem szűkíthetjük le a tiltásokra, mert például ezek feloldását is magában foglalja, amiben ugyancsak kifejeződik a színházzal szembeni személyes vagy társadalmi beállítódás.” Andreas Kotte: *Bevezetés a színháztudományba*, ford. Edit Kotte, Berta Erzsébet, Budapest, Balassi, 2015, 260.

²⁸ Andreas Kotte „nézésesemény” fogalma a Stephan Hulfeld által továbbfejlesztett münzi teatralitáskonceptió következetes végiggondolásának egyik eredménye. A teatralitás tudásszerkezetét ez alapján négyféle „színház” alkotja, hiszen egymás mellett élnek (i) a mindennapok színház-szerű eseményei, (ii) a művészeti intézmények jogilag, gazdaságilag és esztétikailag legitim rendszeréhez köthető játékmódok, (iii) a mindenkori „színházi norma” hatalomra törő akaratát leleplező scenikus folyamatok és (iv) a színházra vonatkozó bárminemű megnyilatkozások a kritikától a cenzúrán át a tiltásokig. Vö. Kotte: *Bevezetés a színháztudományba*, 15–55.

tathatónak mutatja mind a színházi alkotóközösség, mind a befogadás megtapasztalt valóságát.

Ha a *Konvivalista Manifesztum* problémafelvetését és *A papnő*-ben artikulálódó művészeti kutatást korszakküszöbképző mozzanatnak tekintjük, akkor megrajzolhatjuk azt a színházkulturális kontextust, amely már esztétikai hatást tulajdonít az ún. részvételi színházi formáknak. Hiszen olyan előadás-dramaturgiai eszközöknek bizonyulnak, amelyek projektproduktumként definiálható rendezések révén és a kontingencia erejével mozdítják ki a nézőt a kukkolás vagy az odafigyelés biztonságos és kiszámítható pozíciójából.²⁹ Olyan posztdramatikus technikák, amelyek a „valós behatolásán”, a rendezés „kórus-szerűségén” és a színházi jelrendszerek „heterogenitásán” alapulnak,³⁰ amelyek szokatlanra teszik „a megmutatás és az elrejtés dinamikáinak, a szervezés és a kreativitás gyakorlatainak, a fegyelmezettség és a szabadság eszméinek, a kollektivitás és a szerzőség koncepcióinak” a polgári illúziószínházra jellemző rendjét.³¹ Ily módon

kényelmetlenek. Kellemetlenek. Kihívóak. Megosztóak. [...] megpróbálják tágítani a kortárs színház lehetséges tematikáit és játéknnyelveit; [...] kimozdulnak a színjátszás szokványos színtereiről; [...] időről-időre önkritikusan újragondolják alkotói módszereiket; [...] vizsgálat tárgyává teszik az alkotókat és az intézményeket egyaránt befolyásoló strukturális kényszereket és társadalmi elvárásokat; hogy kizökkentik gondolkodásunkat; [...] megkérdőjelezzik az általunk természetesnek vélt konvenciókat és határokat; és [...] megmutatják, akár ez is lehet, ilyen is lehet ma a színház!³²

Vagyis a Halász Péter-díjjal kitüntetett színházi jelenségek ebben az értelemben számítanak olyan nézőkre, akik „azért mennek színházba, hogy [...] láthassák azt, amit nem szabad látniuk”.³³ A 99,6%, az *IITTHOONN* és a *KŐ-KŐ-KŐ*, a Színház- és Filmművészeti Egyetemet elfoglaló hallgatók 2019. évi akciósorozata, továbbá a *Game Changer*, a *Közelebb* és a *Nagymamával álmodtam* ugyanis leplezetlenül vagy játékosan mutat rá azoknak a dramaturgiáknak a „rendőri” hatalmára, amelyek félnek megsérteni „a” színház biztosnak vélt határait. Ennek

²⁹ Vö. Czirák: *Partizipation*, 244.

³⁰ Vö. Hans-Thies Lehmann: *Posztdramatikus színház*, ford. Krícsfalusi Beatrix, Berecz Zsuzsa, Schein Gábor, Budapest, Balassi, 2009, 116–121, 151–156.

³¹ Adorjáni Panna – Krícsfalusi Beatrix: Kollektív alkotás: módszer és/vagy politika, *Színház*, 53. évf., 2020/3, 3.

³² *Halász Péter-díj*. <https://trafo.hu/labán-halász-díj> (Letöltés: 2024. május 28.)

³³ Jérôme Bel bonmot-ját idézi Berecz Zsuzsa: Táncképesség. Az ArtMan Egyesület munkájáról, *Színház*, 50. évf., 2017/4, 13.

okán „megpróbálják szabályozni és normalizálni a művészet által épp mobilizált érzelmeket, félbeszakítani a ház működését veszélyeztető folyamatokat, és a kontrollálhatatlanná vált produkciókat, a szükségszerűségekre hivatkozva, végül kész műalkotásként viszik a közönség elé”.³⁴ A részvételi színházi formák, műfajok viszont épp ellenkezőleg: a kiszámíthatatlanságra és a befejezetlenségre törekcszenek. Ez ösztönözi ugyanis a nézőket arra, hogy felülvizsgálják azt a befogadói szokásrendet, amelynek alapja a színpadi reprezentáció „áttekinthe-tőségének ideálja” (Arisztotelész).

MOZGÓ-, JÁTSZÓ- ÉS NÉZŐ-RÉSZTVEVŐ (SPECTATOR)

Ez a szándékos fészületlenség megakadályozza vagy megnehezíti, hogy az olvasás és a nézés folyamata „olyan struktúrát öltön, ami „logikus (vagyis dramatikus) rendet visz a lét zavaró kaotikusságába és sűrűségébe”.³⁵ S az immerzív színház, az audio-, videó- és dokuséták, a *lecture performance*, a poszthumán installációk, illetve digitális net-performanszok, a civil-, illetve egyszemélyes színház, továbbá az újrajátszás (*reenactment*) kortárs formáinak ezért közös jellemzője a *bevonódás*.³⁶ Épp azzal mennek biztosra, hogy tevőleges hatalmat adnak annak a nézőnek, akinek (tény és való) immár játszania kell. Vagy a cselekvés előre nem látható és el nem is tervezhető lehetőségeit kínálják fel az ily módon játékosná váló résztvevőknek, vagy rendkívül megnehezítik, sokszor el is lehetetlenítik, hogy biztosak legyenek az előadás kezdő és végpontjában. Következésképp ezek a 21. századi előadás-dramaturgiák „egyrészt felszabadítják a játékos kreativitást, másrészt függetlenítenek egy [...] csak hierarchiákat ismerő gondolkodásmódtól”.³⁷ Ily módon nehezen vetik alá magukat

³⁴ Nikolaus Müller-Schöll: Polizeiliche und politische Dramaturgie, in Umathum–Deck (Hg.): *Postdramaturgien*, 220.

³⁵ „A dráma a *Poétikában* olyan struktúrának számít, amely logikus (vagyis dramatikus) rendet visz a lét zavaró kaotikusságába és sűrűségébe. Ez a híres egységek által hordozott belső rend kifelé, a valóság irányába hézagmentesen lezárja az értelemkonstrukciót, amely maga a tragédia artefaktuma, egyszersmind belül maradéktalan egységgé és egésszé alakítja.” Lehmann: *Posztdramatikusszínház*, 39.

³⁶ Vö. Wihstutz–Hoesch (Hg.): *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, 10. Nem véletlen, hogy a Halász Péter-díj jelöltjei és nyertesei is ezek közé tartoznak.

³⁷ Czirák: *Partizipation*, 243–245.

„a megértés és a megjegyezhetőség törvényének”,³⁸ amivel „megtorpedózzák a társadalom kapitalista, fegyelmező és homogenizáló struktúráit”.³⁹

A *részvételiség* így értett politikusságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy milyen nehézséggel küzd az ezeket a kiszámíthatatlan és befejezetlen eseményeket az irodalmi kanonizáció útjára engedő könyvkiadás. Önálló tanulmány tárgya lehetne, ahogy egy adott előadás posztdramaturgiai mozzanatai ellenállnak a printmédium archívumának: nem vagy nehezen rögzíthetők fő- és mellékszövegben, transzformálhatók egy lineráris-szukkesszív módon észlelhető struktúrába. Ezért is izgalmas kísérlet a „Poket” sorozat első dramakötete, a 2023 márciusában megjelent *Színház a város*, mely a Jurányi Ház kísérleti hangjáték-projektjének ad lehetőséget arra, hogy a színház életteli praxisából átkerüljön az irodalom írott világába. A kötetben olvasható, kortárs írók által jegyzett tizenkilenc darab kontextusát a Covid-19-járványt körülvevő csönd és üresség alkotja, ami viszont ez esetben a művészi kísérletezés inspirációjává tudott válni.⁴⁰ A Jurányi ugyanis egy műfaj (az audioséta) és egy posztdramaturgia (történelmi és művészeti események újra- és visszajátszása) segítségével akkor „csinált a külvilágból színpadot”, amikor a biopolitika által önfegyelmezett (tudatosan el- és bezárt) testünkben létezve talán egy cseppfertőzéssel terjedő kórokozóval folytattuk a legdrámaibb párbeszégeket.

Ha Heiner Müller 1984-es *Képleírása* „egy emlék [1988-ban hangjátékként színre vitt] robbanása egy elhalt drámai struktúrában”,⁴¹ akkor a STEREO AKT, Göttinger Pál, Grecsó Krisztián, Horváth Kristóf, Kelemen Kristóf, Kovács Dániel Ambrus, Pass Andrea, Péterfy-Novák Éva és Péterfy Gergely, Schwechtje Mihály, Szabó Borbála, Tasnádi István és Vinnai András „kortárs színházi szövegei” az emlékezés tréningjei. A Budapest egy-egy helyszínét megnevező cím és az azt konkretizáló térmegjelölés, továbbá az adott hangjáték QR-kódjának képe (ami a drámák speciális mellékszövegének számító és a viszonyrendszert létrehozó konkrét akciókra/dikcióra utal) egyszerre két

³⁸ „A dráma egy modell. Az érzékinek alá kell vetnie magát a megértés és a megjegyezhetőség törvényének. A rajznak (logosz) a színnel (érzések) szembeni elsőbbsége, ami később a festészet elméletében válik jelentőssé, már itt is példaként idéződik meg, noha a fabula-logosz szerkezete mindenek fölött áll: »ha tudniillik valaki a legszebb színekkel festene is, de összevissza, nem gyönyörködtetne úgy, mint ha valaki képet fest, akár csak fehér lapon«. Az, hogy a tragédia Arisztotelész szerint a logikai-dramatikus struktúrája miatt kiválóan boldogulna színrevitel nélkül is, hogy a színházra egyáltalán nincs is szüksége hatásának kifejtéséhez, már csak a pont az i-n a logikussá tétel folyamatában.” Lehmann: *Posztdramatikus színház*, 40.

³⁹ Czirák: *Partizipation*, 243–245.

⁴⁰ Ennek lehetőségeit igazolta a Színházi Kritikusok által 2021-ben a Trafónak ítelt Különdíj azért, ahogy a lezárások alatt online tudta jelenlétét tenni a „kortárs” művészetet mindig is jellemző kísérletezést.

⁴¹ Heiner Müller: *Képleírás*, ford. Kurdi Imre, Budapest–Pécs, JAK–Jelenkor, 1997, 15.

„veszélyhelyzet előtti” élmény motorikus, vizuális, auditív, értelmi-logikai és emocionális emlékezetét aktivizálja. Az egyik a főváros egyes szám első személyű szemantikája: azok az adott esetben legszűkebb környezetemhez kötődő emlékek (pl. anyukázó múltamnak a városligeti Léghajó játszótéren két-három évig minden nap csaknem ugyanott, ugyanakkor és ugyanabban a ritmusban lejátszódó jelenetei), amelyek kódolásának, tárolásának és felidézésének rendjét jó egy évre megzavarta a bezártság. Ebből a szempontból is izgalmas, hogy a szövegek kivétel nélkül játékba hozzák e mnemotechnikai folyamatnak a kollektív dimenzióját. Azt a tapasztalati tényt, hogy az adott helyszín megélésének mindig is részét képezték azok a többiek, akiknek hiánya a Covid-19-járvány megfékezése érdekében bevezetett szabályok okán újradefiniálta Budapest köztereit. Nagyvárosi mindennapjainkban magától értetődően gyülekező és minket észrevétlenül körülvevő, ám 2020. március 11-től hirtelen csak az emlékezetünkben élő közösségekről van szó: fát ültető aktivisták csoportjáról (*Római-parti túlélők*), mellettem tüntetőkről és/vagy ünneplőkről (*A Rádió ablakai*, *Vérmező*, *Álomörség*), utazókról (*Irány Pest!*), valamit velem együtt és testközelben nézőkről (*A 2020-as évek*, *Jurányi 10*), velem imádkozókról és kétkedőkről (*Pléhkrisztus*, *Csoportterápia*), mellettem futókról és bringóhintózókról (*Gólya*), a normális beszélgetést zavaró aszfalttörő munkásokról (*Az Operaház őrzői*), velem piacozókról (*Daráló*), gyesen lévő anya- és apatársakról (*Játszótéri idill*).

A színház antropocentrikus koncepcióinak alapját képező „együttes testi jelenlét” (Fischer-Lichte) reflektálatlan nosztalgiáját viszont megakadályozza az a séta-performanszokat jellemző előadás-dramaturgia, mely „textuális tájképpé” változtatja a várost.⁴² A köztéri *részvételiség*nek ez a hazai színházi szcénában leginkább a PLACCC Fesztiválhoz kötődő, ám a lezárások végén (2020 nyarán és 2021 tavaszán) nagy népszerűségnek örvendő módja a helyspecifikus színház sajátosságait használja ki.⁴³ Ez esetben a „szokatlanná tétel” nem a bevonódás testi vagy kinesztetikus faktorain múlik, hanem azon, hogy az adott esemény intézményes kerete képes-e olyan reakciókra, gesztusokra inspirálni, amelyek eltérnek, sőt szembemennek a megszokottal. Nem véletlen, hogy a „kritikalitáselmélet” klasszikusa, Irit Rogoff számára is paradigmaticus példa a félrenézés gesztusa, vagyis az a pillanat, amikor a (múzeumban vagy épp szín-

⁴² A *landscape-play* fogalmához lásd Lehmann: *Posztdramatikus színház*, 68–69; Ana Vujanovic: Zusammen mündern. Neue Tendenzen in der Landschaftsdramaturgie, in Umathum–Eck (Hg.): *Postdramaturgien*, 27–45.

⁴³ Vö. Kiss Gabriella: Miénk a tér! Hogyan és mire alkalmazzák a színházat a „Mi Batyink” című eseménysorozat keretében?, *Színház.net*, 2020. július 6. <https://szinhaz.net/2020/07/06/kiss-gabriella-mienk-a-ter/> (Letöltés: 2023. augusztus 1.)

házban) „szemlélődő függetlenedik a részvétel előre kiszámítható, mi több: elvárt cselekvési lehetőségeitől, és kritikát gyakorol azon az intézményes gyakorlaton, amelyet a műalkotás észlelésének szokásrendjét követve maga hoz létre”.⁴⁴ A séta-performanszok esetében ez a mechanizmus fordítva működik. Itt olyan emberek, tárgyak, események kerülnek a nézői figyelem fókuszába, amelyeket a színházi és kulturális aktivitás konvenciói láthatatlannak vagy észrevételre érdemtelennek találhatnak. Hiszen melyikünk vette valaha is észre, hogy az operaházi Glinka-szobor szeme épp rálát a Wagner-szobor nagylábujjára (így segíthet a többi szobornak megakadályozni a mester öngyilkosságát)? Vagy hogy a többszintes Közpon-ti Vásárcsarnokból egyik napról a másikra eltűnt egy könyvritkaságokat forgalmazó gurulópolc? Budapest ikonikus és nyilvános helyszínei tehát a mi lassan sétáló és eddig láthatatlan részletekre rápillantó tekintetünk révén válnak a részvétel tereivé. Mi több: szembesítenek minket azokkal az „építészeti előírásokkal, rendőrségi szabályokkal, fényviszonyokkal, a próbafolyamatokkal és a próbaidőkkel, a színházban tapasztalható hierarchiákkal és azzal, ahogy a színház adminisztratív úton betagozódik a város és az ország nagyobb, társadalmi és politikai kontextusába”.⁴⁵ Hiszen ezek az apparátusok zárták el tőlünk ezeket a most meglátott és meghallott dolgokat.

Ennek az átváltozásnak két feltétele van. Az egyik, hogy fejünkre rakjuk a fülhallgatót, elindítsuk okostelefonunkon a hangjátékot, és kövessük az utasításokat. Ez a mindennapi gesztus ugyanis úgy strukturálja a gyaloglás akcióját, hogy annak nem a valahova jutás a célja, hanem „a városi tér játékos birtokba vétele és ezzel egyidejűleg a »saját« tér elmulasztásának tapasztalata”.⁴⁶ A másik, hogy készek legyünk érzékszerveink finomítására és fantáziánk edzésére. Ahhoz ugyanis, hogy a város színházzá váljon, élnünk kell az olyan drámás játékok lehetőségeivel, mint az „idézd föl magadban” vagy a „tárgyak sorsa”.⁴⁷ A résztvevők egyrészt külön-külön, fejben „moziznak”, ami megváltoztatja a környezet sajátnak hitt észlelését, és érzékennyé tesz a hangzó és mozgó képek immár nem a turisták audioguide-jai révén kormányzott, hanem művészek által teremtett valóságára. Másrészt a séta megkoreografáltsága lehetővé teszi, hogy a résztvevők nyilvánvaló befolyásolás nélkül is tudjanak játszani. Ez teszi megtapasztalhatóvá, hogy a közösségi terekben megvalósuló viselkedésünket

⁴⁴ Vö. Irit Rogoff: *Looking Away: Participations in Visual Culture*, in Gavin Butt (ed.): *After Criticism. New Responses to Art and Performance*, Malden, John Wiley & Sons, 2008, 117–134.

⁴⁵ Nikolaus Müller-Schöll: A diszpozitívum és a kormányozhatatlan. *Gondolatok bármennemű politika kezdetéről és végéről a végtelenben*, ford. Kiss Gabriella, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 143.

⁴⁶ Patric Primavesi: *Situationen. Öffentliche Räume dramaturgisch denken*, in Umathum–Eck (Hg.): *Postdramaturgien*, 264.

⁴⁷ Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Helikon, 2015, 53–54.

milyen – a játék során kritika tárgyává váló – normák és kormányzó mechanizmusok határozzák meg.⁴⁸

Ezek az előadások három stratégiai szinten tervezik el a *bevonódás* módját. Az egyik a jelenlét kereteként funkcionáló struktúra: pl. legalább három percig kell álldogálnunk a Koszorú és Tavaszmező utca sarkánál. A másik a felkínált cselekvési lehetőség: pl. oda kell figyelnünk arra a Papp István Tamás hangja révén megtestesülő józsefvárosi pléhkrisztusra, akinek nehéz feldolgoznia, hogy a vízen járás és a holtak feltámasztása helyett ügyfélszolgálatos munkát kell végeznie, de az imákat mindig meghallgatja. A harmadik az egyéni döntések, akciók sora: pl. Mátyás Ivánhoz hasonlóan bemegyek-e a szoborról elnevezett kocsmába, vagy csak állok, és észreveszem a szobor mellé ragasztott rágógumit.⁴⁹ (Poszt)dramaturgiai jelentőséggel viszont azok a mozzanatok bírnak, amelyek azt garantálják, hogy a *bevonódás* ne „rendőrileg” irányított és uniformizált legyen, hanem strukturált, de kiszámíthatatlan kollaboráció, mely heterogén perspektívák konfrontációját eredményezheti. Ennek sajátos módja a dráma- és színházpedagógusok eszköztárát alkotó játékok esztétizálása, illetve a színházi diszpozitívumban színpadi jelenlétre jogot nem formáló emberek megpillantása. Az első esetre kiváló példa az első hazai immerzív színházi előadás, az *Animal City*, a másodikra pedig a „rendellenes színház” (*disabled theatre*) jelensége.⁵⁰

A Daoud Dániel, Kliment János, Somló Dávid és Szabó Veronika által animált „interaktív szerepjáték” dramaturgiáját például a Gavin Bolton-i A- és B-típusú dramatikus tevékenységek szervezik. Az Átváltozó Egyesület művészetpedagógiai módszertana alapján készült előadásban a Trafó félhomályba és szénaitatba burkolózó, szalmabálákkal, papírokkal, fahasábokkal, állatbőrökkel dzsungellé változtatott nagytermének *liminalitása* (Turner) teszi megtapasztalhatóvá az ember és az állat közötti határterületet. Egy poszthumán előfeltevések mentén zajló kollektívakutatásnak vagyunk a részesei,⁵¹ amit a párdúc, gorilla, keselyű és oroszlán jelmezében és szerepében dolgozó performerek facilitálnak. Drámatanári instrukciókat kapunk a „csoportos játéktevékenység” keretére nézve Szabó Veronikától, játészó-részvevőkként felépíthetjük a választott állat

⁴⁸ Vö. Primavesi: *Situationen*, 265.

⁴⁹ A posztdramaturgia stratégiaiakénti elgondolásához és szintjeihez lásd Sandra Umatham: Theater ohne Zuspätkommene. Überlegungen zum Verhältnis von Dramaturgie und Zerstreuung, in Umatham–Eck (Hg.): *Postdramaturgien*, 287–303.

⁵⁰ Mivel Kiss Gabriella, Kricsfalusi Beatrix és Neudold Júlia kutatásainak köszönhetően a talán legismertebb jelenségnek, a civil- vagy állampolgári színház néven meghonosodott *Bürgerbühne*nek már magyarul is van releváns szakirodalma, most szándékosan nem e területről hozunk példákat.

⁵¹ David Roden: Humanizmus, transzhumanizmus és poszthumanizmus, ford. Keresztury Dóra, *Helikon*, 64. évf., 2018/4, 407.

fiktív világát, s miközben emberi nyelven nem kommunikálhatunk, valós problémákkal találkozunk, s ebből valós (ön- és csoportismereti) tudásra és tapasztalatra teszünk szert.⁵² Az Animal City Klub aktuális „gyűléseként” inszenizált drámaórán ugyanis az történik velünk, ami egy állattal történhet, és abban dönthetünk, amiben egy állat dönthet.⁵³ Egy kézitükör segítségével lelassulunk, figyeljük magunkat és egymást, eleséget gyűjtünk és rejtünk, vackot építünk, kapcsolatot teremtünk vagy épp elbújunk. S mire leszáll a vaksötét éj, már csak a dzsungel hangjai és emberállatok vonyítása, makogása, vijjogása, illetve a professzionális technikával létrehozott vihar és az éhes állatemberek vélt vagy valós erőszakossága okozta páni félelem marad. Vagyis miközben saját ritmusunkban felépítjük és végigéljük egy állat biográfiáját, nem degradáljuk őket a reprezentáció tárgyává. Épp ellenkezőleg: a nekik tulajdonított készségek és képességek (koncentrált figyelem, testtudatosan láthatatlanná és mozdulatlanná válás, felvállalt agresszió) révén érthetjük meg azt az énünket, amely reggelre kelve vagy képes a hatalmas tábortűz köré települni, és szótlannul megosztani a másikkal az eddig elrejtett diót, mogyorót, vagy tovább dobálózni, és saját társát rakja fel a tűzre égő áldozatként. S ez az az (előadásról előadásra más, a néző-résztevő játékosvá válásától függő és a színész-drámatanár mindenkor felelősségét igazoló) döntés, amelynek fókuszában az *animal studies* alábbi tétele áll: „ember – bullshit = állat”.⁵⁴

Végző soron az ember önnön tökéletesíthetőségébe vetett hitének kiemelt státuszától (a művelt polgár színházának antropocentrizmusától) vett búcsú koncipiálja azokat a műfajokat is, amelyek „sérült”, „alkalmatlan”, „rendellenes” testben létező vagy önmagukat „laikus”, „képzetlen”, „rendhagyó” módon színre

⁵² Vö. „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fikatív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be.” Kaposi László: Mi a dráma és mi nem az?, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2008, 3.

⁵³ A csoport szerepbe helyezésének „gyűlés” nevű drámapedagógiai konvenciójához lásd Jonathan Neelands: Konvenciók, ford. Szauder Erik, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhazsnú Nonprofit Kft., 2013, 142.

⁵⁴ Vö. Joe Zammit-Lucia: Practice and Ethics of the Use of Animals in Contemporary Art, in Linda Kalof (ed.): *The Oxford-Handbook of Animal Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2017, 121–145. Vö. „A jó előadásnak egyetlen képbe kell sűrűsödnie, egy organizmus, egy állat képébe. [...] Egy olyan színházban, ahol a *jus naturale* érvényes, egy fenyőnek vagy egy kecskének ugyanolyan súlya van, mint az embernek. Az értékek a szeretet különleges rendszere szerint rendeződnek újra, úgy, ahogy egy anya tekint a gyermekeire: számára mind ugyanolyanok, akár csak a tojások. Minden élő dolog »színész«. Az emberiségről beszél – és a lelket hordozó állat a színész *eidosz hiposztázisa*, árnyéka, akadály, álma, vágya, nyelve, teste, *pathosza*, *ethosza*, *rüthmosza*. Ezért a színész mozgását az állattal összeolvadva, magmaként látom magam előtt.” Romeo Castellucci: Az állati lét a színpadon, ford. Oláh Tamás, *Theatron*, 16. évf., 2022/3, 148.

vívó játékosokat engednek színpadra. Ez a gesztus értelemszerűen számol azzal, hogy a nézők legszívesebben elfordulnának az általuk létrehozott testképektől, illetve tudják, mennyire „amatőr” és „dilettáns” a nyújtott teljesítmény.⁵⁵ Ez a majdnem elforduló és mégis odanéző tekintet (az Irit Rogoff kapcsán már említett) diszpozitívum-kritikával egyenértékű *bevonódás* mintapéldája, hiszen lényege az az aktus, amikor „felismerhetővé válik maga a mérték” és a mérték eltörölhetősége is.⁵⁶ Például az, hogy a művészszínház intézménye a modernitás óta bináris oppozíciók mentén határozza meg önmagát, és ezek közül az egyik legfontosabb a valóságcsinálás „professzionális” kontra „laikus” vagy „dilettáns” rendje. Amennyiben sérültek vagy civilek állnak előadóként az Örkeny, a MU vagy a Trafó színpadjára, akkor élénk párbeszédbe kezdenek egymással a nézés passzív elnyomó, passzív konzervatív, poszt-passzív és aktívan tanúskodó, illetve belemerülő stratégiái.⁵⁷ S az egymással és önmagukkal vitatkozó, egyes szám első személyben most konstruálódó nézői tekintetek kereszttüzében lelepleződik az a többszám első személyű (fehér, cisz, ép és képzett) tekintet, melyet Carrie Sandahl találóan a „semleges zsarnokságának” nevez.⁵⁸

Az inklúzió melletti döntés (amikor sérült vagy civil embereknek is megadjuk ugyanazt a jogot a színpadra lépéshez, mint a profiknak) azért kockázatos, mert ez (mivel a laikusok nem tudják alárendelni önmagukat a kiszámítható, vezérelhető és kontrollálható folyamatoknak) nagyon is kézzel fogható támadást intéz a színházi szakma autonómiája ellen.⁵⁹ A posztdramaturgiáknak ez a talán

⁵⁵ Vö. Benjamin Wihstutz: Leistung und Devianz um 1900. Über Performances als Praktiken der Humandifferenzierung, in Dilek Dizdar – Stefan Hirschauer – Johannes Paulmann – Gabriele Schabacher (Hg.): Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen, Weilerswist, Vellbrück, 2021, 230–259. Ezen a ponton fontos emlékeztetnünk magunkat arra, hogy a *performance* kortárs definícióinak jelentéstartalmát (az *elő-adás* gyakorlati mozzanata, a *[re]prezentáció* folyamata, az *életteliség* mellett) a *Leistung*: a munka, a teljesítmény is meghatározza. Jákfalvi Magdolna: A színházi előadás fogalma a digitális média korában, *Theatron*, 13. évf., 2014/1, 23.

⁵⁶ Nikolaus Müller-Schöll: Színház magán kívül, ford. Teller Katalin, in Czirák (szerk.): *Kortárs táncelméletek*, 221.

⁵⁷ Sarah Whatley: Dance and disability. The dancer, the viewer and the presumption of difference, *Research in Dance Educations*, vol. 6, 2007/1, 18.

⁵⁸ Vö. Benjamin Wihstutz: Disability Performance History. Methoden historisch vergleichender Performance Studies am Beispiel eines Projekts über Leistung und Behinderung, in Wihstutz–Hoesch (Hg.): *Neue Methoden*, 109–132.

⁵⁹ A kockázat mértékét és társadalmi összefüggéseit jól jelzi az a folyamat, melynek elején az a színházi szakírás áll, mely az *ostogenesis imperfecta*-ban szenvedő Peter Radtke színészi teljesítményét 1985-ben „nem recenzálhatónak” tartotta, hiszen, amit látunk, „nem komolyan vehető alakítás”. (Gerhard Stadelmaier: Mama Medea oder die gestohlenen Morde, *Stuttgarter Zeitung*, 1985. január 5., 16.) A végén pedig az a tény, hogy Julia Hassermannak a Jérôme Bel rendezte *Disabled Theater*-ben végzett munkáját a 2013-as Berlini Színházi Találkozón Alfred Kerr-díjjal méltányolták.

„legkormányozhatatlanabb” típusa ugyanis egy intézménypolitikai kérdést is felvet.⁶⁰ Milyen kapcsolat képzelhető el a kőszínházi struktúra produkciókényszere és a folyamatorientált művészeti projektek, a hivatásos (célorientált, perfekcionista) színészképzés és a játék öröme felől definiálódó (hibák révén tapasztalatot szerző) tanulás, illetve az (ön)kormányzás hierarchikus koncepciója és (ön)kritikus gyakorlata között?⁶¹ S a válasz nem csupán azért nehéz, mert ezeknek az előadásoknak a jelhasználatuk leplezetlenül szembesít minket azokkal az előítéletekkel terhelt mechanizmusokkal, amelyek meghatározzák nemcsak a fogyatékkal élők, hanem pl. a roma nők, a gondoskodó szakmák, az önkéntesek, a tanárok vagy a szülővé válás kérdéseit, illetve a lakhatási problémáival küzdők és otthont keresők színpadi reprezentációját. Hanem azért is, mert a MázSínház *KépMás, Apák fiai és Zuhanás sokkja*, a Sajátsínház *Éljen soká Regina! és Megeshetne másképp!*, Boross Martin *Kiváló dolgozók. Igaz történetek a gondoskodásról* és *Remény Panzió*, a Káva Állampolgári Színház-projektjei, a *Baby Boom – kitettségi hatások* és a *Paralell Otthon* című projekt-produktumának leginkább társadalmi haszna van. Egyfelől létrehozzák azt a „forradalmi szubjektumot” (Boal), aki a kirekesztett csoport vagy marginalizált közösség színházcsinálásban „résztevő nézőjeként” már nem észleli magát „elnyomottnak” (míg egyénként adott esetben még igen).⁶² Másfelől – ahogy ezt legutóbb a Trafóban látható *Jérôme Bel* című autobiografikus koreográfia közönségsikere igazolta⁶³ – rámutat az „aluteltjesítés” mobilizáló erejére, ami pozitívan járulhat hozzá a társadalmi diverzitás fokozódásához.⁶⁴

⁶⁰ Lásd Harlekin és a performatív fordulat példáját Müller-Schöll: *A diszpozitívum és a kormányozhatatlan*, 150–157.

⁶¹ Ahogy Gemza Melinda e kötetben olvasható tanulmánya is jelzi, ez a kérdés, illetve az erre a kérdésre adott válasz határozza majd meg Magyarországon a hagyományosan kőszínházi struktúrához kötődő színházpedagógia jövőjét (vö. Vági Eszter: Színház – szegregáció – mobilitás. Hogyan modellálja az „Eltáv” program az ország egyik legnagyobb hagyományú művészszínházának társadalmi kérdésekhez és felelősséghez fűződő viszonyát?, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 83–101.) Továbbá az erre a kérdésre adott intézménypolitikai válasz jelöli ki a *Kiváló dolgozók. Igaz történetek a gondoskodásról* című civilszínházi előadás kánonalakító szerepét. Vö. Kiss Gabriella: A valóság ott van. Örkeny Színház: *Kiváló dolgozók, Színház*, 54. évf., 2021/1, 19–21.

⁶² Vö. Augusto Boal: A Fórum Színház kezdeti formái, ford. Hunyady Réka, in Udvarhelyi Éva Tessa (szerk.): *A felszabadítás pedagógiája. A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Közélet Iskolája, 2022, 331–342; Paul Freire: Az elnyomottak pedagógiája, ford. Bajusz Klára, *Fordulat*, 37. évf., 2021/1, 236–244; Kricsfalusi Beatrix: Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 19–31.

⁶³ Vö. Jákfalvi Magdolna: Je suis Dorottya Udvaros. Jérôme Bel – Udvaros Dorottya – Ördög Tamás: *Jérôme Bel*, Trafó, 2023, *Revizor*, 2023. december 16. <https://revizoronline.com/je-suis-dorottya-udvaros-jerome-bel-udvaros-dorottya-ordog-tamas-jerome-bel-trafo/> (Letöltés: 2023. december 28.)

⁶⁴ Vö. Peter Radtke: *Der Sinn des Lebens ist gelebt zu werden. Warum unsere Gesellschaft behinderte Menschen braucht?*, München, St. Michaelsbund, 2007.

A TÖRTÉNETMESÉLÉS SEHEREZÁDÉ-PARADIGMÁJÁNAK „VÉGE”⁶⁵

Az eddig elemzett előadás-dramaturgiák a *bevonódás* oly módjait kínálták fel a nézőnek, amelyek kritikussága egyfelől a kollaborációval (a heterogén vélemények képviselőit épülő közösségi színházcsinálással), másfelől a diszpozitívum láthatóvá válásával függtek össze.⁶⁶ Hiba lenne azonban figyelmen kívül hagyni a kortárs magyar rendezői színháznak azt a jelenségét, amely szintén kapcsolatba hozható a *részvételiséggel*. Azoknak a (nem ingardeni és ecói értelemben vett) nyitott műveknek: dramatikus szövegeknek a színreviteleiről van szó, amelyek legfőbb sajátossága, hogy nem zárható le/be a kijelentés (*acte d'énonciation*) folyamata. Következésképp e drámák színházolvasatának minősége attól függ, teret adnak-e a részvételnek: csökkentik-e a befejezetlenségből fakadó kontingenciát, vagy épp ellenkezőleg, élnek a néző spekulatív aktivitásával. Ebből a szempontból érdemes modellértékűnek tekinteni a közelmúlt egyik feltűnő és a kánonképződés szempontjából is izgalmas jelenségét: a 2017/2018-as színházi évadban egyszerre három fiatal rendező vállalkozott az európai drámatörténet legismertebb fragmentumának, Büchner *Woyzeck* című darabjának megszólaltatására.⁶⁷ Tanulmányunk zárásaként ezért a következő kérdésre koncentrálna hasonlítjuk össze ifj. Vidnyánszky Attila, Szabó Mátyás Péter és Hegymegi Máté munkáját: hogyan viszonyul a három előadás-dramaturgia a Büchner-darab „aspektusok kaleidoszkópjává bomlott” cselekményének lezáratlanságához, vagyis artikulálódik-e bennük egy olyan integrációs pont, amely

⁶⁵ Ezt az állapotot az a *prosumeri* önértelmezés jellemzi, amelynek alanyát sem alkotóként, sem befogadóként nem érdekli lezárt történetek újraélése, és nem motiválja a befejezés vágya. Kollektív magányban létrejövő és eltűnő elbeszéléseik jelentése és jelentősége nem a kész produktumban, hanem a produkció folyamatában: az Én képdramaturgiai optimalizálásában keresendő. Vö. Nina Tecklenburg: *Performing Stories. Erzählen im Theater und Performance*, Bielefeld, transcript, 2014, 24–36; Johannes Kupp: Theaterpädagogik im „Zeitalter der Partizipation”? in Christoph Scheurle – Melanie Hinz – Norma Köhler (Hg.): *Partizipation: teilhaben/teilnehmen*, München, koaped, 2017, 25–35.

⁶⁶ A színházelmélet ezt a befejezetlenséget az 1960-as, 1970-es években lezajló performatív fordulathoz köti, amikor is a néző játékosává válása, interakciója explicit feltétele annak, hogy létrejöjjön az előadás szituációja. Vö. Czirák: *Partizipation*, 245, 248.

⁶⁷ Ismert az a színház történeti narratíva, mely a magyar rendezői színház posztmodern horizontjának kialakulását azzal szemlélteti, hogy míg az Ascher Tamás és Zsámbéki Gábor nevével fémjelzett lélektani realizmus a Csehov-játszás kánonját alakította át, addig a zárt színpadi reprezentáció megnyitásával kísérletező rendezők a *Woyzeck*-szöveg nyitottsága révén képesek *ars poetica* értékű önbejelentéseket tenni. Vö. Kiss Gabriella: Két ezredvégi *Woyzeck*-mozaik. A Büchner-dráma magyarországi recepciótörténetének egy színházi fejezete, in Nagy Imre – Mérenyi Annamária (szerk.): „Mit jelent szuttogásod?” *A romantika: eszmék, világlkép, poétika*, Pécs, Pro Pannonia, 2003, 360–368; Sándor L. István: Színházteremtő fiatalok színháza. Székely, Zsámbéki, Schilling *Sírdlya, Ellenfény*, 9. évf., 2004/2, 4–10.

logikusan „áttekinthető rendbe” strukturálja a verbális és nonverbális színházi jelek disszeminációját?⁶⁸

Az *Ellenfény* 2018/6., „Woyzeck egykor és most” című tematikus számában Kondorosi Zoltán tényként jelenti ki, hogy „az újabb előadások [...] egyre szababban kezelik az alapanyagot”.⁶⁹ Tézisünk szerint viszont a Sztalker Csoport „posztmeiningeni”, a KözÉRT Társulat „újteátrális” és a Hegymegi-rendezés fizikai színházi rendezése is kettős játékot játszik. Egyfelől tényleg az az érzésünk, hogy (leginkább az alkalmazott formanyelveknek köszönhetően) „sokszor egy-egy saját változatot állítanak színpadra”.⁷⁰ Másfelől nagyon hangsúlyosan (leginkább vizuálisan közvetítve) rajzolják ki a *Woyzeck* történetének egy-egy referenciarendszerét. A rendezések ugyanis épp a vonatkoztatási pontok különböző gyorsaságú és ritmusú megsokszorozása, eltüntetése, majd újrajátszása révén bizonytalanítják el azt a nézőt, aki tudni akarja, mi a történet eleje, közepe és vége. Következésképp a dramaturgiai olvasatok a szövegtöredékek „befejezettsége” felől közelítenek a Büchner-mű töredékességéhez. Nem a fragmentáltság, hanem azok a fragmentumok alkotják az előadás-dramaturgiák kiindulópontjait,⁷¹ amelyek három nagyon különböző, de egyaránt kollektív magányban létező Woyzeck identitás-performanszának orientációs pontjaivá válnak.

Ifj. Vidnyánszky Attila még 2023-ban is műsoron lévő „kultelőadása” „panel-dráma igaz történet alapján”. A címszereplő nemcsak a szó legszorosabb értelmében megtestesíti, de értéként tételezi az egyedülletet, amit Nagy Márk a nyilvános magány sztanyiszlavszkiji fogalmának multikulturális performanszaként visz színre. A figyelem első és második körébe záródó játék egy kétórás *trip* energia-centrumává és ellenpontjává teszi a fiatallembert. Ő soha nem káromkodik, csak magyarul és vendégszövegek nélkül ejti ki azokat a sorokat, melyek csak az ő esetében származnak Büchnertől, míg a Sztalker Csoport szerbül, horvátul, románul, oroszul és „hunglishül” improvizál. A falnak támaszkodva, gyermekét magához szorítva nézi, ahogy a többiek betépett teste a szó legszorosabb értelmében túlcserél azon az intim téren, amelynek atmoszféráját az akrobatikus elemekre épülő megkoreografáltság, a felfokozott intenzitású mozgás és a beszéd, a stroboszkóppal és UV-fénnyel felgyorsított akciók klipszerű dinamikája teremti meg.⁷² Az alak

⁶⁸ Volker Klotz: *Geschlossene und offene Form im Drama*, München, Carl Hanser, 1960, 106–116.

⁶⁹ Kondorosi Zoltán: Kiszolgáltatottak és megnyomorítottak, *Ellenfény*, 23. évf., 2018/6, 31.

⁷⁰ Uo.

⁷¹ Ezt igazolja, hogy két alkotó is elutasítja a Thurzó–Halasi-féle, részvázlatokból és főfogalmazványokból összeállított „kombinált változatot”, és vagy Kiss Csaba fakszimile-fordításával vagy az eredeti szöveg saját tükörfordításával dolgoznak.

⁷² „Woyzeck világába balhézó, nézőknek beszólogató, csajozó-pasizó fiatalokon keresztül vezet az út. Annyi érzéki ingerrel látják el a nézőket, hogy nagyon nehéz unatkozni, még ha ezek a jelenetek egy pont után repetitívvé is válnak, és gondolatilag nem feltétlenül indokoltak.

reflektáltságát az előadás egyik kulcsjelenete demonstrálja. A másnapos feleségének (aki hosszan ismétli, hogy „dohányboltban dolgozom, de most gyesen vagyok”) vajás kenyeret kenő férfi az aberrációban gyönyörködő Orvos előtt prezentálja dél-amerikai otthonának makettjét. S miközben precízen leírja azt a helyet, ahol a hozzá legközelebb álló emberekkel él, a panelközösség folyamatosan kokozó tagjai egy *Google Maps* program megelevenedő elemeiként illusztrálják az elmondottakat: jönnek, mennek, csúsznak, másznak a Kaszás Attila-terem falain lévő nyílásokon. Majd felmennek a színpadra, hogy annak falain, illetve hűtőjén keresztül közlekedve a számukra és Marie számára is való világ (szappanoperák, főzőműsor, lakásátalakító show, pornófilm, természetfilm) alakjaiként: Dumbledorként és Gandalfként, de mindenekelőtt SenorEzreddobosCiaiaitóként teremtsenek olyan pszeudo életteret, amelynek csak néhány viszonylag lassú, ezért viszonylag bensőséges pillanat kölcsönzi a valószínűség érzését. S ezek a mozzanatok értelemszerűen Woyzeck és Marie együttélésének azok a pillanatai, amikor a multimédiális káoszhoz szoktatott nézői tekintet egész egyszerűen megpihen két egymásra figyelő színész olyan hétköznapi cselekvésein, mint a vaj kenyérre, majd egymásra kenése, a megcsalattatás testközeli megtapasztalása, illetve az ölelésként színre vitt gyilkosság.⁷³

A színházi látvány és hangzóság „klasszikus” nézői ingerküszöbét kétségkívül provokálja az egyedi Büchner-fragmentumokat újra és újra megismétlődő epizódokká definiáló montázstechnika. Ritmusa viszont nagyon is rokon az Instagramon szörfölők képfelismerési és -váltási sebességével – leginkább ez indokolja az előadásért rajongó fiatalok nagy számát. S ezzel a hihetetlenül energikus és velejéig teátrális (vagyis csak annyiban „dél-amerikai”, amennyiben a sorozatfüggés állapotát megidéző) valóságképpel egyaránt, de nem egyformán ellentétes Szabó Máttyás Péter nézőkkel körülvelt hófehér páston és Hegymegi Máté földből kiemelt életfa körül játszódo rendezése.

Az első esetben mozdítható és bejátszható fekete kockák között zajlik egy „téboly dramatizálta lélek alogikus, vizionárius világát [színre vivő] elmejáték”.⁷⁴ Az absztrakt térszervezés státuszjátékok soraként fényképezi egymásra a drá-

Az aktivitás azonban aszimmetrikus marad, a nézők csak tárgyai az interakciónak, sosem valódi részesei. Felmehetnek a színpadra, ha engedélyezik számukra, de akkor is csak színészi instrukció alapján mozognak, ennyiben tehát gyerekszerepben maradnak: Woyzecket dobálják meg borsóval, persze csak fegyelmezetten, amikor erre megkéri őket, vagy Arany János iskolás osztályát játsztatják el velük.” Nagy Klára: Rocksztárok. A Sztalker Csoport portréja, *Színház*, 52. évf., 2019/4, 19.

⁷³ Vö. „A türelmetlenebbé vált nagyvárosi észlelés gyorsítást kíván, amit a színházban is megtalálhatunk.” Lehmann: *Posztdramatikus színház*, 68.

⁷⁴ Vö. Balassa Péter: „Mint egy nyitott borotva...”. Georg Büchner *Woyzeck*-törredékéről és a szegények antropológiájáról, in uő: *A másik színház*, Budapest, Magvető, 1989, 82.

ma fragmentumait. Az Örnagy például a kockákon lépdelve bűvöli el a földről leselkedő Marie-t, majd fülönfüggő helyett két cipő, továbbá a lába elé hordott térelemek emelik ki a lányt önnön kisszerűségéből. Az állandó dobozpakolás zörejei (a térelemek lökése, tolása, csúsztatása, a fedelek fel- és lecsapódása) hangkulisszaként fokozzák az előadás egyneműen kísérteties hangzóságát. A színszimbolika egymás alteregójaként definiálja azt az egyaránt fehérbe öltözött Woyzecket és Andrest, akik így a színház nyelvén is szembenállnak a fekete jelmez viselő Örnaggal és Orvossal, illetve a lila ruhában konfettiágyú kísértében kielégülő Marie-val. A kisgyermeket ringató Bolond gondoskodásának nincs helye ebben a világban, az Orvos mentálhigiénés segítőként válik egyre terhesebbé. A nyelv eredendően metaforikus jellegének és az igazság megismerhetetlenségének paraboláját pedig nem a büchneri Nagymama, hanem az az Andres által játszott „Palkó” beszéli el, akinek neve egyaránt utal a színészre (Kárpáti Pálra) és a népmesék legkisebb és legszegényebb hőséire. Vagyis a Woyzeck másságát (majdnem-krisztusi prefigurációját) felmutató, nietzschei antimese ebben az esetben egy nagyon is konkrét és 21. századi narratív identitás kiindulópontja lesz, aminek kulcsa, hogy a KöZÉRT Társulat a próbák alatt Kárpáti Péter improvizációs módszerével dolgozott.⁷⁵ A szerepeknek az adott színész civil élettörténetéből táplálkozó viselkedésanalízise egyfelől nyomot hagyott a szövegen is, másfelől hangsúlyosan egyes szám első személyben „fejezi be” Woyzeck identitás-performanszát. S a történet partikularitását húzza alá az epilógus is. A szereplők kánonban olvasnak fel olyan napjainkban ténylegesen megtörtént gyilkosságokat, amelyekre kivétel nélkül igaz lehet, hogy van „egy, a húszas évei végén járó fiatal, aki már elszakadt a családjától, saját családjában azonban képtelen betölteni az elvárt férfiszerepet. Van egy kényszerűségből végzett munkája, amiben nem tud előrelépni, sem kilépni belőle,

⁷⁵ „A hagyományos improvizációban előre meghatározzák a jelenet dramaturgiáját. Mondjuk, fekszik egy pár éjjel, de a lány nem tud aludni, mert szakítani akar, és felébreszti a fiút. Egy ilyen hagyományos szakítási improvizációs jelenet általában gyorsan lezajlik. Ha a szereplők ihletetten, egymás iránt figyelmesen játszanak, akkor megrázó is tud lenni. Ennél megrázóbb már csak akkor lehet, ha valóban a történet közben jön rá a fiú, hogy a lány szakítani akar. Akkor tényleg eláll a lélegzete, védtelenné válik, és minden reakciója spontán lesz, önmaga előtt is váratlan. Tudja, hogy ez nem valóság, hogy ez csak improvizáció, de a traumatikus fordulat váratlansága miatt mégis elég lelkiereje ahhoz, hogy a történeteket elkezdje mintegy művészileg megformálni, tehát nincs rálátása, hanem szinte megéli a szituációt. Ez a mi technikánk egyik alapja, hogy nincsenek a lapok kiterítve, nincs egy letisztázott szituáció, minden szereplő csakis annyit tud, amennyit akkor tudna, ha mindez az életben történné meg vele.” Herczog Noémi: *Létezés-impró. A valóságsszimulációs improvizáció. Beszélgetés Kárpáti Péterrel*, in Herczog Noémi (szerk.): *Dogmaszínház: Egyfelvonásosok*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019, 9.

és nap mint nap megaláztatások érik a feljebbvalójától. Egy olyan fiatal, aki a túlélésért cserébe tökéletesen kiszolgáltatott a rendszernek.”⁷⁶

Szabó Mátyás Péter rendezéséhez hasonlóan Hegymegi Máté is a címszereplő narratív identitására koncentrálva építi fel azt a feketeségben szürkellő, halványan és időlegesen megvilágított, letisztult képekből szövődő előadást, amelynek leghiggadtabb, legbölcsebb, már-már omnipotens figurája a Kikiáltó/Bolond. Woyzeck az egyetlen a szereplők közül, aki hallja, amit beszél, ő súgja meg neki, hová rejtse a kést, s a végső képen is ő az, aki helyet cserél azzal a férfival, akinek csak ő tudja az életkorát. Ezt az Isten és szabad akarat nélküli világról tudósító (a Nietzsche felől olvasott Büchner ismeretéről tanúskodó) pozíciót testesíti meg a színpadkép közepén elhelyezkedő, kötelekből font gyökereivel egy kör alakú mélyedés fölé emelkedő fa. A szikár díszletelem nemcsak Woyzeck vízióinak bibliai motívumait foglalja gondolati egységbe, hanem koncentrikus körökbe rendezi az előadás mozgás-vektorait. A Szkéné forgásra képtelen körszínpadján ugyanis a színészek díszletmozgatása teremt kinetikus forgószínpadot, melynek köszönhetően kivétel nélkül mindenki saját életterébe zárva kering egy „lepusztult Paradicsom” körül.⁷⁷ A Kapitány, a Doktor, Marie és a két katona (Woyzeck, Andres) otthonát egy-egy olyan bútor (két kórházi várótermi szék, egy infúziós állványra szerelt lámpabúra, egy ablakkeret és egy kád) jelzi, amely alól a folyamatos, sokszor *slow motion*-szerű, körkörös mozgás kihúzza a talajt. Ami érthető is, hiszen a Hegymegi-rendezésben prologus az a fatörzs mellett zajló, szexuális aktusként megkoreografált gyilkosság, amely háromszor megismételve, egyre kéjesebben-hevesebben jelzi az egyetlen lehetséges woyzecki döntést. S ez az (absztrakt) világot a bűntől, az embert pedig (konkrét) kötelmetől megszabadító ölelve ölés addig tart, amíg a terméskövekkel teli hátizsák terhét viselő férfi és a kötélből font fűzöt viselő, kötélbabát szoptató és a Tamburmajor által tartott ablakkeret alatt fekvő imádkozni képtelen női test is véres nyughelyet nem talál a fa gyökere alatti üregben.

Az előadás integrációs pontját ez esetben is a címszereplő másságának színrevitele alakítja ki. Ahogy Nagy Márk Woyzeckjét a multimediális káoszban nyilvánossá váló „plakátmagány”, Szabó Zoltánét pedig hófehér önmaga tétova megkettőződése védi burokként, úgy Major Erik játékát is az őt körülvevő színészi technikától való folyamatos elkülönböztetés helyezi fókuszba. Semmi köze a monológjait egy pszichológiai ülés pácienseként előadó Kapitány és a sokszor hideg-korlátozó anyatípusra emlékeztető Doktor(nő) önmagukba záruló lélek-

⁷⁶ Szabó Mátyás Péter ajánlója az előadáshoz. <https://www.theater.hu/hu/szinzhazak/szinhabazis--230/eloadasok/woyzeck--10132.html> (Letöltés: 2023. augusztus 3.)

⁷⁷ Török Ákos: Emberpanoptikum. A Woyzeck Hegymegi Máté rendezésében – Szkéné Színház, Színház, 51. évf., 2018/11, 22.

tani realizmusához. Ez a két idősebb színész által megvalósított pszichológiai szerepértelmezés azért válik tömörszerűvé, mert mind a nyersen energikus mozzanatok, mind Major Erik absztrakt mozgássorai (például amikor a borotválás során lassan mássza be a szék valamennyi erre lehetőséget adó részét) érzékelhető zárójelbe teszik a fizikai cselekvések konkrétságát. De bábszerű záránnyá teszi az a plakatív műviség is, ami a porondmesteri jeleneteket és a Tamburmajor tesztoszteronnal telt vitalitását jellemzi. Ennek az erőszakos harsányságnak egyaránt finom ellenpontja lesz a fiatal férfi tekintetének szófogadó szelídsége és a kontakttáncos elemekre épülő koreográfiák. Woyzeck a Bolondon fekvé éli meg pótlékot érdemlő aberrációját, vagy a kádban és az üreg fölött is Andres testének dőlve-támaszkodva próbál meg úgy és annyit mozogni, amit és amennyit a helyzet empíriája és a gravitáció enged.

Tünetértékű, ahogy a rendezések megszólaltatják vagy elfelejtik a Büchner-szöveg kétszintes (emberiség)drámakénti olvasatát. A MU Színházban például érintetlenül maradnak a Woyzeck meseszámokkal csonkolt krisztusi korára vonatkozó sorok („Ma tehát harmincéves héthónapos és tizenkét napos vagyok.”). A Szkénében elhangzó adatok („huszonöt éves, héthónapos és tizenkét napos”) az 1824. augusztus 27-én Lipcsében kivégzett katonaborbélyével, Daniel Schmollingéval egyeznek meg, az ifj. Vidnyánszky-rendezésben pedig Nagy Márk Woyzeck születési dátumaként a sajátját mondta be. Vagyis a Z generáció rendezései leginkább óvják (és ebből következően centrális funkcióval ruházzák fel) Woyzeckjeiket az őt körülvevő életvariációktól.⁷⁸ Az egyiket a Nemzeti Színházban zajló próbák alatt keletkezett és az „igaz történetbe” applikált jelenet-improvizációk féktelen orgiájától. A másikat a MU Színház valóságnak hitt dobozaitól, melyet az átírt tanmese szerint „csak az év egy napján használtak. Amikor eljött az idő, virágokkal díszítették, és nagy ünnepség közepette kézről kézre adták. Másnap aztán elhajították és sárba tiporták.” A harmadikat pedig a Szkénében gyökerestül kitépett Édenfa körül önmaga elől is futó Franz megdermedt világtól.

ÖSSZEGZÉS HELYETT JAVASLAT

A kutatócsoport munkájának ez a része azt ígérte, hogy mikroelemzések révén rámutat az ún. kritikalitáselmélet *részvételiség*-koncepciójának azon lehetőségeire, amelyek segítségével a kockázatkerülés és a kockázat játékos keresésének

⁷⁸ Izgalmas ezt a szelíd másságot az „újszemélyességnek” nevezett tendenciát jellemző „személyes kétségbeesés” három variációjának tekinteni. Vö. Herczog Noémi: Újszemélyesség. A kortárs magyar színház új irányai, *Színház*, 48. évf., 2015/4, 7–13.

paradoxona felől lehet árnyalni a Cziboly Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* „részvételi színházi formák” és „bevonódás” szócikkét. Összegzés helyett tehát álljon itt az említett három szócikk elsősorban Czirák Ádám, Irit Rogoff és Nicolaus Müller-Schöll szövegeinek hatására átdolgozott változata, mely kevésbé vagy nem csupán az alkotókban, hanem a befogadókban végbemenő folyamatokra koncentrál, és nemcsak az adott, hanem a mindig megváltoztatható körülmények között „tettre” és „cselekvésre” kész, önmagukért és másokért egyaránt felelős, felnőtt állampolgárokat képez (*Bildung*).

Részvételi színházi formák⁷⁹

Olyan dramatikus tevékenységek és posztdramaturgiák gyűjtőfogalma, amelyek lehetővé teszik, hogy az előadás szemantikája, szintaktikája és pragmatikája is a résztvevők bevonódásán múljon. Ily módon a megtapasztalt valóság- és igazságkonstrukciók létrejötte és tartalma kiszámíthatatlan és vitatható. Következésképp leplezetlenül vagy játékosan rá tudnak mutatni az előadás megcsináltságának azokra a professzionális (vagyis mértékadó) technikáira, amelyek a közérthetőségre és a szükségszerűségekre hivatkozva megpróbálják szabályozni és normalizálni a művészet által épp mobilizált tapasztalatokat, félbeszakítani a kockázatos folyamatokat, kész műalkotásként színre vinni az előre meg nem jósolható eseményeket. A részvétel során a nézők játékosá, dramaturggá, rendezővé, koreográfussá, vagyis olyan színházcsinálókká válnak, akik örömet lelik a kontingencia és a tökéletlenség társas kreativitást serkentő kölcsönösségében, továbbá hisznek a nem konszenzuális, hanem kollaboratív munkafolyamatok demokratizmusában. Abban a heterarchikus alkotói beállítódásban, amit Dorothy Heathcote „olvasztóüst-paradigmának” nevez: „Te és Én közösen kavarjuk az üstöt, hogy megtaláljuk, mi az, amit együtt tanulhatunk.”⁸⁰ Történetileg az ellenállás olyan szín-

⁷⁹ Vö. „Olyan színházi előadások vagy tevékenységformák gyűjtőfogalma, amelyek a nézőknek az előadásban való részvétel lehetőségét kínálják fel, akik így nézőből résztvevőkké válnak. A részvétel számos módon megvalósulhat a színpadi cselekményben való tényleges részvételtől (játékosá válástól) kezdve az annak feldolgozásában, megértésében vagy a történet alakításában vállalt szerepig. A részvételi előadás fontos kritériuma, hogy sem dramaturgiai, sem performatív értelemben nem működik a nézői részvétel nélkül (vagyis benne a nézői részvétel ebben az értelemben nem opcionális, míg természetesen az egyes néző részvétele mindig önkéntes, sohasem kikényszeríthető). Történetileg olyan színház- és színészpédagógiai koncepciók, műfajok hatása ismerhető fel rajta, mint a brechti tandarab-elmélet, a színházi avantgárd és neoavantgárd performativitás-fogalma, a boali elnyomottak színháza. Részvételi színházi előadásra és projektekre egyaránt találhatunk példát kőszínházi, független színházi és alkalmazott színházi kontextusban (utóbbi kettőben nyilván sokkal gyakoribb).” Takács et al.: *Színházi nevelési*, 155.

⁸⁰ Bethlenfalvy: *Dráma a tanteremben*, 87.

házesztétikáinak hatása ismerhető fel rajtuk, mint a brechti tandarab-elmélet, a színházi avantgárd és neoavantgárd határátlépéssel való kísérletezése és a boali elnyomottak színházának politikussága.

Bevonódás⁸¹

Olyan performatív folyamat, melynek során a néző-/mozgó-/játészó-résztvevő (*spectator*) saját kinesztetikus/affektív/kognitív munkája során kimozdul a könnyen kukkolássá kényelmesedő odafigyelés kiszámítható pozíciójából. A nézésnek ezt a szerkezetét azért tekintjük „cselekvőnek”, mert függetlenedni tud az alkotás és a befogadás előre kiszámítható (öröknek tartott) lehetőségeitől. Ami szokatlaná válik, az nem csupán a konvenció vagy az elvárás, hanem az „az intézményes gyakorlat, amelyet a műalkotás észlelésének szokásrendjét követve maga hoz létre”.⁸² Ami felismerhetővé válik, az nem csupán a színházi jelek dramatikus és a színházi szakmák hierarchikus elgondolása, hanem a rendelkezésen és képzésen alapuló rendezőnek az a fogalma, amely „a művészi alkotáson belüli befolyásolási szférák rendszerének kizárólagos” ágenseként tekint önmagára.⁸³ Olyan aktus, melynek során strukturális kényszerként és társadalmi elvárásként (vagyis eltörölhető diszpozitívumként) válik láthatóvá a mérték és a norma.

IRODALOMJEGYZÉK

- ADLOFF, Frank et al. (eds.): Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens, Bielefeld, transcript, 2014. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839428986>
- ADLOFF, Frank – HEINS, Volker M. (Hg.): *Konvivialismus. Eine Debatte*, Bielefeld, transcript, 2015. <https://doi.org/10.1515/9783839431849>
- ADORJÁNI Panna – KRISFALUSI Beatrix: Kollektív alkotás: módszer és/vagy politika, *Színház*, 53. évf., 2020/3, 2–6.

⁸¹ Vö. „Az a néző, akire a színházi események érzelmileg és/vagy fizikailag és/vagy kognitív módon hatással vannak, bevonódhatott a történetbe. A bevonódás mértékétől függ a részvétel minősége. Dorothy Heathcote szerint: ha a résztvevő bizonyos csoport tagjaként szerepben vagy szerepen kívül lép be a fikcióba (vagyis bevonódik), lehetővé válik számára, hogy egyszerre élje meg az eseményeket kollektív (társas) és személyes (tapasztalati) szinten. Szintjei: látszólagos, részleges és teljes bevonás / bevonódás.” Takács et al.: *Színházi nevelési*, 163.

⁸² Rogoff: *Looking Away*, 123.

⁸³ Duška: *A heterarchikus rendező*, 43.

- BALASSA Péter: „Mint egy nyitott borotva...”. Georg Büchner *Woyzeck*-töredékéről és a szégyenkezők antropológiájáról, in Balassa Péter: *A másik színház*, Budapest, Magvető, 1989, 79–122.
- BERECZ Zsuzsa: Táncképesség. Az ArtMan Egyesület munkájáról, *Színház*, 50. évf., 2017/4, 10–13.
- BOAL, Augusto: A Fórum Színház kezdeti formái, ford. Hunyady Réka, in Udvarhelyi Éva Tessza (szerk.): *A felszabadítás pedagógiája. A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Közélet Iskolája, 2022, 331–342.
- CASTELLUCCI, Romeo: Az állati lét a színpadon, ford. Oláh Tamás, *Theatron*, 16. évf., 2022/3, 147–149. <https://doi.org/10.55502/the.2022.3.147>
- CZIBOLY Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017.
- CZIRÁK Ádám: Partizipation, in Erika Fischer-Lichte – Doris Kolesch – Matthias Warstat (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart–Weimar, Springer, 2014, 242–248. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05357-2_15
- CSÁKI Judit: Pincétől a padlásig. Schilling Árpád rendező, a Krétakör vezetője, *magyarnarancs.hu*, 2011. október 20. https://magyarnarancs.hu/szinhaz2/pincetol_a_padlasig_-_schilling_arpad_rendezo_a_kretakor_vezetoje-77150
- CSEKE Ákos: Önmagam és mások kormányzása. A törődés etikai, politikai és teológiai dimenziója a kései Foucault-nál, *Magyar Filozófiai Szemle*, LXI. évf., 2017/4, 168–182.
- DECK, Jan – UMATHUM, Sandra (Hg.): *Postdramaturgien*, Berlin, Neofelis, 2020.
- EIERMANN, André: Posztspektakuláris színház és az előadás alteritása, in Czirák Ádám (szerk.): *Kortárs táncműveletek*, ford. Kerekes Amália, Budapest, Kijárat, 2013, 141–171.
- FISCHER-LICHTE, Erika: *A performativitás esztétikája*, ford. Kiss Gabriella, Budapest, Balassi, 2009.
- FREIRE, Paul: Az elnyomottak pedagógiája, ford. Bajusz Klára, *Fordulat*, 37. évf., 2021/1, 236–244.
- GABNAI Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Helikon, 2015.
- HAN, Byung-Chul: *Pszichopolitika. A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák*, ford. Csordás Gábor, Budapest, Typotex, 2014.
- HAN, Byung-Chul: *A kiégés társadalma*, ford. Miklódy Dóra, Budapest, Typotex, 2019.
- HERCZOG Noémi: Újszemélyesség. A kortárs magyar színház új irányai, *Színház*, 48. évf., 2015/4, 7–13.
- HERCZOG Noémi: Létezés-impró. A valóságszimulációs improvizáció. Beszélgetés Kárpáti Péterrel, in Herczog Noémi (szerk.): *Dogmaszínház: Egyfelvonásosok*, Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019, 7–19.
- JÁKFAI Magdolna: A színházi előadás fogalma a digitális média korában, *Theatron*, 13. évf., 2014/1, 23–27.

- JÁKFAI Magdolna: Je suis Dorottya Udvaros. Jérôme Bel – Udvaros Dorottya – Ördög Tamás: *Jérôme Bel*, Trafó, 2023, *Revizor*, 2023. december 16. <https://revizoronline.com/je-suis-dorottya-udvaros-jerome-bel-udvaros-dorottya-ordog-tamas-jerome-bel-trafo/>
- JÁSZAY Tamás: *Körülírások*. Fejezetek a Krétakör Színház történetéből 1995–2011, PhD-disszertáció, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2013. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1924/>
- JÁSZAY Tamás: Krízisben *A papnő*: egy helykereső előadás emlékezete, *Játéktér*, 8. évf., 2019/2, 43–51. <https://jatekter.ro/jaszay-tamas-krizisben-a-papno-egy-helykereso-eloadas-emlekezete/>
- KAPOSI László: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.) *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 2–6. http://www.szitoimre.com/doc/28_dramapedagogia.pdf
- KISS Gabriella: Két ezredvégi *Woyzeck*-mozaik. A Büchner-dráma magyarországi recepció-történetének egy színházi fejezete, in Nagy Imre – Merényi Annamária (szerk.): *„Mit jelent suttogásod?” A romantika: eszmék, világtérkép, poétika*, Pécs, Pro Pannonia, 2003, 360–368.
- KISS Gabriella: Miénk a tér! Hogyan és mire alkalmazzák a színházat a „Mi Batyink” című eseménysorozat keretében?, *Színház.net*, 2020. július 6. <https://szinhaz.net/2020/07/06/kiss-gabriella-mienk-a-ter/>
- KISS Gabriella: A valóság ott van. Örkény Színház: Kiváló dolgozók, *Színház*, 54. évf., 2021/1, 19–21.
- KISS Gabriella: *A tette kész néző*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2024.
- KLOTZ, Volker: *Geschlossene und offene Form im Drama*, München, Carl Hanser, 1960.
- KONDOROSI Zoltán: Kiszolgáltatottak és megnyomorítottak, *Ellenfény*, 23. évf., 2018/6, 28–33.
- KOTTE, Andreas: *Bevezetés a színháztudományba*, ford. Edit Kotte, Berta Erzsébet, Budapest, Balassi, 2015.
- KOTTE, Andreas: *Színháztörténet. Jelenségek és diskurzusok*, ford. Berta Erzsébet, Edit Kotte, Budapest, Balassi, 2020.
- KÖHLER, Norma – SCHEURLE, Christoph – HINZ, Melanie (Hg.): *BIOGRAFIEren auf der Bühne. Theater als soziale Kunst*, München, koaped, 2020.
- KRICSFALUSI Beatrix: Apparátus/diszpozitívum, in Kricsfalusi Beatrix – Kulcsár Szabó Ernő – Molnár Gábor Tamás – Tamás Ábel (szerk.): *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*, Budapest, Ráció, 2018, 231–237.
- KRICSFALUSI Beatrix: Teatralitás és medialitás, avagy miért nem definiálható „a” színház?, *Játéktér*, 9. évf., 2020/4, 3–18.
- KRICSFALUSI Beatrix: Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 19–31. <https://doi.org/10.55502/the.2021.1.19>

- KUPP, Johannes: Theaterpädagogik im „Zeitalter der Partizipation“?, in Christopher Scheurle – Melanie Hinz – Norma Köhler (Hg.): *Partizipation: teilhaben/teilnehmen*, München, koaped, 2017, 25–36.
- LEHMANN, Hans-Thies: *Posztdramatikus színház*, ford. Kricsfalusi Beatrix, Berecz Zsuzsa, Schein Gábor, Budapest, Balassi, 2009.
- MÜLLER, Heiner: *Képleírás*, ford. Kurdi Imre, Budapest–Pécs, JAK–Jelenkor, 1997.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus: Színház magán kívül, ford. Teller Katalin, in Czirák Ádám (szerk.): *Kortárs táncelméletek*, Budapest, Kijarat, 2013, 221–238.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus: Polizeiliche und politische Dramaturgie, in Sandra Umathum – Jan Deck (Hg.): *Postdramaturgien*, Berlin, Neofelis, 2020, 209–230.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus: A diszpozitívum és a kormányozhatatlan. Gondolatok bármíne-mű politika kezdetéről és végéről a végtelenben, ford. Kiss Gabriella, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 142–159. <https://doi.org/10.55502/the.2021.1.142>
- NAGY Klára: Rocksztárok. A Sztalker Csoport portréja, *Színház*, 52. évf., 2019/4, 18–21.
- NEELANDS, Jonothan: Konvenciók, ford. Szauder Erik, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 126–164.
- PRENDERGAST, Monica – SAXTON, Juliana: *Applied Drama. A Facilitator's Handbook for Working in Community*, Chicago, Intellect, 2013. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xvn03>
- PRIMAVESI, Patric: Situationen. Öffentliche Räume dramaturgisch denken, in Jan Deck – Sandra Umathum (Hg.): *Postdramaturgien*, Berlin, Neofelis, 2020, 246–268.
- RADOSAVLJEVIĆ, Duška: A heterarchikus rendező: egy huszonegyedik századi szerzői modell, ford. Tamás Ágnes – Ungvári Zrínyi Ildikó, *Játéktér*, 11. évf., 2022/3, 29–43.
- RADTKE, Peter: *Der Sinn des Lebens ist gelebt zu werden. Warum unsere Gesellschaft behinderte Menschen braucht?*, München, St. Michaelsbund, 2007.
- REHBEIN, Boike: Das Kollektiv in der Soziologie. Gesellschaft, Klasse und Milieu, *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, Jg. 1, 2015/1, 11–28. <https://doi.org/10.14361/zkkw-2015-0103>
- RODEN, David: Humanizmus, transzhumanizmus és poszthumanizmus, ford. Keresztury Dóra, *Helikon*, 64. évf., 2018/4, 405–434.
- ROGOFF, Irit: Looking Away: Participations in Visual Culture, in Gavin Butt (ed.): *After Criticism. New Responses to Art and Performance*, Malden, John Wiley & Sons, 2008, 117–134. <https://doi.org/10.1002/9780470774243.ch6>
- SÁNDOR L. István: Színházteremtő fiatalok színháza. Székely, Zsámbéki, Schilling *Sirálya*, *Ellenfény*, 9. évf., 2004/2, 4–10.
- SCHILLING Árpád: *Egy szabadulóművész feljegyzései*, Budapest, Krétakör, 2008.
- SCHILLING Árpád: Előszó, in *Krízis. A trilógia*, [műsorfüzet], Budapest, Krétakör Alapítvány, 2011.

- STADELMAIER, Gerhard: Mama Medea oder die gestohlenen Morde, *Stuttgarter Zeitung*, 1985. január 5., 16.
- STEMANN, Nicolas: Wir sind Oidipus. Überlegungen zum politischen Theater der Gegenwart, *Theater Heute*, Jg. 57, 2016/3, 36–38.
- TAKÁCS Gábor: „Konstruktív” dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához, in Deme János (szerk.): *„Konstruktív” dráma*, Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület, 2009, 26–44.
- TAKÁCS Gábor et al.: Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 146–166.
- TECKLENBURG, Nina: *Performing Stories. Erzählen im Theater und Performance*, Bielefeld, transcript, 2014. <https://doi.org/10.1515/9783839424315>
- TÖRÖK Ákos: Emberpanoptikum. A *Woyzeck* Hegymegi Máté rendezésében – Szkéné Színház, *Színház*, 51. évf., 2018/11, 21–24.
- VUJANOVIC, Ana: Zusammen mäandern. Neue Tendenzen in der Landschaftsdramaturgie, in Jan Deck – Sandra Umathum (Hg.): *Postdramaturgien*, Berlin, Neofelis, 2020, 27–45.
- WARSTAT, Matthias – HEINICKE, Julius – JOY, Kristin Klau (Hg.): *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis*, Berlin, Theater der Zeit, 2015.
- WHATLEY, Sarah: Dance and disability. The dancer, the viewer and the presumption of difference, *Research in Dance Educations*, vol. 6, 2007/1, 5–25. <https://doi.org/10.1080/14647890701272639>
- WIHSTUTZ, Benjamin: Disability Performance History. Methoden historisch vergleichender Performance Studies am Beispiel eines Projekts über Leistung und Behinderung, in Benjamin Wihstutz – Benjamin Hoesch (Hg.): *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, Bielefeld, transcript, 2020. <https://doi.org/10.1515/9783839452905-006>
- WIHSTUTZ, Benjamin: Leistung und Devianz um 1900. Über Performances als Praktiken der Humandifferenzierung, in Dilek Dizdar – Stefan Hirschauer – Johannes Paulmann – Gabriele Schabacher (Hg.): *Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen*, Weilerswist, Vellbrück, 2021, 230–259. <https://doi.org/10.5771/9783748911364-230>
- ZAMMIT-LUCIA, Joe: Practice and Ethics of the Use of Animals in Contemporary Art, in Linda Kalof (ed.): *The Oxford-Handbook of Animal Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2017, 121–145.

A KÖTET SZERZŐI

BETHLENFALVY Ádám, színházi nevelési szakember, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, bethlenfalvy.adam@kre.hu

CZIBOLY Ádám, színházi nevelési szakember, egyetemi docens, Nyugat-Norvégiai Egyetem, Bergen, adam.cziboly@hvl.no

GEMZA Melinda, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem; színházi nevelési szakember, CSIP – Csokonai Nemzeti Színház Debrecen, gemzam@gmail.com

GOLDEN Dániel, drámapedagógus, tudományos munkatárs, HUN-REN BTK Filozófiai Intézet, golden.daniel@abtk.hu

KISS Gabriella, színháztörténész, drámapedagógus, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, kiss.gabriella@kre.hu

SZEMESSY Kinga, PhD-hallgató, salzburgi Mozarteum, Paris Lodron Egyetem, FreeSZFE Egyesület; SVUNG Kutatócsoport, alapító tag, szemessy.kinga@gmail.com

VÉGVÁRI Viktória, DLA, vezető színházpedagógus, Budapest Bábszínház, Mozgató műhely, vegvariviktoria@budapestbabszinhaz.hu

AZ ALSOROZATBAN EDDIG MEGJELENT



TANULMÁNYKÖTET

Császár-Nagy Noémi, Demetrovics Zsolt, Vargha András (szerk.):
*A klinikai pszichológia horizontja. Tisztelgő kötet Bagdy Emőke
70. születésnapjára*

Szávay László (szerk.): „*Vidimus enim stellam eius...*”

Petrőczy Éva, Szabó András (szerk.): *A zsoltár a régi magyar irodalomban*

Horváth Erzsébet, Literáty Zoltán (szerk.): *Történelmet írunk.
Tisztelgő kötet Ladányi Sándor 75. születésnapja alkalmából*

Anita Czeglédy, József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen*

Gudor Botond, Kurucz György, Sepsi Enikő (szerk.):
Egyház, társadalom és művelődés Bod Péter korában

Ittész Gábor, Péti Miklós (eds.): *Milton Through the Centuries*

Kendeffy Gábor, Kopeczky Rita (szerk.): *Vallásfogalmak sokfélesége*

Zsengellér József, Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): „*A Szentek megismerése
ad értelmet.*” *Conferentia Rerum Divinarum 1–2.*

Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *Tan és módszertan.
Conferentia Rerum Divinarum 3.*

Pap Ferenc, Szetey Szabolcs (szerk.): *Illés lelkével.
Tanulmányok Báthori Gábor
és Dobos János lelkipásztori működéséről*

Somodi Ildikó (szerk.): *A mindennapos művészeti nevelés megvalósulásának
lehetőségei. Értékközvetítés a művészeti nevelésben*

Dávid István (szerk.): *Merre tovább kántorképzés?
Gondolatok egy konferencián – Nagykovács, 2012. október 5.*

Hansági Ágnes, Hermann Zoltán (szerk.): *Jókai & Jókai*

Dringó-Horváth Ida, N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok –
oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*

Erdélyi Ágnes, Yannick François (szerk.):
Pszichoanalitikus a társadalomban

Fülöp József, Mirnics Zsuzsanna, Vassányi Miklós (szerk.):
Kapcsolatban – Istennel és emberrel. Pszichológiai és bölcsészeti tanulmányok

- Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*
 Sára Tóth, Tibor Fabiny, János Kenyeres, Péter Pásztor (eds.):
Northrop Frye 100: A Danubian Perspective
- Spannraft Marcellina, Sepsi Enikő, Bagdy Emőke, Komlósi Piroska,
 Grezsa Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla 75*
- Komlósi Piroska (szerk.): *Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés*
 Ida Dringó-Horváth, József Fülöp, Zita Hollós, Petra Szatmári,
 Anita Szentpétery-Czeglédy, Emese Zakariás (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld*
 Fülöp József (szerk.): *A zenei hallás*
 József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen II*
- Tóth Sára, Kókai Nagy Viktor, Marjai Éva, Mudriczki Judit, Turi Zita, Arday-
 Janka Judit (szerk.): *Szólító szavak. The Power of Words. Tanulmányok Fabiny
 Tibor hatvanadik születésnapjára. Papers in Honor of Tibor Fabiny's sixtieth
 Birthday*
- Lázár Imre, Szenczi Árpád (szerk.): *A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán,
 Karácsony Sándor és Németh László megújuló öröksége*
- Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *A hit erejével. Pedagógiai tanulmányok*
 Makkai Béla (szerk.): *A Felvidék krónikása.
 Tanulmányok a 70 éves Popély Gyula tiszteletére*
- Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia I.*
- Gér András László, Jenei Péter, Zila Gábor (szerk.): *Hiszek, hogy megértsem*
 Simon-Székelly Attila (szerk.): *Lélekenciklopédia.
 A lélek szerepe az emberiség szellemi fejlődésében*
- Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Zsávolya Zoltán (szerk.):
Nemzet – sors – identitás
- Vassányi Miklós, Sepsi Enikő, Voigt Vilmos (szerk.): *A spirituális közvetítő*
 Julianna Borbély, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Dan H. Popescu (eds.):
English Language & Literatures in English 2014
- Sepsi Enikő, Lovász Irén, Kiss Gabriella, Faludy Judit (szerk.): *Vallás és művészet*
 Bubnó Hedvig, Horváth Emőke, Szeljak György (szerk.): *Mítosz, vallás és
 egyház Latin-Amerikában. A Boglár Lajos emlékkonferencia tanulmánykötete*
 Czeglédy Anita, Sepsi Enikő, Szummer Csaba (szerk.):
Tükör által. Tanulmányok a nyelv, kultúra, identitás témaköréből
- Méhes Balázs (szerk.): *Lelki arcunk. Tanulmányok Szenczi Árpád hatvanadik
 születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Németh László (szerk.): *A család és a közösség szolgálatában. Tanulmányok Komlósi Piroska tiszteletére*

Horváth Csaba, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.): *Párhuzamok, történetek. Tanulmányok a kortárs közép-európai regényről*

Anka László, Kovács Kálmán Árpád, Ligeti Dávid, Makkai Béla, Schwarzwölder Ádám (szerk.): *Natio est semper reformanda. Tanulmányok a 70 éves Gergely András tiszteletére*

Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj, ahová akar. Bölcsészettudományi dolgozatok*

Zsengeller József, Kodácsy Tamás, Ablonczy Tamás (szerk.): *Felelet a gondolatra. Tanulmányok a 60 éves Bogárdi Szabó István tiszteletére*

Borgulya Ágnes, Konczosné Szombathelyi Márta (szerk.): *Vállalati kommunikációmenedzsment*

Szávay László, Gér András László, Jenei Péter (szerk.): *Hegyen épült város. Válogatás a Fiatal Kutatók és Doktoranduszok Nemzetközi Teológuskonferencián elhangzott előadások anyagából.*

Wakai Seiji, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia II.*

Sepsi Enikő, Tóth Sára (szerk.): *Mellékszöveg. Background noise. Essays and Papers in Hungarian, English, and French, in Honor of András Visky's Sixtieth Birthday*

Írások Visky András hatvanadik születésnapjára

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*

Kendeffy Gábor, Vassányi Miklós (szerk.): *Istenfogalmak és istenérvek a világ filozófiai hagyományaiban*

Bárdi Nándor, Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*

Zila Gábor (szerk.): *Hitetek mellé tudományt*

Kiss Paszkál, Tóth Dóra (szerk.): *Ubi dubium, ibi libertas. Tudományos diákköri dolgozatok*

Julianna Borbély, Borbála Bökös, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Ottília Veres, Mátyás Bánhegyi, Granville Pillar (eds.): *English Language & Literatures in English 2016*

Spannraft Marcellina, Tari János (szerk.): *A kultúraátörökítés médiumai. Tanulmányok Tari János tiszteletére*

László Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina (szerk.): *Tertium datur.*

Tanulmányok Lázár Imre tiszteletére

Bárdi Árpád, Gombos Norbert, Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés
a 21. században*

Lányi Gábor János (szerk.): *A reformáció örökségében élve.*

A reformáció hatása a teológiai oktatásra

Dróth Júlia (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon
és a fordításoktatásban*

Lator László Iván (szerk.): *Sorsok és misziók a politikai változások tükrében*

Literáty Zoltán (szerk.): *Quoniam tecum est fons vitae in lumine tuo videbimus
lumen. Teológiai témák a 65 éves Kocsev Miklós tiszteletére*

Fehér Pálma Virág, Kövesdy Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek
a gyógyításban. A test mint eszköz és referenciapont*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *A szabványosítás fordítási
és terminológiai vonatkozásai*

Kövi Zsuzsanna, Mirnics Zsuzsanna, Reinhardt Melinda (szerk.): *Lélek(sz)árnyak*

Czentnár Simon, Nagy József, Nagy Levente (szerk.): *Beszéljétek el dicsőségét.
Conferentia Rerum Divinarum 6.*

Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tehetségek hite. Hallgatói tanulmánykötet*

Zalatnay István: *Félúton. A liturgia erőterében született írások*

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia III.*

Furkó Péter (szerk.): *Az önképtől és tudásreprezentációtól
a hatalommegosztásig. Tanulmányok a bölcsészettudomány, a hittudomány
és a jogtudomány területeiről*

Olay Csaba, Schmal Dániel (szerk.): *Értelem és érzelem az európai
gondolkodásban. Tanulmányok a 60 éves Boros Gábor tiszteletére*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés
és szakírás*

Dróth Júlia (szerk.): *Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában
és gyakorlatában*

Zonda Tamás, Bozsonyi Károly, Moksony Ferenc (szerk.):

Az öngyilkosság szociológiája

Bölcskei Andrea (szerk.): *Protestantizmus, identitás
és hagyomány a nyelvben*

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Török Lajos (szerk.):

Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig

- Béres István, Korpics Márta (szerk.): *Ha kiderül az alkony. Tanulmányok Spannraft Marcellina tiszteletére*
- Lázár Imre (szerk.): *A társas–lelki és művészeti folyamatok pszichofiziológiája*
- Németh István: *El Grecóról és más mesterekről. Stíluskritika – ikonográfia – műgyűjtéstörténet*
- Karasszon István: *Az ószövetségi teológia történetéhez*
- Czeglédi Sándor: *Történelem és önismeret*
- Literáty Zoltán (szerk.): *Száz év után Ravasz László Homiletikájáról*
- Bányai Éva, Horváth Csaba, Pataki Viktor, Vincze Ferenc (szerk.): *Valóság és módszer. Test, történelem, elbeszélhetőség*
- Domokos Johanna (szerk.): *Alkotni csodára vágyva. Kortárs számi művészeti fejlemények*
- Adorján Mária, Kovács Tímea (szerk.): *Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés*
- Korpics Márta, Spannraft Marcellina (szerk.): *Társadalmi kommunikáció és szakralitás. Közelítések és mélymerülések*
- Hermann Zoltán, Lovász Andrea, Mészáros Márton, Pataki Viktor, Vincze Ferenc (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*
- Ordasi Zsuzsanna (szerk.): *Református templomok, 2010–2020*
- Gulyás Adrienn, Mudriczki Judit, Sepsi Enikő, Horváth Géza (szerk.): *Klasszikus művek újrafordítása*
- Csízay Katalin, Hóvári János (szerk.): *Hősök, mártírok, áldozatok, szentek*
- Zsengeller József: *Az emberáldozattól az istennév kimondhatatlanságáig. Vallástörténet és teológia az Ószövetségben*
- Szabó-Bartha Anett, Szondy Máté (szerk.): *Új utak a pszichoterápiában. Elfogadás, tudatos jelenlét és önegyüttérzés a kognitív viselkedésterápiában*
- Gombos Norbert (szerk.): *Imre Sándor- emlékkötet. Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára*
- Siba Balázs, Szabóné László Lilla, Kaszó Gyula (szerk.): *Hitben növekedni – ősi gyökerek és új hajtások. Tanulmányok Németh Dávid hatvanötödik születésnapjára*
- Székely Zsófia: *A pszichológia gyakorlata a pedagógusképzésben. Tanulmányok a pedagógia és a pszichológia határvidékéről*
- Korpics Márta, Spannraft Marcellina (szerk.): *Szakrális közösségek – kollektív emlékezet*
- Horváth Csaba (szerk.): *Meghitt Bábelek*
- Horváth Csaba (szerk.): *Közép-Európa a komparatiztikában*

- Lázár Imre (szerk.): *Érzelmek élettana járvány idején*
- Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások*
- Boros Gábor, Hóvári János, Jakubovits Edit, Péti Miklós, Sepsi Enikő, Szabó-Bartha Anett (szerk.): *„Non est volentis.” A Benda Kálmán Szakkollégium legjobb hallgatói munkái (2017–2021)*
- Sepsi Enikő, Maczák Ibolya (szerk.): *Pilinszky János színházi és filmes víziója ma*
- Doma Petra, Farkas Mária Ildikó (szerk.): *Kortárs japanológia IV.*
- Kincses Katalin Mária (szerk.): *A levél mint történeti forrás*
- Furkó Péter, Pénzes Martin (szerk.): *Az Új Nemzeti Kiválóság Program tanulmánykötete*
- Horváth Géza: *A lehetségestől a valóságosig*
- H. Varga Márta: *Formák funkciói – funkciók formái*
- Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Béres István (szerk.): *Szakralitás és kommunikáció*
- Fehér Pálma Virág, Kövesdi Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a társadalomban*
- Bognár Zalán, Rigó Róbert (szerk.): *Trianoni utóhatások(k), következmények*
- Szabó András: *Egyház és egyéniség*
- Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Török Lajos (szerk.): *Kötelezők emelt szinten Dantétől Lázár Ervinig*
- Domokos Andrea, Homicskó Árpád Olivér, Miskolczi-Bodnár Péter, Tóth J. Zoltán (szerk.): *Audiatur et altera pars Ünnepi kötet, tanulmányok Czine Ágnes professzor 65. születésnapja tiszteletére*
- Fülöp József: *Mérlegre téve*
- Bubnó Hedvig et al. (szerk.): *Non est volentis II.*
- Horváth Csaba: *Hozott egérrel – A történelem ábrázolása a kortárs magyar regényben*
- Németh István: *Jan van Eycktől a Bauhausig*
- Trócsányi László Henrik: *Hova tovább? – Elmélkedések Európáról*