



THEATRON

15. évf. 1. szám
2021. tavasz

Halk moraj - Színházi nevelés

THEATRON

Halk moraj - Színházi nevelés

Színháztudományi periodika
15. évfolyam, 1. szám
2021. tavasz

Szerkesztőség, kiadó:
Theatron Műhely Alapítvány
1041 Budapest
Kiss János utca 4/A.
E-mail: theatronalapitvany@gmail.com

A kiadásért felel: Jákfalvi Magdolna
Felelős szerkesztő: Kékesi Kun Árpád

A számot szerkesztette:
Kiss Gabriella

A szerkesztőbizottság tagjai:
Oláh Tamás, Porogi Dorka,
Schuller Gabriella, Timár András

A szám a Nemzeti Kulturális Alap, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Petőfi Irodalmi Ügynökség, a Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság, a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. és a Studium Prospero Alapítvány támogatásával jelent meg.


Nemzeti Kulturális Alap


studium
prospero
alapítvány


EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

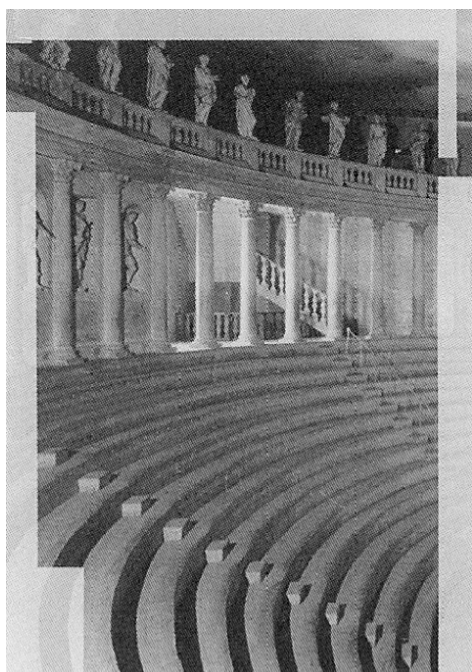

Petőfi
Kulturális
Ügynökség


MEGVALÓSULT A MAGYAR KORMÁNY
TÁMOGATÁSÁVAL


MINISZTERELNÖKSÉG
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKÁRSÁG


BETHLEN GÁBOR
Alap

ISSN14189941



Tartalom

Prológu

3 **Kontextusba lépve. Gondolatok a színházi nevelés hazai diskurzusáról**
KISS GABRIELLA

19 **Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?**
KRICSFALUSI BEATRIX

Színházi nevelésen innen...

32 **Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamatdráma és a *devising* színházcsinálói attitűdje között**
BETHLENFALVY ÁDÁM

42 **A „roncsolás” dramaturgiája, avagy nyitott történetek a TIE előadásokban**
RÓBERT JÚLIA

54 **Performansz alapú táncos/bábos részvételi játékok**
SZEMESSY KINGA – VÉGVÁRI VIKTÓRIA

Színházpedagógián túl...

70 **Közöm van hozzá! Hogyan definiálja a színház esztétikai és társadalmi funkcióját egy vidéki kőszínház színházi nevelési programja?**
GEMZA MELINDA

83 **Színház – szegregáció – mobilitás. Hogyan modellálja az „Eltáv” program az ország egyik legnagyobb hagyományú művészszínházának társadalmi kérdésekhez és felelősséghez fűződő viszonyát?**
VÁGI ESZTER

Diákszínjatszók között...

102 **„A szabadság laboratóriuma”. A Pinceszínház mint a diákszínjátzás egy lehetséges útja**
PATONAY ANITA

115 **Milyen lehetséges utakat jár be a diákszínjátzó csoportvezető-rendező? Értelmezés negyvennyolc szubjektív interjú tükrében**
FEKETE ANIKÓ

Használati útmutató

127 **Brechtrel vitázva – Bond posztstrukturalista esztétikájának politikussága**

KATE KATAFIASZ

Fordította: Farkas Noémi

142 **A diszpozitívum és a kormányozhatatlan. Gondolatok bármínemű politika kezdetéről és végéről a végtelenben**

NIKOLAUS MÜLLER-SCHÖLL

Fordította: Kiss Gabriella

RöVü

160 **A felfedezés folyamata. A színházi *devising* megközelítési kísérletei**
(Alison Oddey: *Devising Theatre. A Practical and Theoretical Handbook*;
Deirde Heddon and Jane Milling: *Devising Performance. A Critical History*)

KORSÓS NOÉMI

166 **Rend a rendetlenségben, avagy töredékek a színházi *devising* módszertanáról**
(Jess Thorpe and Tashi Gore: *A Beginner's Guide to Devising Theatre*)

JÁSZAY TAMÁS

Kontextusba lépve. Gondolatok a színházi nevelés hazai diskurzusról

KISS GABRIELLA

„Színházelmélet márpedig szükséges. Melyik művészeti ágak hiányzik az elmélete?” – huszonhárom évvel ezelőtt Bécsy Tamás ezzel a kérdéssel indította útjára a *Theatron* első számát. A színháztudományi periodika „Prológusának” öt szereplője 1998 őszén azért „ült le és merült olvasásba”, hogy a befogadás történetiségében változó szokásrendjeit vizsgálva a „látást” és a „nézőpontok” közötti különbségeket teoretizálja.¹ Azok a szerzők, akik 2021-ben a „Let’s participate!” hívószavára kezdtek bele egy tematikus szám összeállításába, talán mindig is úgy gondolták, hogy „a színház csak ürügy”.² Olyan színházi nevelési szakemberek, színházpedagógusok, diákszínjátszó-rendezők, drámatanárok írásai járják körül a „dráma” és a „színház” alkalmazhatóságának kérdését,³ akik számára az elméleti és történeti reflexió (általában könyvtári csontvázakat felidéző) folyamata a szó arisztotelészi értelmében cselekvés („dran”). Egy olyan „theatronban” megvalósuló aktivitás, amelynek az a célja, hogy az ember „politikus állattá” (*zoon politicon*) váljon, hiszen

„[...] az ember természeténél fogva állami életre hivatott élőlény, s [...] aki nem képes a társas egyesülésre, vagy akinek *autarkeiája* folytán semmire sincs szüksége, az nem része az államnak,

mint az állat vagy az isten. Természetünkénél fogva törekszünk az ilyen közösségre; aki pedig ezt elsőnek megalakította, az a legnagyobb áldás forrása.”⁴

A legkülönbözőbb intézmények (városi kőszínházak, független társulatok játékterei, tánc- és tantermek) falain belül, illetve kívül törekszenek egy olyan *vita activa* megvalósítására, amely a Hannah Arendt-i paradigmát újragondolva szembesít minket azokkal a folyamatokkal, amelyek *animal laborans*szerűen degradálják a modern kor emberét. Ennek az újragondolásnak a centrumában az a felismerés áll, mely szerint a negyedik ipari forradalom gyártva fogyasztó, fogyasztva gyártó *prosumerei* olyan „hiperaktív és hiperneurotikus [...] élőhalottak”, akiket a „látáspedagógiájának” kell figyelmeztetnie a *vita contemplativa* elvesztett negativitására.⁵ Vagyis azért hiszik, hogy „a színháznak hatalmában áll változásokat előidézni az emberi élet átlagos időtartama alatt”,⁶ mert a színházcsinálást egyfajta „cselekvő” nézés-ként/írásként/tanításként definiálják. Olyan cselekvés-fogalommal dolgoznak, amely kizárólag a Másikkal folytatott interakció felől értelmezhető, és amely „nyugalomhoz, türe-

⁴ ARISZTOTELÉSZ, *Politika*, ford. SZABÓ Miklós (Budapest: Gondolat Kiadó, 1994) Első könyv, első fejezet.

⁵ Byung-Chul HAN, *A kiegészítés társadalma*, ford. MIKLÓDY Dóra (Budapest: Typotex Kiadó, 2019), 34–49.

⁶ TAYLOR, *Applied...*, 93.

¹ BÉCSY Tamás, KISS Gabriella, GAJDÓ Tamás, KÉKESI KUN Árpád és JÁKFALVI Magdolna, „Prológus”, *Theatron* 1, 1. sz. (1998): 1.

² KOVÁCS Zoltán, TARNÓI Gizella, VÁRADI Zsuzsa, szerk., *A színház csak ürügy. KELETI István utolsó ajándéka* (Budapest: Journal Art, 1996)

³ Monica PRENDERGAST and Juliana SAXTON, *Applied Drama. A Facilitator's Handbook for Working in Community* (Chicago: Intellect,

lemhez, befogadáshoz szoktat[ja] a szemet”.⁷

„A látás pedagógusainak” is nevezhető „drámások” ugyanis ugyanúgy „lelassítják az időt”,⁸ mint az elmélyült olvasás. Ha jól csinálják a csinálást, a játékosok és nézők együttes jelenlétéből adódó alkotói és befogadói mechanizmusoknak olyan „kollektívan kreatív” állapota jön létre, melynek origójában nem az ítélet, hanem a kritika áll.⁹ Az esztétikai tapasztalat egy örömtelin komoly és felszabadultan szabálykövető együttjátszás [*Mitspielen*], melynek résztvevői egyfelől „tudatos jel-olvasókká válnak, és maguk is tudatosabban formálnak jeleket mások számára”, másfelől rájönnek, hogy kultúrájuk, amelyben élnek, megérthető és ugyanakkor megkérdőjelezhető”.¹⁰ Az esztétikai nevelés nem egyirányú tudásátadás, hanem olyan performatív folyamat, amely a tapasztalatszerzés experimentálisan szerveződő tereiben zajlik.¹¹ A színházcsinálók pedig olyan „utcanindzákra” emlékeztető facilitátorok,¹² akik (drá-

⁷ Friedrich NIETZSCHE *Bálványok alkonya* című írását (Budapest: Helikon Kiadó, 2015, ford. HORVÁTH Géza, 62.) idézi HAN, *A kiégés...*, 43.

⁸ „[...] a lelassult időben a résztvevők értelmezni tudják a történeteket, reflektálhatnak a szereplők viselkedésére, megbeszélhetik, hogy az események hogyan hatnak rájuk.” BETHLENFALVY Ádám, „Drámapedagógia”, in *Diverse projekt. Tanári kézikönyv*, szerk. CZIBOLY Ádám, 15–42 (Budapest: InSite Drama, 2021), 22.

⁹ Hajo KURZENBERGER, *Der kollektive Prozess des Theaters* (Bielefeld: transcript, 2009).

¹⁰ BETHLENFALVY, „Drámapedagógia...”, 22/16.

¹¹ TAKÁCS Gábor, „Konstruktív” dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktív pedagógia néhány alapfogalmához”, in *Színház és Pedagógia – „Konstruktív” dráma*, szerk. DEME János, 26–44 (Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület, 2009).

¹² Az utcaszínházi előadás négy lépéséhez („1. Hívd fel magadra a figyelmet! 2. Vezesd be a játékot! 3. Játssz együtt a közönséggel!

matanárként, színészként, rendezőként, dramaturgként, darabíróként, csoportvezetőként... és kutatóként) pontosan tudják, hogy a játék (Spiel) szó azért jelent eredetileg „tánc”-ot, vagyis olyan „ide-oda mozgás[t], amelyben közömbös, hogy ki végzi”, mert a „játéknak elsőbbsége van a játékos tudatával szemben”.¹³

A „játszottság” (Gadamer) állapotában létezni és felelősséget vállalni az akkomodáció (Piaget), a konceptuális váltás (Nahalka), a megértésbeli változás (Neelands) folyamatért kockázatos vállalkozás, és legalább három következménnyel jár. (i) Egyfelől tudatosan gyakorolni és gyakoroltatni kell azt az „elidőző szemlélet”, ami Nietzsche szerint azért „a szellemiség »első előkészítő iskolája“,¹⁴ mert (mivel nem összeadáson alapul) felgyorsíthatatlan, és (mivel nem előre kiszámított pályákat követ) belebocsátkozik a nyitottba.¹⁵ (ii) Másfelől számolni kell azzal, hogy a dolgok nem fognak „kisimulni”, nem rendelődnek alá a kiszámítható, vezérelhető és kontrollálható folyamatoknak.¹⁶ S mivel ez a tudatos tökéletlenség megakadályozza, hogy a *curiositas* (Jauss) esztétikai tapasztalata operacionálizálhatóvá váljon, ezek az *ars pedagogicá*vá váló *ars poeticák* automatikusan rendszeren („színházon”) kívülre helyezik a „színházeseményt”.¹⁷ (iii) Továbbá ez az „ön-

4. Engedd, hogy a közönség átvegye a játékot!”) Vida Cerkvenik BREN, *Miért nem az utcán csináljuk? Interaktív utcaszínházi kézikönyv*, ford. NÉMETH Nikolett Anna (Pécs: free copy, 2019), 77–84.

¹³ Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer*, ford. BONYHAI Gábor (Budapest: Gondolat Kiadó, 1984), 90.

¹⁴ HAN, *A kiégés...*, 43.

¹⁵ Byung-Chul HAN, *A transzparencia társadalma*, ford. SZABÓ Csaba (Budapest: Ráció Kiadó, 2020), 59.

¹⁶ HAN, *A transzparencia...*, 9.

¹⁷ A „színház-, illetve drámaesemény” [*theatre event/drama event*] Edward BOND-i fogalmának (*The Hidden Plot*. London: Methuen,

magán kívüli” létmód kifejezetten zavaró és provokatív lehet a művészsínház diszpozitívumát alkotó-alakító szakemberek számára.¹⁸ Felhívja ugyanis a figyelmüket egy, a színházat morális intézményként definiáló Schiller „nevelés” [*Bildung*] fogalmának egy kevésbé hangsúlyozott dimenziójára.¹⁹ Arra, hogy a „megjobbíthatatlanság” antropológiai programja felől olvasott „tökéletesíthetőség” szemantikai terét csak úgy formálhatja az emberi természet totalitásának célképzete,²⁰ ha hiszi és tudja: a színház „mesterkél-

2000, 45) és a „tanulásra módot adó rendezvényként” [*Lehrveranstaltung*] értendő brechti tandarab („Zur Theorie des Lehrstücks” in Bertolt BRECHT, *Gesammelte Werke*, XVII, Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1967, 1024–1055) kapcsolatát árnyalja Kate KATAFIASZ magyarul először e számban olvasható tanulmánya: *Brechttel vitázva – Bond posztstrukturalista esztétikájának politikussága*.

¹⁸ A színházi nevelés definíciója szemszögéből kulcsfontosságú diszpozíció-elemzés mi- benlétét árnyalja Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL magyarul először e számban olvasható tanulmánya: *A diszpozitívum és a kormányozhatatlan. Gondolatok bármínemű politika kezdetéről és végéről a végtelenben*.

¹⁹ Dietmar KAMPER és Christoph WULF, „A tökéletesség és a megjobbíthatatlanság közötti feszültség”, in *Antropológia az ember halála után*, ford. BALOGH István, 7–15 (Budapest: Józsvöveg Kiadó, 1998).

²⁰ „De lehet-e az ember rendeltetése, hogy valamilyen célból elmulassza önmagát? Lehetséges volna, hogy a természet a maga céljaival megfoszt bennünket olyan tökéletességtől, amelyet az ész ír nekünk elő a maga céljaival? Hamisnak kell tehát lennie, hogy az egyes erő kiképzése szükségessé teszi totalitásuk feláldozását; vagy ha a természet törvénye mégannyira törekednék is erre, akkor rajtunk kell, hogy álljon, hogy természetünk e totalitását, amelyet tönkre tett a mesterkéltség, ismét helyreállítsuk egy magasabb mesterkéltsége által.” Friedrich SCHIL-

sége” azért (is) „magasabb(rendű)”, mert „bíraskodása ott kezdődik, ahol a világi törvények hatálya véget ér.”²¹ A *Theatron* 2021/1. száma ezzel a színházi nevelésnek nevezett „gondolkodás-, beszéd- és írásmóddal” foglalkozik.²²

A modern színháztudomány immár száz éve a kortárs művészetelméletek és a mindenkor kulturális aktivitást modelláló színházi gyakorlat párbeszéde felől határozza meg önmagát.²³ Tudománytörténetileg nézve, önértelmezésének azért kulcsa az előadás [*performance, Aufführung*], mert az életteliség [*liveness*] konstrukcióinak vizsgálata lehetővé tett egy háromirányú emancipációs folyamatot: az 1970-es években tudománypolitikailag egyértelműen függetlenedni kívánó teatrológia az elmúlt ötven évben el tudott különbözödni az irodalomtudománytól, a színházi kritikától és a művészképzés gyakorlatától.²⁴ Ennek a bölcsészet-, társadalom- és művészettudományi karok organogramján megfigyelhető folyamatnak a fordulópontját jelzi Hans-Thies Lehmann hét évvel ezelőtti intelme. A modern színháztudomány *doyenje* ugyanis egy „halálfélelemből elkövetett öngyilkosságtól” óvta a Német Színháztudományi Társaság 2014. évi kongresszusának résztvevőit. Előadásában attól féltette az „intézményes ellehetetlenülés” fenyegette diszciplínát, hogy „önszántából

LER, „Levelek az ember esztétikai neveléséről” in *Válogatott esztétikai írásai*, ford. SZEMERE Samu, 155–261 (Budapest: Helikon Kiadó, 1960), 189–190.

²¹ Idézi Andreas KOTTE, *Színháztörténet. Jelenségek és diskurzusok*, ford. Edit KOTTE és BERTA Erzsébet (Budapest: Balassi Kiadó, 2020), 290.

²² HAN, *A kiegészés...*, 43.

²³ JÁKFAKALVI Magdolna, „A színházi előadás fogalma a digitális média korában”, *Theatron* 13, 1. SZ. (2014): 23–27.

²⁴ Erika FISCHER-LICHTE, *Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches* (Tübingen: A. Francke, 2010).

másod- és harmadrangú szociológiává, filozófiává vagy kultúratudománnyá transzformálja magát”, és e közben elveszíti kapcsolatát az előadással és annak esztétikai tapasztalatával.²⁵

Ez a problémafelvetés egyértelmű reakció arra a folyamatra, amelyet a szociológia és az empirikus kutatás rapid terjedése, illetve a szak határainak transzdiszciplináris megnyitása jellemez, és amelynek koordinátáit a szociológiai fordulat [*social turn*] művészetelméleti vonatkozásai jelölik ki.²⁶ A 2020-ban *Neue Methoden der Theaterwissenschaft* (A színháztudomány új módszerei) címmel megjelent kötetben Erika Fischer-Lichte egykori tanítványai deklarálják is, hogy az önmagát „az átalakulás fázisában” érző színháztudományt az „új kutatási területek, interdiszciplináris nyitások, a szak és a szak történetének társadalmi-politikai önértelmezésével kapcsolatos viták [arra ösztönözték], hogy felülvizsgálja a teatrológia központi diskurzusait és fogalmait.”²⁷ Ez „a színháztudományi kutatások hálózatát megerősítő és a szak differenciálódásához illetve pluralizálódásához hozzájáruló” módszerkritika a mi szempontunkból azért érdekes, mert elsősorban olyan, a magyar színházi szcénában is jelen lévő formák, műfajok megjelenésére reagál, mint az immerzív színház; az *applied theatre*; az audio-, videó- és dokuséták, a *lecture performance*, a poszthumán installációk illetve digitális net-performanszok, a *Bürgerbühne*

²⁵ Hans-Thies LEHMANN, „Wissenschaft vom Theater als Denkzeitraum”, in *Episteme des Theaters. Aktuelle Kontexte von Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit*, hrsg. Milena CAIRO, Moritz HANNEMANN, Ulrike HAB und Judith SCHÄFER, 29–40 (Bielefeld: transcript, 2016), 30.

²⁶ Claire BISHOP, „The Social Turn: Collaboration and Its Discontents”, in *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, 11–40 (London: Verso Books, 2012).

²⁷ Benjamin WIHSTUTZ, Benjamin HOESCH, hrsg., *Neue Methoden der Theaterwissenschaft* (Bielefeld: transcript, 2020.), 7.

jelensége, továbbá az egyszemélyes színház és az újrajátszás [*reenactment*] kortárs formái.²⁸ Vagyis olyan egymástól sokszor radikálisan különböző színházi gyakorlatok kapcsán vizsgálja a nézés részvételiségének új technikáit és annak elméleti következményeit,²⁹ amelyek fókuszában a művészet funkcionális meghatározása, a színházi apparátus közösségi (non- vagy heteroarchikus) volta és a kritika politikus terében artikulálódó intervenció művészete áll.³⁰ Vagyis a hatástörténetileg megkerülhetetlen performatív fordulatnak arra a dimenziójára reflektálnak, amely a társadalmi folyamatok „folyamatstruktúrájából” (Turner) – vagyis kormányozhatóságából és megváltoztathatóságából – kiindulva a szociális gyakorlatok mobilizáló erejét és az ellenállás kulturális megnyilatkozásait vizsgálja.³¹ S ennek okán a színház olyan médiumként definiálódik, mely hiszi, hogy a létező konszenzus megváltoztatható, s így „végső soron mindig bele [tud avatkozni] a fennálló hegemonia egy bizonyos aspektusába, [...] képes az azt alkotóelemek dez- vagy reartikulációjára”.³²

²⁸ WIHSTUTZ et.al., *Neue Methoden ...*, 10.

²⁹ Ádám CZIRÁK, „Partizipation”, in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, hrsg. Erika FISCHER-LICHTE et al., 242–248 (Stuttgart/Weimar: Metzler, 2014²).

³⁰ Matthias WARSTATT, Julius HEINICKE, Joy Kristin KLAU et. al., hrsg., *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis* (Berlin: Theater der Zeit, 2015).

³¹ Doris BACHMANN-MEDICK, „Performatív fordulat”, ford. SZABÓ Csaba, in *Performatív fordulatok*, szerk. ANTAL Éva, KICSÁK Lóránt, SZÉPLAKY Gerda, 11–42 (Eger: Líceum Kiadó, 2015).

³² Chantal MOUFFE, „Kritik als gegenhegemoniale Intervention”, hozzáférés: 2021.07.01, <https://transversal.at/transversal/o8o8/mouffe/de>; idézi Gabriele KLEIN, „A táncelmélet mint a kritika gyakorlata”, ford. Kiss Gabriella, in *Kortárs táncelméletek*, szerk. CZIRÁK Ádám, 201–220 (Budapest: Kijárat Kiadó, 2013), 202.

Elsősorban Hans-Thies Lehmann kutatásainak köszönhető, hogy közismert tény: ez a hatalmi fölényre irányuló akaratot a kollaboráció politikusságával leleplező és így kritikus színházcsinálás „Brecht köpönyegéből” bújt ki.³³ A dialektikus színház Heiner Mülleri olvasatán keresztül azt lehet megérteni, hogy „Fatzer” ereje „addig erő, amíg vak. Ha programmá szerveződik és perspektívát keres, integrálhatóvá válik és egykettőre azon veszi észre magát, hogy bekebelezték”.³⁴ A „Koldusopera-per esküdtszékének tagjaként pedig azzal szembesülhetünk, hogy a tandabnak [*Lehrstück*] csak „tudatmérnöként” búcsút intő „másik Brecht” egy életen át kutatta a koncepcióban megfogalmazódó „szociológiai kísérletet” lényegét.³⁵ Ismert tézise, mely szerint „a színház [...] mindent magába-színháziasít”,³⁶ nem csupán azt jelenti, hogy a polgári (illúzió)színház gyakorlatilag minden írott szöveget képes úgy színre vinni, hogy létrejöjjön a nézői identifikáció narkotizált „Jé, mint a Jenő”-módja.³⁷ Hanem azt is, hogy a színház diszpozitívum: „intézményes rögzítettsége, munkamódszerei, befogadói

³³ Hans-Thies LEHMANN, *Das Politische Schreiben* (Berlin: Theater der Zeit, 2002); Hans-Thies LEHMANN, *Brecht lesen* (Berlin: Theater der Zeit, 2016).

³⁴ Heiner MÜLLER, „»Az Althusser-eset érdekel.« Egy beszélgetés jegyzőkönyve”, ford. KURDI Imre, in *Képleírás*, 74–78 (Budapest: JAK-Jelenkor Kiadó, 1997), 78.

³⁵ Bertolt BRECHT, „A „Koldusopera-per”, ford. SÓS Endre, in *Irodalomról és művészetről*, 93–148 (Budapest: Kossuth, 1970).

³⁶ „Theater theatert alles ein.”, Bertolt BRECHT, „Anmerkungen zur „Dreigroschenoper”, in *Bertolt Brechts Dreigroschenbuch. Texte, Materialien, Dokumente*, hrsg. Siegfried UNSELD, 991–1000 (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973), 991.

³⁷ „[...] amikor is „a lent ülő néző felfelé néz, és azt mondja: »Jé, pont, mint a Jenő!«” Heiner MÜLLER, „Bonner Krankheit”, *Theater der Zeit* 58, 11. sz. (2004): 4–5, 4.

szokásrendjei, továbbá az ezt meghatározó társadalmi diskurzusok és materiálistechnikai gyakorlatok” mindaddig öröknek tűnnek,³⁸ amíg meg nem jelenik az az önmagában soha nem objektíválódó lehetőség, amit a *Sárgarézvásár* dramaturgja „szánhíznak” nevez.³⁹ Egy, a fennálló viszonyok számára „láthatatlan színház” (Derrida), amelyet az olyan helyzetek, projektek, gyakorlatok tesznek transzparenssé, amikor „a szabály önnön eltörlésének pillanatában mutatkozik meg”.⁴⁰

Nagyon nagyvonalakban ezek azok a koordináták, amelyek a színháztudomány napjainkban épp új utakat kereső kontextusába helyezik azt a színházi nevelést,⁴¹ amely Magyarországon több mint két évtizedes múltra tekint vissza,⁴² diszciplináris teret azonban

³⁸ KRICSFALUSI Beatrix, „Apparátus/diszpozitívum”, in *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*, szerk. KRICSFALUSI Beatrix, KULCSÁR SZABÓ Ernő, MOLNÁR GÁBOR Tamás és TAMÁS Ábel, 231–237 (Budapest: Ráció Kiadó, 2018), 236.

³⁹ Bertolt BRECHT, „A sárgarézvásárból”, ford. VAJDA György Mihály, in *Színházi tanulmányok*. szerk. MAJOR Tamás, 261–402 (Budapest: Magvető Kiadó, 1969), 269.

⁴⁰ Giorgio AGAMBENT idézi Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Színház magán kívül”, ford. TELLER Katalin, in *CZIRÁK, Kortárs...*, 221–238, 221.

⁴¹ Ezért sem véletlen, hogy a CZIBOLY Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben* (Budapest: InSite Drama, 2017) az „alkalmazott színház(tudomány)” a terminológia egyik Kiss Gabriella és KRICSFALUSI Beatrix által szócikké fogalmazott ernyőfogalmaként szerepel (154-155).

⁴² KAPOSÍ László, „A drámapedagógia magyarországi történetéről”, in *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*, szerk., LIPTÁK Ildikó, 9–12 (Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008); TRENCSENYI László, „Drámapedagógia-történet”, in *Művészeti neveléstől a gyer-*

csak a 21. század első évtizedében nyert. Ezt a térnyerést a „színház” felől a Halász Péter-díj alapításával (és az erre nominált előadások diszkurzusalkotó erejével), a „nevelés” felől a művészetközvetítés intézményes gyakorlatát meghatározó tényekkel lehet igazolni.

A hazai színházi szcéna legújabb díjának kiírása nem csupán azért jelentős, mert a szakma figyelmét a „legjobb” helyett explicit a „figyelemreméltó” vonásokra irányítja. Hanem azért is, mert az aktivitás-passzivitás / kőszínházi-független oppozíciójára reflektálva, a színházról való tudás és beszéd fegyverező és kirekesztő erőviszonyainak dekonstitúciója felől értelmezi azokat a kísérleteket, amelyek azáltal

„kényelmetlenek, kellemetlenek, kihívóak, megosztóak [...] hogy megpróbálják tágítani a kortárs színház lehetséges tematikáit és játéknelveit; hogy kimozdulnak a színjátszás szokványos színtereiről; hogy időről-időre önkritikusan újragondolják alkotói módszereiket; hogy vizsgálat tárgyává teszik az alkotókat és az intézményeket egyaránt befolyásoló strukturális kényszereket és társadalmi elvárásokat; hogy kikökkentik gondolkodásunkat; hogy megkérdőjelezzik az általunk természetesnek vélt konvenciókat és határokat; és hogy megmutatják, akár ez is lehet, ilyen is lehet ma a színház!”⁴³

Az eddigi díjazottak listája azt igazolja,⁴⁴ hogy ez a kuratórium a heterogén perspektí-

mekkultúraig 1965–2013, 79–82 (Szekszárd-Budapest: PTE, 2013).

⁴³ Hozzáférés: 2021.07.03, https://trafo.hu/halasz_peter_dij

⁴⁴ 2019: Reactor, 99,6 %; 2020: Mesebalt Bábszínház – Kőszegi Várszínház, *A boldog herceg*; Somló Dávid és Vass Imre, *litthoonn*; K2 Színház, *Karnevál*; Örkény Színház, *A Kertész utcai Shaxpeare-mosó*; Cserne Klára, *Kőkő-kő*; Igor és Ivan Buharov, *Örök szándék-*

vák projektproduktumaiként létrejövő eseményekre is „színházként” tekint, ami elemző-értékelő kérdéssé teszi, hogy milyen stratégiákkal kerülhet a „színház magán kívül”:⁴⁵ hogyan lehet dez- illetve reartikulálni a dramatikust, illetve rendezői színház diszpozitívumát meghatározó (patriarchális) tudásrendeket.

Hasonló szemléletváltást jeleznek a különböző színházi szakmák-munkakörök (rendező, dramaturg, színész) öndefiníciója körül egyértelműen megélénkülő és a színházi *devising* fogalmával kapcsolatba hozható viták. A 2016 óta létező *Olvasópróba* könyvsorozat fűlszövege szerint az a tény, hogy megjeleneti, vagyis az irodalmi kano-nizáció útjára engedi „a kortárs színházban született szövegeket”, egyet jelent azzal, hogy kiállják az „olvasás próbáját”.⁴⁶ Természetesen nem ez a több szempontból vitatható kijelentés, hanem a „próbatétellel” összekapcsolt „go print” gesztusa figyelemre méltó, hiszen egyértelművé teszi, hogy nemcsak a színház, hanem a dráma maga is diszpozitívum.⁴⁷ Amikor a mozinézés hatására megváltozó olvasási szokásokat is vizsgáló Brecht üdvösnek találja, „ha a néző a színházzal szembeni bizalmatlanságból maga is olvas olyan drámákat, amelyek nem pusztán a színházban történő előadás, hanem a színház megváltoztatható-

mező hangolás; 2021 (különdíj): A Színház-és Filmművészeti Egyetem hallgatói közösségének az akciósorozatért, amelyet 2020. szeptember 1-én indított az intézmény autonómiájának megőrzése érdekében.

⁴⁵ MÜLLER-SCHÖLL, „Színház...”, 221.

⁴⁶ Hozzáférés: 2021.07.10, <http://selinunte.hu/olvasoproba/>

⁴⁷ „[...] olyan mediális »berendezés«, amely saját ábrázolási és észlelési hagyományokkal bíróját saját intézménnyel, részben kirögzített szubjektumpozíciókkal, részben sajátosság szubjektumalkotó eljárásokkal rendelkezik. KRICSFALUSI Beatrix, *Ellenálló szövegek. A színház nem-dramatikusság megszakításai* (Budapest: Ráció Kiadó, 2015), 23.

ságának céljából születnek”,⁴⁸ akkor azt állítja, hogy a dráma színházolvasatának inherens ábrázolási és észlelési hagyományai, intézményei, szubjektumpozíciói, szubjektumalkotó eljárásai nem örökérvényűek. A Heiner Müller által „ellenállónak” nevezett szövegek ugyanis annyiban „tan-dramatikus” berendezkedésűek, hogy „azáltal tanít[anak], hogy játsszák, és nem azáltal, hogy nézik”.⁴⁹ Pontosabban: olvasás során lehetőséget adnak egy olyan posztdramatikus „belső rendezésre” (képzletbeli színészek képzletbeli térben és időben zajló képzletbeli játékára),⁵⁰ amely – mivel karosszékben és nem a produkciós költség ismeretében zajló olvasópróbán születik – megértettetheti velünk, hogy német nyelvterületen, miért a „frei” („szabad”) melléknév jelöli a „független” színházak (Freies Theater) függetlenségét.

Ugyanezt a problémakört világítja meg a drámaíró, a dramaturg és a rendező státuszának változásáról is szóló diszkurzus, mely 2021 februárjában és márciusában a *Színház* hasábjain volt olvasható. A lapra nyomtatott dráma színpadra szülését interszemiotikai és intermediális transzformációként értő színházelmélet számára az 1980-as évek óta *sin qua non* kikötés, hogy erről/ezekről a pozíciókról csak a „szöveg- és előadásdramaturgia” relacionális értelmében lehet és kell beszélni.⁵¹ Az azonban tünetértékű, hogy a *Dra-*

⁴⁸ BRECHT, „Anmerkungen...”, ford. KRICSFALUSI, Beatrix, 991.

⁴⁹ KRICSFALUSI, *Ellenálló...*, 174.

⁵⁰ „A posztdramatikus színház *posztbrechti* színház. Olyan térben helyezi el magát, melyet az ábrázolás folyamatának az ábrázoltban való jelenlétére és tudatosságára, valamint egy új nézőművészetre irányuló brechti kérdések nyitottak meg.” HANS-THIES LEHMANN, *Posztdramatikus színház*, ford. KRICSFALUSI Beatrix (Budapest: Balassi Kiadó, 2009). (Kiemelés az eredetiben.)

⁵¹ A Philther-módszer egyik szempontja kapcsán ezt hangsúlyozza KÉKESI KUN Árpád, „A

maturgia II című tematikus blokk kilencven év távlatából is pozitív elrugaszkodási pontnak tudja tekinteni Schöpflin Aladár 1931-es *Magyar Színművészeti Lexikonát*. A több dramaturggal folytatott beszélgetésből ugyanis az derül ki, hogy ami megváltozni látszik, az a „látás”, a „hallás” és a „felelősségvállalás” tulajdonjoga. Az a rend, amelyben az öt érzékszervétől megfosztott „drámaköltő” akkor válik dramaturggá, ha „látni és hallani [is tudja,] amit olvas”,⁵² ugyanakkor tisztában van azzal, hogy kiskorúként kezelik: döntéseiért nem vállalhat felelősséget, hiszen az „fiúknak való”.⁵³ az igazgató és a rendező feladata.⁵⁴ Ezért is paradigmaticus jelentőségű a Bodó Viktor, Gigor Attila, Rácz Attila, Szamosi Zsófia „el nem induló” osztályának képzési terve,⁵⁵ amely a klasszikus színházi diszpozitívum legerőteljesebben fegyelmezett tartott elemét: a színészt nevelte volna az önkormányzó közösségben folyó munka felnőttiségére és a feltalálás, a felfedezés [*devising*] szabadságára.⁵⁶ A hallgatónak egészséges étkezést, érdemi és folyamatos pszichológiai támogatást, a képzés transzparenciáját és

Philther mint historiográfiai modell”, *Theatron* 13, 1. sz. (2014): 28–32.

⁵² BÍRÓ Bence és GÁBOR Sára hozzászólása, *Színház* 54, 3. sz. (2021) hozzáférés: 2021.07.01, <http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>

⁵³ ADORJÁNI Panna, „A dramaturgia mint készség”, *Színház* 54, 3. sz. (2021) hozzáférés: 2021.07.01,

<http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>

⁵⁴ SÁNDOR Júlia hozzászólása, *Színház* 54, 3. sz. (2021) hozzáférés: 2021.07.01,

<http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>

⁵⁵ BODÓ Viktor, GIGOR Attila, RÁ CZ Attila, SZAMOSI Zsófia, *Színészképzés az SZFE-n 2021–2026 – Tervezet*, hozzáférés: 2021.03.10, <http://szinhaz.net/2020/10/29/szineszkepzes-az-szfe-n-2021-2026-tervezet/>

⁵⁶ GYARMATI Kata hozzászólása in „Ahogyan jó lenne dolgozni”, *Színház* 54, 3. sz. (2021) hozzáférés: 2021.07.01,

<http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>

egy, a színpadi, filmes és alkalmazott színházi (vagyis színész-drámatanári) pályára egyaránt felkészítő mesterségbeli tudást ígérő terv azért „ellenálló”, mert a diszpozitívumkritika készségét is fejleszti. A végzett színész „érdeklődik, figyel, kérdez, kommunikál [...] elviseli a kritikát”,⁵⁷ és nem feltétlenül

„[...] az egyéni koncepció, nem az ego művészi képzetének felszabadítása, nem a versengő virtuozitás fűt, hanem a színház szerepéről, céljairól, értelméről, működéséről, politikájáról, etikájáról, pszichológiájáról való szüntelen – és a színházcsinálásban is kifejezett – gondolkodási vágya.”⁵⁸

Ez a narratíva végső soron megmagyarázza, hogy a Gabnai Katalin nevével fémjelzett drámapedagógiát, illetve gyermek-, diák- és ifjúsági színjátszást, továbbá a Kaposi László vezette Kerekasztal által képviselt komplex színházi nevelési előadásokat (TIE) az 1990-es években gyanakodva sem szemlélő színházstudomány miért a 2010-es években vált kíváncsivá ezekre az „alkalmazott” eseményekre. S talán az is érthető, hogy a színházi nevelés teatrológiai reflexiója szempontjából áttörést jelentő két alkalommal – a *Philther* kutatási projekt 2012. május 4-ei és a Pécs Tudományegyetem Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszékének 2015. április 17-18-ai konferenciájáról van szó – elsősorban miért két kérdésről folyt élénk vita.⁵⁹ Hogy definiálja át a *devising* ellenálló

⁵⁷ SCHILLING Árpád, *Egy szabadulóművész feljegyzései* (Budapest: Krétakör, 2008), 9.

⁵⁸ ADORJÁNI, „A dramaturgia...”.

⁵⁹ VÁGI Eszter, SÁRA Eszter, „Bevezetés a színházi nevelés témájú Philther-elemzésekhez”, *Theatron* 12, 4. sz. (2013): 44–48.; BALLASSA Zsófia, GÖRCSI Péter, PANDUR Petra, P. MÜLLER Péter és ROSNER Krisztina szerk. *Rendezett tér. Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában* (Pécs: Kronosz Kiadó, 2015), 207–241.

ereje a nézőt néző-résztvevővé, a színészt színész-drámatanárrá, a rendezőt pedig olyan színházcsinálóvá, aki a vele együtt színházat csinálókat vagy „egymástól kölcsönösen függő emberek életterének” [*Biotop*] vagy „próbáló emberek közösségének” [*Proben-gemeinschaft*] vagy egy „kórus testének” [*Chor-Körper*] tekinti?⁶⁰ Mi tekinthető egy színházi nevelési vagy színházpedagógiai program azon legkisebb elemének, amely az előadásához hasonló elemzési módszerekkel „hozzáférhetővé” teszi a diszciplínát?⁶¹ Azt viszont ki kell emelni, hogy ezzel a két konferenciával párhuzamosan kulcsfontosságú vállalkozásokba kezdtek azok a dráma- és színházpedagógusok, illetve színházi nevelési szakemberek, akiknek önmagukról való gondolkozását ez a szám hivatott reprezentálni.

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.⁶² 2010-ben a DICE Consortium publikálta annak a nemzetközi kvantitatív projektkutatásnak az eredményét, amely bebizonyította, hogy a drámapedagógia hogyan fejleszti a lisszaboni kulcskompetenciákat és

⁶⁰ Kiss Gabriella, „Kórusművek. Gondolatok a kollaborációról, a kollektív kreativitásról és a diákszínjátszásról”, *Színház* 54, 4. sz. (2021): 21–24.

⁶¹ Kiss Gabriella, „A résztvevő színháza mint kulturális modell. Gondolatok a Káva Kulturális Műhely két „kifejezetten felnőtt közönség számára” készült előadásáról”, in *Színház és társadalom*, szerk. DERES Kornélia, HERCZOGH Noémi, 96–122 (Budapest: JAK, Prae.hu, 2018).

⁶² Hozzáférés: 2021.07.25,
<https://kavaszhaz.hu/tudastar/>

a demokratikus viselkedés kompetenciáit.⁶³ 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,⁶⁴ s ugyanebben az évben a Színház- és Filmművészeti Egyetem doktori iskolájában végzett az első olyan hallgató, aki színházi nevelésből írta DLA dolgozatát.⁶⁵ 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”.⁶⁶ 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 hasz-

⁶³ CZIBOLY Ádám, DANIS Ildikó, NÉMETH Szilvia, SZABÓ Vera, TITKOS Rita, VARGA Attila, *Making a World of Difference* (Belgrád: DICE Consortium, 2010).

⁶⁴ CZIBOLY Ádám és BETHLENFALVY Ádám, szerk., *Színházi nevelési programok kézikönyve* (Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2013).

⁶⁵ SEBŐK Borbála, *A színházi nevelés dramaturgiája. Dramaturgiai kérdések a Káva Színházi Nevelési Műhely négy előadása kapcsán* (Budapest: SZFE, DLA, 2013), hozzáférés: 2021.07.01,

http://szfe.hu/wp-content/uploads/2016/09/sebok_borbala_dolgozat.pdf

⁶⁶ Hozzáférés: 2021.07.10, http://www.mab.hu/web/doc/linkek/alapkezesi_szakok_130919.pdf (2015. 03.02.)

nosítható – drámapedagógus illetve színházi nevelési és színházpedagógiai szakember néven.

2015 februárjában az ELTE BTK Szakmódszertani Központja *Színház – Dráma – Iskola* címmel konferenciát rendezett tanítók, drámatanárok, mentorok illetve tanárjelölt hallgatók számára, s az első két plenáris nyitóelőadást Schilling Árpád és Balázs Zoltán tartotta.⁶⁷ 2017-ben az InSite Drama koordinálta és a színházi nevelés terminológiája, minőségbiztosítása és stratégiája kapcsán széleskörű konszenzusra törekvő munkafolyamat egy olyan kötetben artikulálódott,⁶⁸ amely egyértelműen bizonyította: járható út a színházi nevelés, a színházpedagógia és a drámapedagógia metszéspontjába helyezni az alkalmazott színházstudomány előadásfoglalmát. Ugyanakkor „a Terminológia munkacsoport azt a döntést hozta, hogy nem tesz javaslatot a színházi nevelés és a színházpedagógia fogalmainak definiálására, ugyanis annyira széttartó, gyakran egymásnak ellentmondó modellek vannak párhuzamosan jelen a szakmában, amelyeket jelenleg nem lehet közös nevezőre hozni.”⁶⁹ Vagyis először artikulálódott teoretikus kérdésként az az egyre akutabbá váló probléma, hogy a „tandramatikus játék” mellett elköteleződött tevékenység megvalósulását hogyan befolyásolja az intézményi háttér, jelesül hogy *(i)* a közoktatásban, *(ii)* a független szférában, *(iii)* a kőszínházi struktúrán belül zajlik. S ezt is modellálja az a tény, hogy a Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Bizottságának 2016-ban megalakult és a diszciplína diszkurzív önállóságát repre-

⁶⁷ BALÁZS Zoltán és KISS Gabriella, „A cselekvő gondolat tere”, *Theatron* 13, 4. sz. (2014): 94–102; SCHILLING Árpád, „Színházi nevelés, drámapedagógia a Krétakör gyakorlatában”, in *Dráma, pedagógia, színház, nevelés*, szerk. ECK Júlia, KAPOSÍ József, TRENCSENYI László, 306–312 (Budapest: OFI, 2016).

⁶⁸ CZIBOLY, *Színházi...*

⁶⁹ CZIBOLY, *Színházi...*, 205–206.

zentáló Drámapedagógiai Albizottságában az elnök a neveléstudomány professzora, az alelnök egy komoly közoktatási gyakorlattal rendelkező kutatótanár, a tiszteletbeli elnök az iskoladrámák kutatója, a tagok között pedig egyaránt megtalálható teatrológus, színháztörténész, színházi nevelési szakember, drámatanár és oktatáskutató.⁷⁰

Talán nem véletlen, hogy ezzel párhuzamosan megkezdődött a gyermek-, diák- és ifjúsági színháztudomány – a fent említett mindhárom diszpozitívumban jelen lévő – diszkurzusának redefiníciója is. Egyfelől a Fekete Anikó és Jászay Tamás interjúinak köszönhető múltkutató,⁷¹ másfelől annak a „drámapedagógiai szemléletnek” a hangsúlyozása nyitott (elsősorban a történetmesélés autobiografikus formái és a sajátélményű *storytelling* előtt) új utakat,⁷² amely deklaráta, hogy

„[...] nem a produktum a végcél, hanem a folyamat nevelő ereje. [...] Míg a színészhallgató az önismeret fejlesztése, a különféle tréningek révén jut el a színészi szerepalkotás egyre magasabb szintjére, addig a gyermek- és diákszínháztudományban éppen a szerepjátszás, a megjelenítés segít mélyebb önismerethez, a személyiség kiteljesítéséhez.”⁷³

⁷⁰ Hozzáférés: 2021.07.10, <http://nevelstudomany.hu/albizottsagok/dramapedagogiai-albizottsag/>

⁷¹ FEKETE Anikó, *Generációk diákszínháza* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2018), *Generációk diákszínháza II.* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2020); JÁSZAY Tamás, *ODE 30 – a hazai diákszínháztudomány harminc éve* (Budapest: SZFE, 2019).

⁷² Christopher SCHEURLE, Melanie HINZ und Norma KÖHLER, hrsg., *BIOGRAFIEN auf der Bühne* (München: koaped, 2020); Nina TECKLENBURG, *Performing Stories. Erzählen im Theater und Performance*, Bielefeld, transcript, 2016²).

⁷³ GOLDEN Dániel és PAP Gábor, „A színháztudomány helye a drámapedagógia és a köznevelés rend-

S ez az az előfeltevés-rendszer, melynek birtokában ifjúsági színháztudomány előadásokként vizsgálhatjuk az Orfeo, az Universitas vagy a Szegedi Egyetemi Színház a magyar színháztörténet-írás által a nyílt ellenkezés kultúrájának „tűrt” emblémáiként kanonizált produkcióit.⁷⁴ Ezek a rekonstrukciók a közösségi színház non- illetve heteroarchikus munkaformáinak elemzése révén három eredményt ígérnek. Egyfelől a diszpozitívum-elemzés szempontjai árnyalni tudják a magyar alternatív/független színház és a hetvenes-nyolcvanas évek diákszínháztudomány közötti kapcsolatot. Másfelől a részvételi színházi munkaformák „politikusságának” fókuszra ellenpontozni tudja a hatástörténeti horizont visszanyerését megakadályozó legendaképződést. Továbbá talán hozzásegítenek egy olyan elméletileg, történetileg és módszertanilag reflektált nyelv kidolgozásához, amely képes a színházi nevelési előadások leírására és az általuk kiváltott esztétikai/pedagógiai tapasztalat elemzésére. S ezzel talán meg lehet akadályozni a Hans-Thies Lehmann által vizionált öngyilkosságot.

A *Theatron* színházi neveléssel foglalkozó száma egy féléves műhelymunka eredménye, ötlete pedig a Színház és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskolájában 2020 tavaszán lezajlott „A színházi nevelés mint kulturális modell” című kurzuson vetődött fel. A legtöbb írás problémafelvetését, korpuszának kialakulását hosszú beszélgetések előzték meg, és az olvasó a munkák közösen megvi-

szerében”, in ECK et.al., *Dráma...*, 199–214, 209.

⁷⁴ NÁRAY István, „Színház és diákszínháztudomány – vázlatos történeti visszatekintés”, in ECK et.al., *Dráma...*, 217–222.; KISS Gabriella, „Valóságcsinálás. Gondolatok a Szegedi Egyetemi Színház *Petőfi-rock* című előadásáról és a diákszínháztudomány paradoxonáról”, *Játéktér* 9, 4. sz. (2020): 19–35.

tatott (adott esetben közösen írt-átírt-tovább írt) változatát látja a monitorán. Közös nevező, hogy valamennyi szerző számára pozitív elrugaskodási ponttá vált a Cziboly Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai programok kézikönyvében* olvasható terminológia: végső soron minden írás az ott írottakból kiindulva, de saját gyakorlati tevékenységére reflektálva gondolta tovább a saját szakterületét érintő és őt most foglalkoztató kérdéseket. S bár arra törekedtünk, hogy „egy nyelven” beszéljünk, és ez a nyelv a színháztudományé legyen, az elméletileg iskolázott olvasók számára fel fog tűnni egyes fogalmak széttartó használata.

A tanulmányok egyik feltétlenül tovább gondolandó problémafelvetése a *devising* jelenségével függ össze. Míg Kricsfalusi Beatrix tanulmánya a politikusság teoretizálása révén árnyalja az alkalmazott színház ernyőfogalomkénti használatának termékenységét, addig Korsós Noémi és Jászay Tamás tanulmányértékű recenziói azt a kérdést vetik fel, hogy vajon az alkalmazott színház, részvételi színházi formák, közösségi színház hálóját nem lenne-e érdemes újra szőni a *devised theatre* 1998 óta folyamatosan változó és mindig a határátlépések kortárs gyakorlataira reflektáló terminusának ismeretében. Bethlenfalvy Ádám és Róbert Júlia írásai ezeket a meglátásokat hasznosítják, amikor *devising* stratégiák soraként írják le a „facilitátor-rendező” munkáját és a „roncsolás” dramaturgiáját. A folyamatdráma [*process drama*] színpadi és tantermi megvalósulását összehasonlító írás egyik fontos hozadéka, hogy termékeny elemző perspektívának bizonyul, ha (Gavin Bolton javaslatát tovább gondolva) a drámapedagógiai szemlélet eredményeként született szcenikus formákra mind az iskola, mind a kőszínház tereiben színházként tekintünk. A TIE drámaíró feladat- és szerepkörére reflektáló munka pedig a szó legszorosabb értelmében feltérképezi a zárt dramaturgiai struktúra (Klotz) azon szerkezeti egységeit, amelyek „tudatos roncsolásával” a színházi nevelési előadás textuális dimenziója

is segíteni tudja a néző résztvevővé válását. A „cselekvő anyag” és „a kényelmetlenség elkerülhetetlensége” révén viszi színre a „felfedezés” és „újra-feltalálás” folyamatát Szemessy Kinga és Végvári Viktória kollektív esszéje. A szakmában egyértelműen alulreprezentált báb- és táncpedagógia képviselőjében megfogalmazott, a kortárs tánc- és bábelméletek mély megértettségéről tanúskodó és konkrét gyakorlatok leírásaival illusztrált „kilencparancsolat” azokat az ágenciákat próbálja megragadni, amelyek igazolják, hogy a „tánc” helyett miért a „test”, a „báb” vagy „figura” helyett miért a „tárgy” szavak dinamizálják a két „per-former-konstruktőr” gondolkodását.

Egy tematikus lapszám egyetlen blokkja természetesen nem vállalkozhat arra, hogy megválaszolja a *Színházi nevelési és színházpedagógiai programok kézikönyvében* explicit nyitva hagyott kérdést, mely szerint „Hogyan nézhet ki az elefánt?”⁷⁵ Azt viszont megteheti, hogy (a terminológia munkacsoport számára szemmel láthatólag fontos induktív úton maradván) definícióalkotás helyett vállatóra fogja egy fővárosi és egy vidéki kőszínház programját, vagyis saját magának teszi fel a német *Theaterpädagogik* nagyasszonyának, Ute Pinkertnek a kérdéseit. Színházpedagógusi munkájuk hogyan „legitimálja a színházak közpénzből való finanszírozását”, hogyan „kompenzálja azt a tényt, hogy társadalmunk önértelmezésében a művészszínház folyamatosan veszít jelentőségéből”, hogyan válik a „színház szervezeti profiljának [azon] elemévé, amely »nézni tanít«, és [...] a művészetközvetítés performatív koncepciójának köszönhetően folyamatosan módosul és változik.”⁷⁶ Gemza Melinda és Vági Esz-

⁷⁵ CZIBOLY, *Színházi...*, 205–206.

⁷⁶ Ute PINKERT, „Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag”, in *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, hrsg. Ute PINKERT, 12–69 (Milow: Schibri-Verlag, 2014), 12.

ter esettanulmányai egy-egy olyan programot elemeznek, amelyek úgy közvetíti egy-egy városi színház önképét, hogy közben rákérdeznek a művészszínház eszményét megteremtő társadalmi realizmus klasszikus célkitűzésének (a társadalom valós problémáira reflektáló, kísérletező intézmény) kortárs megvalósíthatóságára.⁷⁷ A debreceni Csokonai Színház Ifjúsági Programja és az azt reprezentáló *Kimondhatatlan* arra példa, hogy egy kőszínház hogyan tudja saját struktúrájának megújítására használni a TIE előadásokat, hogyan adja meg a színházban dolgozóknak és a nézőknek is azt a lehetőséget, hogy „eljátsszanak” a gondolattal: milyen, ha „magunkon kívülre” kerülünk. S tulajdonképpen ugyanezt igazolja az Autónia Alapítvánnyal együtt megvalósított „Eltáv” programot elemző írás. Leginkább olyan reflexió, amely nem csak egyértelműen jelzi a projekt kapcsolatát a színház két előadása (*Cigányok, Az Olaszliszka*) által kiváltott vitához – és így a romareprezentáció színházi lehetőségeihez. Hanem önkritikusan vet számot azokkal a nehézségekkel és lehetőségekkel, amelyek abból fakadtak, hogy egy színház („a” Katona) négy éven át egy szegregált zsákfalú (Szúcs) mobilizálására alkalmazta színházpedagógiai programjának valamennyi elemét.

A *Budapest-Szúcs retúr* „főpróbaidőszakát” illetően megfogalmazott tanulságok is igazolják, hogy önálló konferencia és lapszám témája lehetne az a Bethlenfalvy Ádám írásában is jelzett kérdés: vajon nem gyermek-, diák- és ifjúsági színjátszás zajlik-e minden produktummal végződő drámaprojekten, drámaszakkörön, a színházpedagógiai programok zárásaként, a különböző színházak színházpedagógia táboraiiban, mi több: a szegedi THEALTER alatt a Kárász utcai fagyizó és a Klauzál tér környékén, amikor a szentesi Horváth Mihály Gimnázium irodalom-dráma tagozata utcaszínházi elő-

⁷⁷ KÉKESI KUN Árpád, *A rendezés színháza* (Budapest: Osiris Kiadó, 2007), 32–50.

adással képviselteti magát. Egyértelmű társadalmi igényt jelez, hogy a gyakorló drámapedagógusok egyre nagyobb számban vesznek részt a Magyar Drámapedagógiai Társaság által 2018-ban akkreditáltatott 120 órás „gyermek- és diákszínjátszó rendezői képzésén”.⁷⁸ Ennek alternatívájaként 2021-ben az ODE Egyetem is meghirdette azokat az akkreditált pedagógus-továbbképzési programokat, amelyek két külön (!) modulban oktatják a „diákszínjátszó rendezői ismereteket” és a „diákszínjátszó csoportvezetői ismereteket”.⁷⁹ Nos, Fekete Anikó tanulmánya épp e kettősség módszertani kihívásai: a „művészi alkotás és művészi produktum létrehozása” illetve a „közösségformálás” szimbiózisának, e cél megvalósíthatóságának szemszögéből olvassa újra saját, a hazai diákszínjátszás nagyjaival készült *oral history* interjút. A „verseny vagy fesztivál” kérdésre futtatott narratíva nívuma, hogy az egykori és jelenlegi zsűritagok válaszaik révén egyértelműen a „felnöttek” (szakmai, vezetői, intézményi, pedagógiai) felelőségére és annak tudatosítására irányítja a figyelmet. További alapkutatásra és színház- illetve neveléstörténeti munkára ösztönözve úgy reflektál a „me too” mozgalom tanulságaira és a történetmesélés autobiografikus módjainak elterjedésére, hogy pontosan jelzi, mekkora szakmai (!) kihívás non- és heteroarchikus munkaformák révén, de védett keretek között nevelni a részvétel agonális módjára. Ezzel a kihívással foglalkozik Patonay Anita (szintén OH-interjúkon alapuló) elemzése is. A legendás Pinceszínház 1969 és 1986 közötti (Keleti István és Mezei Éva által meghatározott) működés módjának bemutatása során ugyanis nem adomázik, hanem kérdez. Azt a problémát járja körül, hogy ez

⁷⁸ Hozzáférés: 2021.07.25,

https://drama.hu/wp-content/uploads/2020/05/tajekoztato_rendezo_i_2020.pdf

⁷⁹ Hozzáférés: 2021.07.25,

<https://odeegyetem.hu/>

a tizenhét éven átívelő történet (és az 1973-as *A helység kalapácsa*) kortárs horizontból is modellálja-e a diákszínhátság egy ma is lehetséges útját. S ez az alap kutatás részét képező munka így a diákszínhátság drámapedagógiai szemléletének szempontjából képes felmutatni a köztünk élő múltat és a halottakkal együtt eltemetett jövőt.

Végül, de nem utolsó sorban néhány szó az alkotói önmegértés horizontjáról. A *devised theatre*-rel foglalkozó legújabb kötet recenziója, Jászay Tamás így fogalmaz: „[a szerzők] mindig *a praxisból kiindulva és a praktikum felé tendálva írnak*, ami különösen lényeges és dicséretes az ajánlott gyakorlatok szövegezésénél.” [Kiemelés tőlem – K.G.] E lapszám szerzőinek legnagyobb része ugyanarra tett kísérletet, mint Jess Thorpe és Tassi Ghore: saját tapasztalataikból kiindulva és saját alkotásaikra reflektálva, saját színházelméleti vagy -történeti kutatásaik kérdéshorizontjából saját munkamódszerükhöz/munkakörükhöz/alkotási módjukhoz jutnak vissza úgy, hogy közben tudatosan vizsgálják a színházi nevelés terminológiájának használhatóságát. Vállaltan résztvevő-kutatóként írnak, ami egyfajta interdiszciplináris nyelvben-létet jelent: mintha a saját (legtöbbször kollektív) alkotás (szubjektív) emléklenyomatai facilitálnák azoknak a problémáknak a kijelölését, amelyek megnevezése az új projekt előfeltétele, árnyalt megfogalmazását pedig (ami igényes megoldást ígér) a színházelmélet segíti. Persze, hogy újra a *Theatron* első számának „Prológusát” idézzük: „De csöndesen!”

Bibliográfia

- ADORJÁNI Panna. „A dramaturgia mint készség”. *Színház* 54, 3. sz. (2021) hozzáférés: 2021.07.01, <http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>
- ARISZTOTELÉSZ. *Politika*. Fordította SZABÓ Miklós. Budapest: Gondolat Kiadó, 1994.
- BACHMANN-MEDICK, Doris. „Performatív fordulat”. Fordította Szabó Csaba. In *Performatív fordulatok*, szerkesztette ANTAL Éva, KICSÁK Lóránt és SZÉPLAKY Gerda, 11–42. Eger: Líceum Kiadó, 2015.
- BALASSA Zsófia, GÖRCSI Péter, PANDUR Petra, P. MÜLLER Péter és ROSNER Krisztina, szerk. *Rendezett tér. Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában*. Pécs: Kronosz Kiadó, 2015.
- BALÁZS Zoltán és KISS Gabriella. „A cselekvő gondolat tere”. *Theatron* 13, 4. sz. (2014): 94–102.
- BÉCSY Tamás, KISS Gabriella, GAJDÓ Tamás, KÉKESI KUN Árpád és JÁKFALVI Magdolna. „Prológus”. *Theatron* 1, 1. sz. (1998): 1.
- BETHLENFALVY Ádám. „Drámapedagógia”. In *Diverse projekt. Tanári kézikönyv*, szerkesztette CZIBOLY Ádám, 15–42. Budapest: InSite Drama, 2021.
- BISHOP, Claire. „The Social Turn: Collaboration and Its Discontents”. In *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. 11–40. London: Verso Books, 2012.
- BODÓ Viktor, GIGOR Attila, RÁCZ Attila, SZAMOSI Zsófia. *Színészképzés az SZFE-n 2021–2026 – Tervezet*, hozzáférés: 2021.03.10, <http://szinhaz.net/2020/10/29/szineszkepzes-az-szfe-n-2021-2026-tervezet/>
- BOND, Edward. *The Hidden Plot*. London: Methuen, 2000.
- BRECHT, Bertolt. „Zur Theorie des Lehrstücks”. In *Gesammelte Werke*, XVII. 1024–1055. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1967.

- BRECHT, Bertolt. „A sárgarézvásárból”. Fordította VAJDA György Mihály. In *Színházi tanulmányok*, szerkesztette MAJOR Tamás, 261–402. Budapest: Magvető Kiadó, 1969.
- BRECHT, Bertolt. „A „Koldusopera-per”. Fordította SÓS Endre. In *Irodalomról és művészetéről*, 93–148. Budapest: Kossuth Kiadó, 1970.
- BRECHT, Bertolt. „Anmerkungen zur „Dreigroschenoper”. In *Bertolt Brechts Dreigroschenbuch. Texte, Materialien, Dokumente*, herausgegeben von Siegfried UNSELD, 991–1000. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973.
- BREN, Vida Cerkenik. *Miért nem az utcán csináljuk? Interaktív utcaszínházi kézikönyv*. Fordította NÉMETH Nikolett Anna. Pécs: free copy, 2019.
- CZIBOLY Ádám, DANIS Ildikó, NÉMETH Szilvia, SZABÓ Vera, TITKOS Rita és VARGA Attila. *Making a World of Difference*. Belgrád: DICE Consortium, 2010.
- CZIBOLY Ádám és BETHLENFALVY Ádám, szerk. *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Budapest: L'Harmattan, 2013.
- CZIBOLY Ádám. *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 2017.
- CZIRÁK, Ádám. „Partizipation”. In *Metzler Lexikon Theatertheorie*, herausgegeben von Erika FISCHER-LICHTE et al., 242–248. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2014².
- FEKETE Anikó. *Generációk diákszínháza*. Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2018.
- FEKETE Anikó. *Generációk diákszínháza II*. Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2020.
- GADAMER, Hans-Georg. *Igazság és módszer*. Fordította BONYHAI Gábor. Budapest: Gondolat Kiadó, 1984.
- GÁSPÁR Ildikó, ARI-NAGY Barbara, GYARMATI Kata és KHALED-ABDO Szaida. „Ahogyan jó lenne dolgozni”. *Színház* 54, 3. sz. (2021), hozzáférés: 2021.07.01, <http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>
- GOLDEN Dániel és PAP Gábor. „A színháték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”. In *Dráma, pedagógia, színház, nevelés*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSÍ József, TRENCSENYI László, 199–214. Budapest: OFI, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *A kiegészítés társadalma*. Fordította MIKLÓDY Dóra. Budapest: Typotex Kiadó, 2019.
- HAN, Byung-Chul. *A transzparencia társadalma*. Fordította SZABÓ Csaba. Budapest: Ráció Kiadó, 2020.
- JÁKFAI Magdolna. „A színházi előadás fogalma a digitális média korában”. *Theatron* 13, 1. sz. (2014): 23–27.
- JÁSZAY Tamás. *ODE 30 - a hazai diákszínháztársaság harminc éve*. Budapest: SZFE, 2019.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches*. Tübingen: A. Francke, 2010.
- KAMPER, Dietmar és WULF, Christoph. „A tökéletesség és a megjobbíthatatlanság közötti feszültség”. In *Antropológia az ember halála után*. Fordította BALOGH István, 7–15. Budapest: Jászöveg Kiadó, 1998.
- KAPOSÍ László. „A drámapedagógia magyarországi történetéről”. In *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*, szerkesztette LIPTÁK Ildikó, 9–12. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008.
- KÉKESI KUN Árpád. *A rendezés színháza*. Budapest: Osiris Kiadó, 2007.
- KÉKESI KUN Árpád. „A Philther mint historiográfiai modell”. *Theatron* 13, 1. sz. (2014): 28–32.
- KISS Gabriella. „A résztvevő színháza mint kulturális modell. Gondolatok a Káva Kulturális Műhely két „kifejezetten felnőtt közönség számára” készült előadásáról”. In *Színház és társadalom*, szerkesztette DERES Kornélia és HERCZOZH Noémi, 96–122. Budapest: JAK, Prae.hu, 2018.

- KISS Gabriella. „Valóságcsinálás. Gondolatok a Szegedi Egyetemi Színpad *Petőfi-rock* című előadásáról és a diákszínjátszás paradoxonáról”. *Játéktér* 9, 4. sz. (2020): 19–35.
- KISS Gabriella. „Kórusművek. Gondolatok a kollaborációról, a kollektív kreativitásról és a diákszínjátszásról”. *Színház* 54, 4. sz. (2021): 21–24.
- KOTTE, Andreas. *Színháztörténet. Jelenségek és diskurzusok*. Fordította Edit KOTTE és BERTA Erzsébet. Budapest: Balassi, 2020.
- KLEIN, Gabriele. „A táncelmélet mint a kritika gyakorlata”. Fordította KISS Gabriella, In *Kortárs táncelméletek*, szerkesztette CZIRÁK Ádám, 201–220. Budapest: Kijarat Kiadó, 2013.
- KRICSFALUSI Beatrix. *Ellenálló szövegek. A színház nem-dramatikus megszakításai*. Budapest: Ráció Kiadó, 2015.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Apparátus/diszpozitívum”. In *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*, szerkesztette KRICSFALUSI Beatrix, KULCSÁR SZABÓ Ernő, MOLNÁR GÁBOR Tamás és TAMÁS Ábel, 231–237. Budapest: Ráció Kiadó, 2018.
- KURZENBERGER, Hajo. *Der kollektive Prozess des Theaters*. Bielefeld: transcript, 2009.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Das Politische Schreiben*. Berlin: Theater der Zeit, 2002.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Posztdramatikus színház*. Fordította BEREZC Zsuzsa, KRICSFALUSI Beatrix és SCHEIN Gábor. Budapest: Balassi Kiadó, 2009.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Brecht lesen*. Berlin: Theater der Zeit, 2016.
- LEHMANN, Hans-Thies. „Wissenschaft vom Theater als Denkzeitraum”. In *Episteme des Theaters. Aktuelle Kontexte von Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit*, herausgegeben von Milena CAIRO, Moritz HANNEMANN, Ulrike HAß und Judith SCHÄFER, 29–40. Bielefeld: transcript, 2016.
- MOUFFE, Chantal. „Kritik als gegenhegemoniale Intervention”, hozzáférés: 2021.07.01, <https://transversal.at/transversal/o8o8/mouffe/de>
- MÜLLER, Heiner. „»Az Althusser-eset érdekkel.« Egy beszélgetés jegyzőkönyve”. Fordította KURDI Imre, In *Képleírás*. 74–78. Budapest: JAK-Jelenkor Kiadó, 1997.
- MÜLLER, Heiner. „Bonner Krankheit”. *Theater der Zeit* 58, 11. sz. (2004): 4–5.
- MÜLLER-SCHÖLL Nikolaus. „Színház magán kívül”. Fordította TELLER Katalin, In *Kortárs táncelméletek*, szerkesztette CZIRÁK Ádám, 221–238. Budapest: Kijarat Kiadó, 2013.
- NÁNAY István. „Színház és diákszínjátszás – vázlatos történeti visszatekintés”, In *Dráma, pedagógia, színház, nevelés*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSÍ József, TRENCSENYI László, 217–222. Budapest: OFI, 2016.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Bálványok alkonya*. Fordította HORVÁTH Géza. Budapest: Helikon, Kiadó, 2015.
- PINKERT, Ute. „Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag”. In *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, herausgegeben von Ute PINKERT, 12–69. Milow: Schibri-Verlag, 2014.
- PRENDERGAST, Monica and SAXTON, Juliana. *Applied Drama. A Facilitator's Handbook for Working in Community*. Chicago: Intellect, 2013.
- SCHOURLE, Christopher, HINZ, Melanie und Norma KÖHLER, hrsg. *BIOGRAFIEn auf der Bühne*. München: koaped, 2020.
- SCHILLER, Friedrich. „Levelek az ember esztétikai neveléséről”. In *Válogatott esztétikai írásai*. Fordította SZEMERE Samu. 155–261. Budapest: Helikon Kiadó, 1960.
- SCHILLING Árpád. *Egy szabadulóművész feljegyzései*. Budapest: Krétakör, 2008.
- SCHILLING Árpád. „Színházi nevelés, drámapedagógia a Krétakör gyakorlatában”. In *Dráma, pedagógia, színház, nevelés*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSÍ József, TRENCSENYI László, 306–312. Budapest: OFI, 2016.

- SEBŐK Borbála. *A színházi nevelés dramaturgiája. Dramaturgiai kérdések a Káva Színházi Nevelési Műhely négy előadása kapcsán*. Budapest: SZFE, DLA, 2013, hozzáférés: 2021.07.01, http://szfe.hu/wp-content/uploads/2016/09/sebok_borbala_dolgozat.pdf
- TAYLOR, Philip. *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*. Portsmouth: Heinemann, 2003.
- TAKÁCS Gábor. „»Konstruktív« dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktív pedagógia néhány alapfogalmához”. In *Színház és Pedagógia – „Konstruktív” dráma*, szerkesztette DEME János, 26–44. Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület, 2009.
- TECKLEBURG, Nina. *Performing Stories. Erzählen im Theater und Performance*. Bielefeld, transcript, 2016².
- TRENCSENYI László. „Drámapedagógia-történet”. In *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965–2013*, 79–82, Szekszárd-Budapest: PTE, 2013.
- VÁGI Eszter és SÁRA Eszter. „Bevezetés a színházi nevelés témájú Philther-elemzésekhez”. *Theatron* 12, 4. sz. (2013): 44–48.
- WARSTATT, Matthias, HEINICKE, Julius, KLAU, Joy KRISTIN, hrsg. *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis*. Berlin: Theater der Zeit, 2015.
- WIHSTUTZ, Benjamin und HOESCH Benjamin, hrsg. *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*. Bielefeld: transcript, 2020.

Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?

KRICSFALUSI BEATRIX

Közhelyszámba menő megállapítás, hogy a kortás színház politikai vetületeiről szóló színháztudományos diskurzus az elmúlt évtizedekben jobbra a posztdramatikusság elméleti keretrendszerén belül zajlott.¹ Hans-Thies Lehmann korszakos jelentőségű esszéjének epilógusában a posztdramatikusság színház politikai dimenzióját egy olyan koordináta rendszerben vázolta fel, amely radikálisan különbözik attól a konkrét politika tartalmak megjelenítésén, direkt akción és deklarált ideológiai elkötelezettségen alapuló elgondolástól, amelyre a történelmi avantgárd vonatkozó kísérletei óta a „politikai színház” elnevezéssel szokás utalni.² Nem meglepő, hogy Lehmann ebben a kérdésben is a cselekvés és a konfliktus által meghatározott drámától való elszakadásra fókuszál. Érvelé-

sének lényegi mozzanatait a következőképpen lehet összefoglalni.

(1) Lehmann mindenekelőtt deklarálja, hogy a színház politikai dimenziója nem merül ki a szó leghétköznapibb értelmében politikainak tartott témák reprezentációjában: „Az, hogy a színpadon megfelelő történetek formájában etikai vagy morális problémákkal foglalkozunk, még nem teszi a színházat morálissá vagy etikussá. Az, hogy politikailag elnyomottak jelennek meg a színpadon, nem teszi a színházat politikussá. Az, hogy egy előadáson észrevehető a rendező mint magánszemély politikai elkötelezettsége, vagyis hogy nyilvánosan állást foglal, dicséretes, de lényegileg nem különbözik attól, amit egy másik foglalkozást űzve is megtehetne.”³ Számos oka van annak, hogy a színház miért nem közelíthető meg egyszerűen az alkotók politikai agendája felől, miért nem tekinthető ebben az értelemben a „politikai nyilvánosság új színházi pótterepé[nek]”,⁴ kezdve mindjárt azzal, hogy a médiakor társadalmának nyilvánosságszerkezetében marginális pozíciót foglal el. Még a mifelénk máig legismertebb módon intézményesült, legsikeresebbnek számító formájának (azaz a társulatos repertoárszínháznak) is olyannyira elenyésző az elérése a tömeg- és a közösségi

¹ A Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

² A politikai színház fogalmát Brigitte Marschall is ebben az értelemben használja a német színház 1950 utáni jelenségeire koncentrááló monográfiájában: „A politikai színház társadalmi jelenségeket, történelmi eseményeket és aktuális politikai konfliktusokat dolgoz fel. Önértéséhez hozzátartozik egy speciális esztétika, amely a nézőt politikai pozíciójának reflexiójára kényszeríti.” Brigitte MARSCHALL, *Politisches Theater nach 1950* (Wien–Köln–Weimar: Böhlau Verlag, 2010), 17. E pozíció és a színház lehmanni értelemben vett politikusságáról szóló diskurzus megkülönböztetésére – Kiss Gabriella nyomán – egyfelől a *politikai színház*, másfelől a *politikus színház* elnevezést használom; vö. Kiss Gabriella, „A kisiklás tapasztalata. Gondolatok a politikusságáról és a színház politikusságáról”, *Alföld* 58, 2. sz. (2007): 60–78.

³ Hans-Thies LEHMANN, „Wie politisch ist postdramatisches Theater? Warum das Politische im Theater nur die Unterbrechung des Politischen sein kann”, in *DAS POLITISCHE SCHREIBEN: Essays zu Theatertexten*, 11–21 (Berlin: Theater der Zeit, 2002), 16.

⁴ Hans-Thies LEHMANN, *Posztdramatikusság színház*, ford. BEREZ ZSUSZA, KRICSFALUSI BEATRIX és SCHEIN GÁBOR (Budapest: Balassi Kiadó, 2009), 212.

médiához képest, ami alapjaiban kérdőjelezi meg hatékonyságát a politika kommunikáció területén.

Nem beszélve arról, hogy az elnyomás, a kirekesztés, a nők, gyerekek és más sérülékeny csoportok ellen elkövetett erőszak, valamint egyéb társadalmi visszasságok direkt színpadi reprezentációja esetén még akkor is joggal merül fel kifogásként, hogy mindez „akarva-akaratlan konzerválja a fennálló viszonyokat”⁵, ha a megjelenítés történetesen kritikai éllel történik. Mert még ha – egyébiránt nagyon helyesen – nem is hiszünk abban, hogy például a pőre színpadi erőszak (mintegy mintát mutatva) érdemben hozzájárulna a társadalmat átható erőszak további burjánzásához, az egészen nyilvánvaló, hogy az efféle mimetikus reprezentáció miként konzerválja az ábrázolás fennálló viszonyait. Különösen a fent említett társadalmi csoportok esetében, melyek vagy teljességgel jelöletlennek számítanak a dramatikus reprezentáció polgári színházában, vagy kizárólag sematikus, ha nem egyenesen sértő (rasszista, szexista) sztereotípiákra szorító a hagyományos megjelenítésük (gondoljunk csak a színházi nő-, szegénység-, etnikai, vallási vagy szexuális kisebbségábrázolás esendőségére).

(2) Lehmann feloldhatatlan ellentétet lát a politika és a színház működésmódja között, s utóbbit már csak ezért sem tartja alkalmasnak a politika direkt tematizálására. A politika – állítja Julia Kristevának az irodalom politikusságáról szóló dolgozatára hivatkozva – a rendfenntartás érdekében törvényt hoz, szabályt alkot, mértéket szab, hatalmat alapít és tart fenn.⁶ Ezzel szemben a „színház mint esztétikai magatartás”⁷ meghatározó jellemzője a határátlépés (a dramatikus diszpozitívum jelöletlen, mégis mindenki határai sokszor csak áthágásuk pillanatában válnak

érzékeltetővé), amely gyakorta együtt jár a jelműködés kikapcsolásával, az ábrázolás totalitásának megszakításával, az automatikus jelentéstulajdonítások felfüggesztésével. Ez teszi alkalmassá arra, hogy „művészi eszközökkel dekonstruálja a politikai diskurzus terét, amelyben állításokat tesznek, véleményt mondanak, rendet teremtenek, törvényeket hoznak, felépítik a politikai test organikusnak gondolt teljességét [...]”.⁸ Mindebből Lehmann azt a következtetést vonja le, hogy „a színház olyan mértékben politikus, amilyen mértékben a politikai kategóriája megtörik és »szünetel« ahelyett, hogy mégoly jónak is vélt törvényeket hozzon.”⁹

(3) A német színháztudós szerint egyébként is rossz úton járunk akkor, amikor a színház politikusságát „egyfajta – politikai – ellenerőnek tekintjük, ellenzéki pozíciónak és cselekvésnek, ahelyett, hogy felismer-nénk benne a *nem-cselekvés* és a törvény felfüggesztésének lehetőségét.”¹⁰ A Werner Hamacher-i *afformativitás* fogalmának közelségében igyekszik kidomborítani a poszt-dramatikus színház egyik legfontosabb megkülönböztető jegyét, amely a dráma cselekvésközpontúságától való elmozdulásban ragadható meg. Fontos hangsúlyozni, hogy a cselekvés – a drámaelméletben Arisztotelész *Poétikája* óta a műnemkonstituálónak számító koncepciója – mellett a performansznak azon elgondolásától is távolságot tart, amely azt naiv egyszerűséggel a beszédaktusok cselekvő-jelentésteremtő potenciálja és hatékonyságideálja felől határozza meg. Egy színházi előadás abban az értelemben, amilyenben a házassuló felek és az őket házastársaknak nyilvánító anyakönyvvezető – csak hogy Austin „legsikeresebb” példáját idézzük – bizonyosan nem cselekszik, és vele sem lehet ily módon cselekvést végrehajtani. Ezt a

⁵ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 214.

⁶ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 216.

⁷ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 214.

⁸ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 214.

⁹ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 216.

¹⁰ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 216. (A fordítást módosítottam. – K.B.)

„kétséges performativitás[t]”¹¹ ragadja meg a kijelentés, miszerint a „színház [...] nem [...] az állítása valaminek, hanem egy kifejezési forma, amely részben legalábbis távol tartja magát mind az állítás, mind az aktivitás igényeitől.”¹²

(4) Lehmann nemcsak a cselekvést, hanem a dráma másik alapelemének számító konfliktust sem látja összeegyeztethetőnek a posztdramatikus színház gyakorlatával. Esmefuttatásának alapja az a felismerés, hogy a konfliktusdramaturgiát a drámától mint irodalmi műnemtől elhódította a tömegmédiá (egészen pontosan a „banális tömegszórakoztatás”¹³), s ezt a tényt a színház nem hagyhatja reflexió nélkül. A „puszta »akcióvá« silányul[t]”¹⁴ dráma; minduntalan konfliktussá fokozott ellentétek; kommentárokban, interjúkban, talkshow-kban vég nélkül

¹¹ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 217.

¹² LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 216.

¹³ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 220.

¹⁴ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 220. E változás szemléltetésére kiváló példa a TNT kábeltelevíziós tévétársaság, amely a kétezres évek eleje óta a „We Know Drama” reklámszlogenel márkázza magát. Emlékezetes a csatorna flandriai megjelenése alkalmából 2012-ben indított reklámkampányuk (a Duval Guillaume ügynökség munkája), amely sportközvetítésekkel, akciódús, ha nem egyenesen erőszakos krimikkel s persze lengén öltözött nőkkel ígerte biztosítani a nézőközönség napi drámaadagját („Your daily dose of drama.”). A kampányhoz készült reklámfilmek, melyekben az emberek egy köztéren elhelyezett piros gomb megnyomásával adhatnak némi drámát az egyébként elviselhetetlenül unalmas életükhöz, tökéletes illusztrációját adják a Lehmann által írottaknak. A kampány leírását lásd az ügynökség honlapján (<http://www.duvalguillaume.com/tnt-we-know-drama/>), a *Push to Add Drama* című reklámfilmet pedig a YouTube-on (<https://youtu.be/fpXn3ae4zws>).

„kibeszélt” problémák – ezek volnának a leginkább szembeszökő jellemzői annak a médiatérnek, amely voltaképp a saját maga által létrehozott, permanens „drámai” zaj révén lehetetleníti el azt, hogy a társadalom valóban fundamentális jelentőségű kérdései a maguk összetettségében és eldönthetlenségében is tematizálhatóak legyenek.¹⁵ Ebben a kontextusban a politika sem képes másként megjelenni, mint a média által szüntelen dramatizált konfliktusok formájában – és ezzel a színház nem tud, és nem is akarhat konkurálni.

Kétség sem férhet hozzá, hogy a *Posztdramatikus színházban* felvázolt elméleti keret elsősorban a fejlett nyugati (neo)liberális demokráciák rendezői színházának és performansz-művészetének esztétikailag innovatív teljesítményeit hivatott fogalmilag megragadni és értelmezni. Ez különösen a színház paradox politikusságáról tett állítások

¹⁵ A Lehmann által az 1990-es végén érezhetően kultúrkritikai éllel leírt mediális állapotokat azóta – akkoriban még teljességgel beláthatatlan módon – tovább fokozta a közösségi médiafelületek feltartóztathatatlan térnyerése. Naivak voltak azok az elképzelések, amelyek a közösségi médiát a demokrácia fenntartásához szükséges agonisztikus térként éltették. Mára nyilvánvaló, hogy az ott virágzó komment- és véleménykultúra – a függésre és a fogyasztás optimalizálására kalibrált algoritmusok segítségével – nem elősegítette, hanem felszámolta a demokratikus diskurzus lehetőségét. Sőt, akadnak olyan vélekedések is, melyek szerint az agonisztikusság elméletének és a közösségi média gyakorlatának találkozásából született meg az igazságon túli világ; vö. Johan FARKAS, „A Case Against the Post-Truth Era: Revisiting Mouffe’s Critique of Consensus-Based Democracy”, in *Fake News: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age*, szerk. Melissa ZIMDARS és Kembrew MCLEOD, 45–53 (Cambridge, MA: The MIT Press, 2020).

esetében szembeötlő, mert azok olyan országok színházi kultúrájába illeszkednek, amelyekben a demokratikus nyilvánosság szervezete és a médiatér tagoltsága okán kevésbé merült fel annak igénye, hogy a színház társadalmi-politikai kérdésekben a láthatóság médiumaként, afféle „második nyilvánosságként” értelmezze önmagát (vagyis konkrét politikai témákat jelenítsen meg). Az ettől eltérő történelmi és színházi hagyományokkal rendelkező országok politikai színházi praxisára már korántsem alkalmazható problémátlan kizárólagossággal a paradox politikusság koncepciója.¹⁶ Mert ahogyan a posztdramatikus színház esztétikai logikája is csak hiányként, negativitásként írható le a dramatikusság fogalmi keretein belül, úgy az eltérő történelmi fejlődésű, más politikai berendezkedésű, gazdaságilag fejletlenebb, demokráciahiányosabb, a globalizációt vesztesként megélt – a felsorolás tetszőlegesen folytatható – vidékek a posztdramatikustól különböző színházformáiról is sok esetben csak annyit lesz megállapítható, hogy azok a lehmanni értelemben nem politikusak.

Hogy a magyarországi színházi nevelési programok (és általában véve az alkalmazott színház) politikusságának kérdése sem a Lehmann által felvázolt kereteken belül tehető fel és válaszolható meg, már csak annak okán is nyilvánvaló, hogy egy lényegében dramatikus (tehát ok-okozati logikát követő történetalkotással dolgozó és világszerű fiktív univerzumot építő) színháztípusról¹⁷

¹⁶ Ehhez bővebben lásd KRICSFALUSI Beatrix, „Színház mindenén túl. Politikai színház a posztpolitika korában”, in *Színházi politika # politikai színház*, szerk. ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 15–29 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2018).

¹⁷ Ezen a ponton a fogalomhasználat terén a színházi nevelés/dramapedagógia sokszínű gyökereiből, különböző fejlődésirányjaiból és nem utolsó sorban interdiszciplinaritásából (ti. a nevelés- és színháztudomány közötti saját-

van szó, amely ráadásul konfliktusos interakciók megalkotása köré szerveződik, amelyek megjelenítésében, értelmezésében, esetleges feloldásában a színész-drámatanárok mellett a program résztvevői is közreműködnek. Továbbá az is egyértelműen elkülöníti a *Posztdramatikus színház* értelmezői horizontját képező, az esztétikai autonómia kizárólagosságát hirdető művészsínházi és performansz-

tos státuszából) adódó nehézségbe ütközünk, nem először és nem is utoljára. Nyilvánvaló, hogy sem az angol „tanítási dráma” (DIE) gyakorlatának követői, sem a magyar drámapedagógiai hagyomány nem azt érti a „dráma” fogalma alatt, amit Hans-Thies Lehmann (vagy általában véve az irodalom- és/vagy a színháztudomány). A helyzetet tovább bonyolítja a fordítás problémája, hiszen már az angol „drama” szó is részben eltérő jelentéstartományokkal rendelkezik, mint a német „Drama”-fogalom, amely elszakíthatatlan a hegeli gyökereitől (Lehmannnál különösen). Dolgozatomban a „dramatikus” kifejezést annak lehmanni értelmében, tehát a predramatikus–dramatikus–posztdramatikus összefüggésrendszer elemeként használom, míg a „drámás” jelzőt a drámapedagógia fogalomtárából veszem át. A DiE dráma-meghatározásához bővebben lásd pl. Jonathan NEELANDS, *Dráma a tanulás szolgálatában*, ford. SZAUDER Erik (Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1994); illetve Kaposi László definícióját: „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 *Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, szerk. LIPTÁK Ildikó, 2–6 (Budapest: Educatio Kht., 2008), 6.

művészeti munkáktól, hogy mint minden alkalmazott színházi gyakorlatban,¹⁸ a színházi nevelésben is kiemelt jelentősége van az intencionalitásnak: az alkotók világosan definiált pedagógiai alapokon nyugvó társadalmi beavatkozásként tekintenek tevékenységükre.¹⁹

Azonban az is legalább ennyire magától értetődő, hogy kevés színházi tevékenységforma rendelkezik ennyire erős és szerteágazó politikai gyökerekkel. És itt nem csak olyan – egyébként korántsem elhanyagolható – összefüggésekre kell gondolnunk, hogy például a TiE nagy-britanniai sikertörténetét az 1970-es években milyen (baloldali) politikai klíma segítette elő, majd a 80-as évek thatcheri megszorító gazdaságpolitikája hogyan járult hozzá a mozgalom hanyatlásához, vagy hogy a „virágzó” neoliberalizmus hogyan kényszerítette rá társadalmi hatékonyságának állandó bizonygatására (melynek következtében esztétikai öndefiníciója fokozatosan hát-

¹⁸ A korántsem teljességgel problémátlan „alkalmazott színház” elnevezést a nyílt társadalmi/politikai, pedagógiai vagy terápiás céllal rendelkező, többnyire a színház hagyományos intézményes keretein kívül létrejövő színházi projektek gyűjtőfogalmaként használom.

¹⁹ Az intencionalitás ebben az összefüggésben természetesen nem a színházi folyamatba kódolt jelentés uralható átadásának elképzelését jelenti: „Az alkalmazott színházról szóló vitáknak számításba kell venniük az intenció világos megfogalmazását, egyszersmind azonban nem szabad lehetővé tenniük a hatás megjósolhatatlanságának és sokféleségének tagadását. Intencionalitásról tehát csak abban az értelemben beszélhetünk, amennyiben az alkotók egy bizonyos alkalmazott színházi program számára világos szándékokat és célkitűzéseket fogalmaznak meg.” James THOMPSON, *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond* (Oxford–Bern–Berlin–Bruxelles–Frankfurt/M.–New York–Wien: Peter Lang, 2003), 201.

térbe szorult), majd tette teljességgel kiszolgáltatottá különböző kormányzati és nem-kormányzati donorok politikai agendájának.²⁰ Mindemellett érdemes kellő figyelmet szentelnünk annak a gyakorta emlegetett, kellő konzekvenciával mégis ritkán reflektált ténynek is, hogy a színházi nevelés úgy színházelméleti, mint neveléselméleti gyökereit tekintve az emancipáció politikai programjára vezethető vissza. Brecht és a tandarab-elmélet, Boal és az elnyomottak színháza egyfelől, Freire és az elnyomottak pedagógiája másfelől – ezek az alkalmazott színház gyűjtőfogalma alá tartozó tevékenységformák leggyakrabban rögzített eredői. Azt azonban mindenképp érdemes tüzetes vizsgálat tárgyává tennünk, hogy az emancipációs politika és pedagógia színházi „alkalmazása” hogyan illeszkedik a színház politikusságát az elmúlt évtizedekben legmeggyőzőbben teoretizáló filozófiai és színháztudományos diskurzusba.

A színház paradox politikusságának körvonalazásakor Lehmann – a már említett Kristeván és Hamacheren túl – Althusser hasadáselméletére, valamint a megszakítás Walter Benjamin-i koncepciójára támaszkodik. A *Posztdramatikus színház* (1999) epilógusában felvázolt gondolatmenetből feltűnően hiányzik a konkrét hivatkozás arra a frankofón

²⁰ A TiE mozgalom történetének áttekintéséhez lásd Tony JACKSON, „Education or Theatre? The Development of TIE in Britain”, in *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*, szerk. Tony JACKSON, 2nd ed., 17–38 (London–New York: Routledge, 1993). A finanszírozók politikai agendájának való kitettség összefüggéseire lásd Michael BALFOUR, „The Politics of Intention: Looking for a Theatre of Little Changes”, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14, 3. sz. (2009): 347–359.

politikafilozófiai diskurzusra,²¹ amely az 1980-as évektől kezdődően intenzíven teoretizálta a politika (*la politique*) és a politikai (*le politique*) különbségét,²² és amely jelentős hatással volt színház politikai potenciáljáról az 2000-es években kialakult színháztudományos diskurzusra is.²³ 2001-es *Mennyire politikus a posztdramatikus színház?* című írásában – a politika rendteremtő, a konfliktusokat demokratikus konszenzussá simító jellegének vonatkozásában – ugyan már előkerül a politikai Carl Schmitt által definiált alapkategóriája, jelesül a barát–ellenség differenciája és ezzel összefüggésben az agonisztikusság koncepciója, de Lehmann olyannyira nem Chantal Mouffe felől jut el ide, hogy a politika és a politikai egyértelmű megkülönböztetésének hiányában annak az entitásnak tulajdonítja mindezt, amit ő konzekvensen a politikainak (*das Politische*) nevez.²⁴ A *DAS POLITISCHE SCHREIBEN* előszavában óvatos utalást is találhatunk a politikafilozófia kurrens pozícióival való nyílt vita elmaradására:

²¹ Ebben az összefüggésben – a teljesség igénye nélkül – nagyjából az alábbi nevekre gondolhatunk: Alain Badiou, Jean-Luc Nancy, Jacques Rancière, Ernesto Laclau, Giorgio Agamben, Philippe Lacoue-Labarthe, Claude Lefort, Chantal Mouffe.

²² Oliver Marchart e politikafilozófiai diskurzus kezdetét a *Centre de recherches philosophiques sur le politique* 1980-as megalapításához köti; vö. Oliver MARCHART, *Die politische Differenz: zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben* (Berlin: Suhrkamp Verlag, 2010), 87. A politika és a politikai koncepciójának differenciájához, továbbá e különbségtétel genealógiájának felfejtéséhez lásd MARCHART, *Die politische...*, 32–58.

²³ Lásd például Benjamin WIHSTUTZ, *Der andere Raum: Politiken sozialer Grenzverhandlung im Gegenwartstheater* (Zürich: Diaphanes, 2012).

²⁴ LEHMANN, „Wie politisch...”, 17–18.

„Az itt olvasható szövegekben – még ha gyakran felismerhetetlenül is – megtalálhatóak a nyomai ama mező a feltérképezésének, amely a politikai teoretizálásának is tárgya, például a francia filozófia diskurzusában Lacan és Jacques Derrida felől.”²⁵

Hogy színház/művészet és politika viszonyának színháztudományos reflexiójára legmélyebb és legátfogóbb hatással Jacques Rancière írásai voltak, aligha lehet független attól a tényről, hogy a francia filozófus alapvetően észleléspolitikai irányultságú eszmefuttatása problémátlanul látszott illeszkedni az eddigiekben tárgyalt elméleti keretbe, amelyet a diszciplínában többé-kevésbé konszenzus övezett, és amely legegyszerűbben ekképp foglalható össze: „A színház politikája az észlelés politikája.”²⁶ Rancière gondolatmenetét nemcsak azért érdemes tüzetesebben megvizsgálnunk, hogy lássuk, valóban ellentmondásoktól mentesen passzol-e a posztdramatikus színház paradox politikusságáról alkotott képbe, hanem jelen dolgozat kontextusában az esztétika, politika és

²⁵ Hans-Thies LEHMANN, *DAS POLITISCHE SCHREIBEN: Essays zu Theatertexten* (Berlin: Theater der Zeit, 2002), 9. Egy a mondathoz fűzött lábjegyzetben név szerint említi még Alain Badiou-t és Jacques Rancière-t. Utóbbi esetében még azt is hozzáfűzi, hogy *La Méésentente. Politique et Philosophie* (1995) című kötetének recepcióját sajnálatos és szükségtelen módon nehezíti majd meg a 2002-ben megjelent német fordítás (*Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*) korántsem gördülékeny volta. Lehmann egy helyütt foglalkozik részletesen Rancière esztétikai politikaelméletére, amikor is szeméretveti Schiller félreértelmezését; vö. Hans-Thies LEHMANN, „A Future for Tragedy? Remarks on the Political and the Postdramatic”, szerk. Jerome CARROLL, Steve GILES és Karen JÜRSMUNBY, 87–109 (London–New York: Bloomsbury Publishing, 2013), 100–101.

²⁶ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 223.

pedagógia összefonódásáról írottak is kitüntetett figyelmet érdemelnek.

A kritikai művészet „paradoxonjait” és „hányattatásait” tárgyaló, *Az emancipált néző* (2008) című szöveg azért nem megkerülhető a színházi nevelés politikusságára irányuló kérdés feltevésekor és megválaszolásakor,²⁷ mert abban Rancière párhuzamot von a színház reformerei és az általa „elbutítónak” nevezett pedagógusok (vagyis egy esztétikai és egy pedagógiai praxis) közé. Felidézi Joseph Jacotot „különc elméletét”,²⁸ mely szerint a tanítványainál mindenkor többet tudó, hagyományos tudásatadással próbálkozó tanár valójában nem tesz mást, mint folyamatosan újratermeli a saját tudása és a tanítványai tudatlansága közötti távolságot, vagyis tanítás helyett igazából elbutítja őket. Rancière a népnevelésnek ezt az elbutító pedagógiai logikáját véli felfedezni a társadalomkritikus színház reformkísérleteiben, amelyek – tézise szerint – a színház mint nézésesemény megszüntetésére törekednek. S mivel a színház már csak etimológiai eredetét tekintve is optikai meghatározottságú (*theatron*), ez végsősoron az önfelszámolással egyenértékű.

A színház egymástól sokszor radikálisan különböző megújítási kísérleteinek közös eredőjeként Rancière azt az oppozícióképző mozzanatot azonosítja, amely a „nézés”-t

²⁷ Az emancipáció fogalmának jóval összetettebb szemantikai rétegzettségé miatt, valamint a körötte kialakult politikai, filozófiai, jogi és egyéb diskurzusokhoz való kapcsolódást megőrzendő a nyomtatásban megjelent magyar fordítás ellenére is *Az emancipált néző* címmel hivatkozom Rancière kötetét.

²⁸ Jacques RANCIÈRE, *A felszabadult néző*, ford. ERHARDT Miklós (Budapest: Műcsarnok Kiadó, 2011), 7. Jacotot paradox neveléselméletéről Rancière az 1987-ben megjelent *Le Maître ignorant* című könyvében írt részleteken.

szembeállítja a „tudás”-sal és a „cselekvés”-sel, és ezáltal a „tudatlanság”-gal és a „passzivitás”-sal azonosítja. Ezt nézőparadoxont még a híres színészparadoxonnál is alapvetőbb jelentőségűnek tartja a színház mibenlétére irányuló kérdés szempontjából.²⁹ Mert egyfelől a színházi szituációnak – Eric Bentley-től eredeztethető és Erika-Fischer Lichte által „hitelesített”, széles körben ismert „minimáldefiníciója” szerint – konstitutív tényezője a néző (vagyis nélküle a szituáció, amelyben „A” megszemélyesíti/megtestesíti „B”-t,³⁰ nem színház), másfelől olybá tűnik, hogy a néző akkor viselkedik helyesen ebben a helyzetben, amennyiben nem (csak) néz, hanem valami mást (is) csinál (cselekszik, tanul stb.). Ahogy azonban a tanár tudásának átadására épülő pedagógiai koncepció nem emancipációt eredményez, hanem annak szöges ellentétét, az egyenlőtlenség permanens újratermelését, úgy azok a színházi reformerek is elvétik emancipációs célkitűzéseiket, akik a nézőt eredendően passzívnak tételezett helyzetéből akarják kimozdítani, és a cselekvés lehetőségével felruházva egyenjogúsítani.

Rancière mindkét félresiklás mögött az „egyenes, torzításmentes átvitel logiká[át]”

²⁹ RANCIÈRE, *A felszabadult...*, 7.

³⁰ Bentley egész pontosan az „impersonate” szót használja (vö. Eric BENTLEY, *The Life of the Drama* (New York: Atheneum, 1964), 150. A megfogalmazást – kis módosítással – Fischer-Lichte előbb a „präsentieren” szó beszúrásával veszi át: „Theater, reduziert auf seine minimalen Voraussetzungen, bedarf also einer Person A, welche X präsentiert, während S zuschaut.” Erika FISCHER-LICHTE, *Semiotik des Theaters: eine Einführung*, 3. Aufl., Bd. 1. Das System der theatralischen Zeichen (Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1994), 16., majd később már egyértelműen a „verkörpern” ige bukkan fel a minimáldefinícióként használt mondatban; FISCHER-LICHTE, *Semiotik...*, 25.

véli felfedezni: „van valami, legyen az tudás, képesség, energia, az egyik oldalon – az egyik agyban vagy az egyik testben –, és azt továbbítani kell a másik oldalra. A diáknak azt kell *megtanulnia*, amit a tanár *megtanít* neki. A nézőnek azt kell *látnia*, amit a rendező *láttat* vele. Azt az energiát kell éreznie, amelyet közvetítenek felé. Az ok és az okozat ilyen azonosítása az elbutítás elve. Ezzel szemben az emancipáció az ok és okozat szétválasztása.”³¹ Mindebből az következik a pedagógiára nézvést, hogy valódi szellemi emancipáció csak a tudatlan tanártól elvárható, aki „[n]em a maga tudását adja át a diákoknak, hanem bevezeti őket a dolgok és a jelek erdejébe, beszámoltatja őket a látottakról és arról, amit a látottakról gondolnak, igazolja és beigazoltatja velük azt.”³² Ami pedig a színházat illeti, itt egyszerre beszélhetünk a néző színház általi emancipációjáról (másként fogalmazva: a színház hatékonyságáról alkotott elképzelésekről), és magának a színházművészetnek az emancipációjától (például ami a pedagógiához és a politikához fűződő viszonyát illeti). Rancière állítása szerint „az emancipáció akkor kezdődik, amikor kérdésessé tesszük a nézés és a tevés közti ellentétet”,³³ vagyis amikor a néző „felszabadul” az aktivitás kényszeréről, mert a művészet esztétikai rendszerének logikája alapján megszűnik a – hatékonyság reprezentációs és pedagógiai modellje által tételezett – folytonosság „a művészeti formák előállítása és egy meghatározott közönségre való meghatározott hatás előállítása” között.³⁴

³¹ RANCIÈRE, *A felszabadult...*, 14. (A fordítást módosítottam. – K.B.)

³² RANCIÈRE, *A felszabadult...*, 13.

³³ RANCIÈRE, *A felszabadult...*, 14. (A fordítást módosítottam. – K.B.)

³⁴ RANCIÈRE, *A felszabadult...*, 42. Vagyis amikor létrejön a több érzékelési rendszer konfliktusaként értett disszenzus, vagyis a szétkapcsolása mindannak, amit az illetékessé-

Ahogy Lehmann-nál nem volt elhanyagolható jelentőségű, hogy milyen színházi gyakorlat – ideértve annak geográfiai és időbeli koordinátáit – alakította azt a tapasztalati horizontot, amely a színház paradox politikusságának elméletét eredményezte, úgy Rancière esetében is indokolt feltenni a kérdést, vajon miről is beszél egészen pontosan, amikor színházról beszél. A fent vázolt gondolatmenetét Platón, Rousseau, Schiller, Artaud és Brecht írásaira hivatkozva építi fel, ellenben tényleges színházi tapasztalatra, amely közelebbről megvilágíthatná a nézőt a nézői pozíciójának elhagyására készítő emancipatorikus gesztus elhibázottságát, utalást sem tesz. Míg Lehmann példái alapján egyértelműen tudható, hogy a kortárs rendezői és performansz-színház esztétikailag innovatív eseményei töltik ki látóterét, addig Rancière-nál abban sem lehetünk biztosak, hogy egyáltalán jár-e színházba, és ha igen, mégis mifélebe. Tézisét, miszerint a néző cselekvővé tételének igénye valójában az emancipáció projektumának félreértéséből ered és a színház felszámolásához vezet, egyértelmű kritikával fogadták az alkalmazott színház elméleti és gyakorlati szakemberei. Például az indiai Rustom Bharucha, aki nem egyszerűen a kortárs színházról való tudás hiányát hozta szóba, hanem rámutatott Rancière érvelési horizontjának eurocentrikus és kizárólagosan polgári volta is:

„Rancière színházi univerzuma, legyen bár filozófiája mégoly radikális, menthetetlenül polgári, és filozófiai értelemben is a Brecht, Artaud, valamint a »relációesztétika« holdudvarában az avantgárd vizuális kultúrában megvalósuló agyonhájított performatív kísérletek ál-

gek „államhatalmi” ökonómiája összekapcsolt, és ami a politika lényege volna. RANCIÈRE, *A felszabadult...*, 43–44.

tal kijelölt kereteken belül marad.³⁵ Nincs bizonyíték arra, hogy Rancière foglalkozott-e az európai metropoliszon túl, az alkalmazott színház kemény háttér-szágaiban ténylegesen működő színházi gyakorlattal, vagy hogy egyáltalán elismerné-e színházként ezeket a kísérleteket.”³⁶

Aligha szorul részletesebb magyarázatra, hogy az alkalmazott színház Boalon (illetve Boal kritikai recepcióján) iskolázott szakemberei, akiknek ráadásul a világ olyan szegleteiben (komoly etnikai konfliktusok által érintett fejlődő országokban, kríziszónákban, háborús övezetekben stb.) van alkalmuk színházcsinálóként tevékenykedni, ahol az emancipáció fogalma nem annyira filozófiai, mint inkább közpolitikai, az emberi élet megélt valóságában szituált probléma, és ahol a részvételiség ajánlata nem kizárólag a „social turn” kontextusában nyer jelentőséget, miért fogadták fenntartásokkal a francia filozófus színház, politika és pedagógia összefüggésrendszeréről szóló eszme-futtatását. Különös tekintettel a színházon belül és azon kívül történetek közötti folytonosságról, továbbá a néző cselekvő résztvevővé tételéről írottakra. A színház radikális reformereiről rajzolt képe – amint arra Gareth White

³⁵ Nicolas BOURRIAUD, *Relációesztétika*, ford. PÁLFI Judit és PINCZÉS Bálint (Budapest: Műcsarnok Kiadó, 2007).

³⁶ Rustom BHARUCHA, „Problematising Applied Theatre: A Search for Alternative Paradigms”, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16, 3. sz. (2011): 366–384, 371. Hasonló véleményen van Gareth White is: „Az ész kévéb é kevésbé tűnik tudomást venni a kortárs gyakorlatról, mint azokról a kiáltványokról, amelyek ezeket inspirálták valamikor a múltban.” Gareth WHITE, *Audience Participation in Theatre: Aesthetics of the Invitation* (New York: Palgrave Macmillan, 2013), 22.

rámutatott – akár még Augusto Boal karikatúrájaként is olvasható tekintve, hogy számos ponton *ex negativo* visszhangzanak benne (White szerint szövegszerűen is kimutatható módon) az elnyomottak színházának esztétikai és politikai alapelvei.³⁷

A boali reformtörekvések eredője ugyanis az a (Rancière által már pusztán naivitása okán is elvetett) feltételezés, miszerint a néző akkor lesz politikailag aktív, ha a színházban kimozdítják a számára hagyományosan előírt passzivitásból. Nem szabad ugyanakkor megfeledkeznünk arról, hogy Boal színházkonceptiója nem kizárólag és nem is elsősorban művészeti döntések és tapasztalatok eredményeként formálódott, hanem egy elnyomó politikai rezsim elleni küzdelem közepette.³⁸ Az *elnyomottak színházát* (1973) Boal az 1971-től 1986-ig tartó emigrációban írta Argentínában, ahová letartóztatása, bebörtönzése és megkínzása után került, jó részt nemzetközi nyomásra. Mivel ebben a konkrét történelmi szituációban eredt olyan kérdések nyomába, minthogy a színház hogyan lehet az elnyomó politikai rezsimmel szembeni ellenállás, azaz az elnyomottak emancipációjának eszköze, vagy hogy mit tehet legalább annak érdekében, hogy ne járuljon hozzá maga is az elnyomás állandó újratermeléséhez, ezért gondolatmenete aligha érthető meg ezen összefüggésekből kiszakítva. Nyilvánvaló, hogy Boal színházról vallott nézetei nemcsak formálódásuk körülményeit tekintve állíthatók esztétikai és politikai értelemben is párhuzamba azzal, ahogy Bertolt Brecht a fasizmus „feltartóztathatatlan” előretörésének árnyékában, a polgári illúziószínház kritikájából kiindulva, kidolgozza az epikus színház esztétikáját.³⁹

³⁷ WHITE, *Audience...*, 22.

³⁸ Ehhez részletesen lásd Frances BABBAGE, *Augusto Boal* (London–New York: Routledge, 2004), 1–33.

³⁹ VÖ. KRISCFALUSI Beatrix, „Test- és pszichotechnikák Brecht és Sztanyiszlavszkij szín-

Brecht az egyik legfontosabb vonatkoztatási pontja az elnyomottak színházának, amelyet Boal a színház fennálló, arisztotelészinek nevezett koncepciójával szemben fogalmaz meg.⁴⁰

Az iróniát sem nélkülözi a tény, hogy Boal hasonló vehemenciával érvel amellett, hogy görög tragédia az elnyomás és az erőszakos kormányzás eszközeként valójában az államhatalom szolgálatában áll, célja pedig a társadalom megtisztítása az „antiszociális elemektől”,⁴¹ mint amivel Rancière bizonygatja a színház társadalomkritikus reformereinek részvételét a nézők erőszakos aktivizálás általi elbutításának és alávetésének projektumában. Hogy Boalnál még csak nem is reflektálatlan előfeltevésként van jelen a művészet előállításának formái, azok jelentése és hatása a közti folytonosság, mi sem bizonyítja jobban, mint a színháznak a forradalom próbahelyeként való meghatározása.⁴² Míg az arisztotelészi poétika a rend fenntartásának, az egyén megzabolázásának, a társadalom káros elemektől való megtisztításának eszköze, addig az elnyomottak színházának poétikája arra hivatott, hogy a nézőt rábírja forradalmi akciók végrehajtására és a társadalom átalakításában való rész-

házelméletében”, in *Test – intézmény – hatalom: A színházi nyilvánosság szerkezetváltozásai Erdélyben*, szerk. UNGVÁRI ZRINYI Ildikó és KRICSFALUSI Beatrix (Bukarest–Marosvásárhely: Eikon Kiadó – UArtPress, 2021), 42–66.

⁴⁰ Némi malíciával Brecht és Boal közötti további hasonlóságként azt is rögzíthető, hogy mindketten Arisztotelész – utóbb kétségkívül produktívnak bizonyult – félreolvasására alapozták színházelméletüket.

⁴¹ Augusto BOAL, *Theatre of the Oppressed* (London: Pluto Press, 2008), 40.

⁴² Vö. „Maglehet, hogy a színház önmagában nem forradalmi, de ne legyen kétségünk afelől, hogy a forradalom próbája!” BOAL, *Theatre...*, 135.

vételre.⁴³ Arra azonban Boal sajnos nem tér ki kellő részletességgel, hogy egészen pontosan milyen viszonyt kellene tételeznünk próba és „éles” cselekvés között, miként következik egyikből a másik. Utalások alapján pusztán spekulációink lehetnek arról, hogy a néző résztvevővé tétele valamiképp a cselekvés *lehetőségének* – vagyis a hagyományos színházi próbával ellentétben nem konkrét mozdulatsorok – testbe íródásán, egy a szó lehető legátfogóbb értelmében vett testi emlékezet működésbe hozásán alapul.⁴⁴

Ahogy Brecht tandarab-elméletében, úgy valójában a boali elnyomottak színházában sem az eredendően passzívnak tételezett néző kényszeres aktivizálásáról van szó, hanem az aktív/passzív, játékos/néző bináris oppozíciójának feloldódásáról a néző-résztvevő (spect-actor) pozíciójában. Hogy ez a 60-as és 70-es évek Brazíliájában, vagy azóta a világ bármely krízisövezetében (az ott felbukkanó, boali módszertannal és munkaformákkal operáló alkalmazott színházi szakemberek révén) miként járult hozzá sokak emancipációjához, de még akár az érzékelhető Rancière-i értelemben vett újrafelosz-

⁴³ BOAL, *Theatre...*, 41–42.

⁴⁴ Vö. „Olyan darabokhoz vagyunk szokva, amelyekben a dramatikus alakok csinálják a színpadon a forradalmat, és a nézők érzik magukat székeikben ülve dicsőséges forradalmároknak. Miért csináljunk forradalmat az életben, ha már megcsináltuk a színházban? De itt nem ez történik: a próba arra ösztökél, hogy a valóságban is tetteket hajtsunk végre. A fórum színház csakúgy, mint az összes többi közzínházi forma [people’s theatre], ahelyett, hogy megfosztaná valamitől a nézőt, felébreszti benne a vágyat arra, hogy a valóságban is megcselekedje a színházban elpróbáltakat. E színházi formák gyakorlata a befejezetlenség kellemetlen érzését hagyja maga után, amely valós cselekvések formájában keres kiteljesedést.” BOAL, *Theatre...*, 120.

tásához is (azáltal, hogy kiragadott embereket az államhatalom által számukra előírt helyekről), az aligha ítéhető meg egy a Globális Észak színház- és képzőművészeti intézményrendszerében zajló jelenségekre, illetve az európai színház és filozófia történetéből kiragadott utópiákra, de nem a színház formai sokszínűségének történő valóságára szabott koordináta-rendszeren belül.

Boal színházi gondolkodása már csak azért sem illeszkedik problémátlanul a Rancière által felvázolt keretbe, mert a néző-résztevő létrehozásának programját a legkevésbé sem az tudásátadást fetiszizáló, „elbutító” nevelésre alapozza.⁴⁵ Hanem Paulo Freire emancipációs pedagógiájára, aki maga is éles kritikával illette az oktatás „bankkoncepcióját”, mely szerint a tudást annak birtokában lévők adományozzák a tudatlanoknak, és „a tanuló mozgásteret nem terjed túl a letétbe helyezett tudás befogadásán és tárolásán.”⁴⁶ Az *elnyomottak pedagógiájában* (1968) vázolt oktatási koncepció úgy a tanár-diák viszony dehierarchizálásában, mind a kettejük között közvetítő, ám egyikőjük által sem birtokolt „harmadik dolog” hangsúlyozásában visszhangozza a Jacotot „különc elméletét”,⁴⁷ és ezáltal az emancipáció Rancière által leírt gyakorlatát: „Az emancipatív oktatás a cselekvésen és a megismerésen alapszik, nem az információátadáson. Ebben a tanulási folyamatban, ahol a megismerendő tárgy (mely

⁴⁵ Cselekvés és pedagógia hasonló összefonódása Brecht-nél is megfigyelhető: „A tan darab azáltal tanít, hogy játsszák, nem azáltal, hogy nézik.” Bertolt BRECHT, „Zur Theorie des Lehrstücks”, in *Schriften 2*, szerk. Werner HECHT és mtsai., Werke: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, 22.1, 351–352 (Berlin–Frankfurt am Main: Aufbau Verlag–Suhrkamp Verlag, 1993), 351.

⁴⁶ Paulo FREIRE, „Az elnyomottak pedagógiája”, ford. BAJUSZ Klára, *Fordulat* 28, 1. sz. (2021): 236–244, 237.

⁴⁷ RANCIÈRE, *A felszabadult...*, 15.

messze nem a megismerési folyamat célja) közvetít a megismerési folyamat résztvevői – a tanár és a diák között.”⁴⁸

Kétség sem férhet hozzá, hogy Boalnak a görög tragédiáról adott értelmezése nem állná ki a szigorú szaktudományos felülvizsgálat próbáját. Annak felismerését azonban nem szabad elvitatnunk tőle, hogy az egyes színházkoncepciók és (intézményesült) gyakorlati megvalósulásuk nem érthetők meg igazán annak a társadalmi-(geo)politikai összefüggésrendszernek az ismerete nélkül, amelyben létrejöttek, és amelynek fenntartásához, stabilizálásához aztán maguk is hozzájárultak. Az alkalmazott színház politikai dimenziójára irányuló kérdésfeltevés megmutatja, hogy ugyanez színházelméleti konstrukciókra is érvényes. Az alkalmazott színház többnyire pompás színházépületektől és elegáns white cube-októl távol zajló gyakorlata nem érthető és főként nem ítéhető meg a színház a 18. század végén Európában kialakult, reduktív fogalmához igazodó, sem azt az 1960-as évektől az euroatlanti térségben virulensen terjedő művészi performanszok irányába kitérítő teorémák felől. Dramatikussága, dialógus- és konfliktus-orientáltsága, eredendő részvételisége, valamint nem utolsósorban pedagógiai intencionáltsága révén szétfeszíti a színház politikusságának mind Lehmann, mind Rancière által megalkotott kereteit, miközben a diszenszus gyakorlásának próbaterepeként a színháznak legalább annyira az agonisztikus, mint amennyire a művészeti dimenzióit előtérbe helyező teorémák felől válik megközelíthetővé.

⁴⁸ FREIRE, „Az elnyomottak...”, 241. (A fordítást módosítottam. – K.B.)

Bibliográfia

- BABBAGE, Frances. *Augusto Boal*. London–New York: Routledge, 2004.
- BALFOUR, Michael. „The Politics of Intention: Looking for a Theatre of Little Changes”. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14, 3. sz. (2009): 347–359.
- BENTLEY, Eric. *The Life of the Drama*. New York: Atheneum, 1964.
- BHARUCHA, Rustom. „Problematising Applied Theatre: A Search for Alternative Paradigms”. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16, 3. sz. (2011): 366–384.
- BOAL, Augusto. *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press, 2008.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Relációesztétika*. Fordította PÁLFI Judit és PINCZÉS Bálint. Budapest: Műcsarnok Kiadó, 2007.
- BRECHT, Bertolt. „Zur Theorie des Lehrstücks”. In *Schriften 2*, szerkesztette Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei, és Klaus-Detlef Müller, 351–52. Werke: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, 22.1. Berlin–Frankfurt am Main: Aufbau Verlag–Suhrkamp Verlag, 1993.
- FARKAS, Johan. „A Case Against the Post-Truth Era: Revisiting Mouffe’s Critique of Consensus-Based Democracy”. In *Fake News: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age*, szerkesztette Melissa ZIMDARS és Kembrew MCLEOD, 45–53. Cambridge, MA: The MIT Press, 2020.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Semiotik des Theaters: eine Einführung*. 3. Aufl., Bd. 1. Das System der theatralischen Zeichen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1994.
- FREIRE, Paulo. „Az elnyomottak pedagógiája”. Fordította BAJUSZ Klára. *Fordulat* 28, 1. sz. (2021): 236–244.
- JACKSON, Tony. „Education or Theatre? The Development of TIE in Britain”. In *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*, szerkesztette Tony JACKSON, 2nd ed., 17–38. London–New York: Routledge, 1993.
- KAPOSI László. „Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház”. In *Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, szerkesztette LIPTÁK Ildikó, 2–6. Budapest: Educatio Kht., 2008.
- KISS Gabriella. „A kisiklás tapasztalata. Gondolatok a politikus színházról és a színház politikusságáról”. *Alföld* 58, 2. sz. (2007): 60–78.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Színház mindenén túl. Politikus színház a posztpolitika korában”. In *Színházi politika # politikai színház*, szerkesztette ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 15–29. Pécs: Kronosz Kiadó, 2018.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Test- és pszichotechnikák Brecht és Sztanyiszlavszkij színházelméletében”. In *Test – intézmény – hatalom: A színházi nyilvánosság szerkezetváltozásai Erdélyben*, szerkesztette UNGVÁRI ZRINYI Ildikó és KRICSFALUSI Beatrix, 42–66. Bukarest–Marosvásárhely: Eikon Kiadó – UArtPress, 2021.
- LEHMANN, Hans-Thies. „A Future for Tragedy? Remarks on the Political and the Post-dramatic”. szerkesztette Jerome CARROLL, Steve GILES és Karen JÜRS-MUNBY, 87–109. London–New York: Bloomsbury Publishing, 2013.
- LEHMANN, Hans-Thies. *DAS POLITISCHE SCHREIBEN: Essays zu Theatertexten*. Berlin: Theater der Zeit, 2002.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Posztdramatikusszínház*. Fordította BERECS Zsuzsa, KRICSFALUSI Beatrix és SCHEIN Gábor. Budapest: Balassi Kiadó, 2009.
- LEHMANN, Hans-Thies. „Wie politisch ist postdramatisches Theater? Warum das Politische im Theater nur die Unterbrechung des Politischen sein kann”. In *DAS POLITISCHE SCHREIBEN: Essays zu Theatertexten*, 11–21. Berlin: Theater der Zeit, 2002.

- MARCHART, Oliver. *Die politische Differenz: zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2010.
- MARSCHALL, Brigitte. *Politisches Theater nach 1950*. Wien–Köln–Weimar: Böhlau Verlag, 2010.
- NEELANDS Jonothan. *Dráma a tanulás szolgálatában*. Fordította SZAUDER Erik. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1994.
- RANCIÈRE, Jacques. *A felszabadult néző*. Fordította ERHARDT Miklós. Budapest: Műcsarnok Kiadó, 2011.
- THOMPSON, James. *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond*. Oxford–Bern–Berlin–Bruxelles–Frankfurt/M.–New York–Wien: Peter Lang, 2003.
- WHITE, Gareth. *Audience Participation in Theatre: Aesthetics of the Invitation*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- WIHSTUTZ, Benjamin. *Der andere Raum: Politiken sozialer Grenzverhandlung im Gegenwartstheater*. Zürich: Diaphanes, 2012.

Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamat-dráma és a *devising* színházcsinálói attitűdje között

BETHLENFALVY ÁDÁM

Az utóbbi időkben a magyarországi színház-tudományi diskurzusban is egyre komolyabb figyelem irányul az angolszász közegben *devising*ként ismert színházalkotói megközelítésre. Bár a közösségi színházalkotás különböző módszerei már jó ideje fontos részét képezik a hazai színházi életnek, az ezeket tárgyaló alkotói reflexiók, tudományos igényű írások csak az utóbbi években váltak a színházzal kapcsolatos párbeszéd részévé. Ez a figyelem részben annak köszönhető, hogy egyre fontosabb szerepet töltenek be a magyar színházi életben azok az alkotók, akik – különböző módokon ugyan és más-más mértékben, de – aktívan bevonják a társulatot az alkotófolyamatba, és erről egyre nyíltabban kommunikálnak.¹ Másrészt azért is kerülhetett a *devising* az érdeklődés előterébe, mert ez a struktúrákat megkérdőjelező alkotói attitűd nemcsak az alkotói szerepkörökkel, illetve a mű és az előadás viszonyával kapcsolatban vet fel kérdéseket, hanem a színház és az azt nézők közötti viszonytal kapcsolatosan is, továbbá értelmezése során fontos szemponttá válik a színház társadalmi, közösségi, politikai szerepe. Ezek a problémák a „színház” határterületére száműzött, kevésbé elismert műfajai, formái, működésmódjai – többek között a színházi nevelés és a drámapedagógia – felé is megnyitják a színházstudományi diskurzust.

¹ A teljesség igénye nélkül, ide sorolhatók a következő alkotók egyes munkái: Bodó Viktor, Hód Adrienn, Mohácsi János, Fábíán Péter és Benkó Bence, Schilling Árpád, Zsótér Sándor.

Írásomban a *devising* színházalkotói attitűdjét a színházi nevelés, illetve a drámapedagógia irányából fogom megközelíteni. Céлом arra rávilágítani, hogy a „színház” és a „dráma” pedagógiai célú alkalmazásai többféle módon gazdagíthatják a színházalkotók munkáját, sőt: a közhiedelemmel ellentétben erősíthetik azok művészi és társadalmi értékét is. Mivel Jászay Tamás és Korsós Noémi ebben a számban olvasható írásai átfogó képet adnak a *devising* fogalomtörténetéről, én elsősorban annak a drámapedagógiához és a színházi neveléshez kapcsolódó vonatkozásaira reflektálok. Ezután a rendező és a facilitátor/drámatanár szerepkörét vizsgálva összehasonlítok egy professzionális színészekkel, a *devising* előfeltevérendszerével létrehozott színházi nevelési előadást és egy középiskolai diákokkal megvalósított folyamatdrámát [*process drama*]. Végül, a felelősség fogalmát középpontba állítva, utalok a gyakorlatból levonható tanulságokra.

Színházi nevelés és devising

Alkotói stratégiaként bizonyára régóta jelen lehetett a *devising* a színházi világban, de Duška Radosavljević szerint szakmai publikációban David Pammenter használja először a kifejezést.² 1980-as írásában a Theatre in Education (TIE) előadások egyik domináns

² Duška RADOSAVLJEVIĆ, *Theatre-Making: Interplay between text and performance in the 21st century* (London: Palgrave Macmillan, 2013), 66.

alkotási módjaként határozza meg.³ Pammenter azt hangsúlyozza, hogy a speciális célok érdekében létrehozott és konkrétan meghatározott társadalmi szituációkra reagáló előadások megvalósításának kulcsfontosságú eleme a közös alkotómunka. Ennek két fontosabb okát nevezi meg Pammenter. Az egyik az, hogy a TIE műfajának kialakulása körüli évtizedekben nem létezett kimondottan erre a hibrid műfajra írt alapanyag, így újat kellett alkotni. A másik okként azt jelöli meg, hogy a TIE esetében rendkívül fontos a célközönséget expliciten megszólító tartalom és forma alkalmazása. Ennek megvalósítását az alkotói párbeszéd során letisztuló anyag és forma kínálta, ami minden elemében azt a művészeti, társadalmi és pedagógiai célt szolgálta, amelyet a társulat kitűzött magának.⁴

Természetesen ez nem jelentette azt, hogy ez lett volna az egyetlen járható út a színházi nevelés területén. Éppen az ellenkezőjére példa a birminghami Big Brum Theatre in Education Company és Edward Bond együttműködése, amelynek keretében a drámaíró 1995 és 2014 között tíz, szerzői instrukciókban bővelkedő darabot írt a társulat számára. Annak érdekében azonban, hogy a színházi nevelési előadásokat alkotó színházi és interaktív részek mind tartalmi, mind esztétikai szempontból egységet alkossanak, és a színész-drámatanárok megfelelő flexibilitással tudjanak reagálni az adott csoport érdeklődésére, gondolataira, speciális próbamódszereket dolgoztak ki a társulat tagjai, és ezek drámaelemző részében például rendkívül fontos szerepet játszik a cselekvő feldolgozás, feltárás.⁵ Chris Cooper a TIE szí-

³ David PAMMENTER, „Devising for TIE”, in *Learning Through Theatre*, ed. Tony JACKSON, 36–50, (Manchester: Manchester University Press, 1980), 39.

⁴ PAMMENTER, „Devising...”, 36.

⁵ Chris COOPER, „The Performer in TIE”, in *Learning Through Theatre: The Changing Face*

nész feladatairól szóló írásában olyan, a bondi elméletre épülő fogalmakat kínál, mint a „színtér”, a „középpont” vagy a „cselekvő jelenlét”.⁶ Ezek – ahogy a későbbiekben bemutatott gyakorlati példák is igazolják – használhatók már létező drámák színpadra állítása során, de kiválóan alkalmazhatók *devising* folyamatok strukturálására is.

A hazai színházi nevelési előadások (TIE) palettáját vizsgálva is azt láthatjuk, hogy rendkívül sok a *devised theatre* előfeltevései mentén létrehozott előadás. Sőt: igaz ez azokra az esetekre is, amikor van jelölt szerzője egy műnek – gyakran a rendező, ritkábban a társulat egyik, a folyamatban aktívan résztvevő tagja, amikor pedig a felkínált alkotás töredékessége ezt lehetővé teszi, maguk a résztvevők is szerzői az előadásnak.⁷ A szöveg és az előadás viszonyának megbonthatása mellett még számos további elemében kapcsolódik a színházi nevelési előadás a *devising* jellegzetességekhez. Mű és befogadó viszonya egyértelműen újraértelmeződik, amikor az előadások valamilyen formában résztvevővé teszik, alkotótársaként vonják be nézőiket. Ennek a viszonyoknak a megváltoztatása teszi lehetővé, hogy a színházi esemény alkalmat adjon a társadalmi párbeszédre. Ettől válnak politikussá a színházi nevelési előadások,⁸ amellyel, hogy gyakran társadalmi problémákat járnak körbe.

of Theatre in Education (Third edition), eds. Anthony JACKSON and Tony VINE, 131–142 (London: Routledge, 2013), 134.

⁶ COOPER, „The performer...”, 137.

⁷ SZEMERÉDI Fanni, „Együtt legyőzni az óriást”, *Revizor online*, 2017.06.27, hozzáférés: 2021.07.20.

<https://revizoronline.com/hu/cikk/6611/az-orias-olelese-insite-drama-es-kerekasztal-szinhazi-nevelési-kozpont/>

⁸ TAKÁCS Gábor, „A magyarországi komplex színházi nevelési előadások politikussága (és az angol előkép)”, in *Színházi politika # politikai színház*, szerk. ANTAL Klaudia, PANDUR

A drámapedagógia és a devising

A tágabb értelemben vett drámapedagógia területén a Magyarországon gazdag hagyományokkal rendelkező gyermek- és diákszínjátás kötődik a legeggyértelműbb szálakkal a *devising* megközelítéséhez. Hiszen ezen a területen nem a színházcsinálás szöveg-, szerző- és rendezőcentrikus, patriarchális módja a domináns,⁹ hanem rendkívül nagy hangsúly helyeződik magára a létrehozás folyamatára,¹⁰ hiszen ez kínálja a pedagógiai célok megvalósításának leggazdagabb terepét, és ezt gyakran a közösségi alkotás különböző elemei teszik lehetővé. A műfaji szempontból rendkívül sokszínű színjátás területén például a kimondottan hungarikumnak számító, a 70-es, 80-as években született *életjáték* egyértelműen *devised* módszerek alapján készült, hiszen a résztvevők saját élethelyzeteiből építkező, autobiografikus előadások voltak.¹¹

Komplexebb és ezért izgalmasabb a helyzet a drámapedagógia azon területein, amelyek kevésbé látványosan kapcsolódnak a színházhoz. A dráma olyan tantermi megvalósulásairól van szó, amelyek szituáció központúak, és fiktív kontextusok létrehozását,

Petra és P. MÜLLER Péter, 233–245 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2018), 239.

⁹ KISS Gabriella, „Fiatalok színháza (első rész)”, *Drámapedagógiai Magazin* 66, 1. sz. (2020): 17–27, 18.

¹⁰ GOLDEN Dániel és PAP Gábor, „A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”, in *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerk. ECK Júlia, KAPOSÍ József és TRENCSENYI László, 199–214 (Budapest: OFI, 2016), 209.

¹¹ KÖRÖMI Gábor, „Nem csak játék – játékos és indirekt formában történő tanulás, Szakall Judittal beszélget Körömi Gábor, 1. rész”, *Drámapedagógiai Magazin* 66, 1. sz. (2020): 28–36, 31.

azok megélését teszik valamilyen módon lehetővé a résztvevőknek. Gavin Bolton, a brit drámapedagógia meghatározó szakembere utolsó írásában amellet érvel, hogy érdemes lenne színházi műfajokként tekinteni az iskolában megvalósuló drámás tevékenységekre is, hiszen „színháznak tekintendő minden olyan dramatikus tevékenység, amelyben fikciót teremtünk, és a konkrét cselekvéseknek [olyan] többletjelentést tulajdonítunk, [amely mögöttes] okok, szempontok, szabályok vagy törvényszerűségek” is lehetnek.¹² Ez a meghatározás a tanítási drámát illetve a folyamatdrámát is a színház egy-egy műfajaként definiálja.

Kaposi László definíciója szerint a tanítási dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelyben a résztvevők a facilitátor / drámatanár segítségével egy „képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkozhatnak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”¹³ Ez a meghatározás az élmény pedagógiai hatására, arra a megértésbeli változásra helyezi a hangsúlyt, amelyet a tapasztalat eredményezhet a résztvevőkben. Cecily O’Neill is a folyamatdráma meghatározó elemei között említi a fiktív világ teremtését, „amelyben azért tartózkodunk, hogy azt értelmezzük, új meglá-

¹² BOLTON, Gavin. „It’s all theatre”, in *Gavin Bolton: Essential Writings*, ed. David DAVIS, 163–75 (Stoke on Trent: Trentham Books, 2010), 169.

¹³ KAPOSÍ László, „Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház”, in *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, szerk. KAPOSÍ László, 3–8 (Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008), 3.

tásokra és megértésre jussunk”.¹⁴ Emellett kitér arra is, hogy a létrehozott dráma „nem előre megírt darabot vagy szövegkönyvet valósít meg”,¹⁵ hanem epizódok sorozatából építkezik, és alkotásában az egész csoport részt vesz. O’Neill meghatározásában az szerepel, hogy bár nincs kívülálló nézője a folyamatában megvalósuló színházi eseménynek, de a csoport maga saját alkotásának szemlélője is.¹⁶ Bár abban van különbség, ahogy Kaposi és O’Neill megvalósítja a fent megfogalmazott célokat, a kimenet szempontjából lényegében azonosnak tekinthető a két fogalom mögött rejlő tevékenység. Míg azonban Kaposi módszertanában központi szerepet kap a pedagógia: a dráma fókuszával kapcsolatos megértésbeli változás, addig O’Neill szerint „olyannak kell lennie a játéknak, mint egy színházi eseménynek”,¹⁷ és minél sikeresebb színházilag, annál erősebb lehet a pedagógiai hatása.

A tantermi dráma e két variánsa közötti különbség sokszor abból adódik, hogy a drámatanár mennyi szabadságot hagy a résztvevőknek a tartalom és a forma meghatározásában. Az O’Neill-féle folyamatdráma résztvevőinek munkája feltűnően hasonlít a *devising* stratégiáival dolgozó társulatok színészeiéhez: a facilitátor az általuk kínált történetelemekre építve strukturálja a folyamatot, sőt akkor tekinti igazán sikeresnek, ha olyasmi történik benne, ami számára is váratlan.¹⁸

Gavin Bolton is folyamatdrámaként hivatkozik foglalkozásaira, pedig jóval struktu-

¹⁴ Cecily O’NEILL, *Drama Worlds: a framework for process drama* (Portsmouth: Heinemann, 1995), 12.

¹⁵ O’NEILL, *Drama...*, 12.

¹⁶ O’NEILL, *Drama...*, 12.

¹⁷ BETHLENFALVY Ádám, „Spontaneitás és színházi tudás – interjú Cecily O’Neilllel”, *Drámapedagógiai Magazin – különszám drámapedagógusoknak* 18, k2. sz. (2008): 7-11, 11.

¹⁸ BETHLENFALVY, „Spontaneitás...”, 9.

rálabb folyamatokon viszi végig a résztvevőket, mint O’Neill, ezzel együtt Bolton mindkettejük drámáiban az *alkotást* tekinti a meghatározó részvételi módnak.¹⁹ Bolton szerint alapvetően kétféle tevékenység lehetséges egy drámaórán. Az egyik az *előadás*, amelybe beletartozik mindenféle elkészített, strukturált tartalom egymásnak szóló prezentálása, bemutatása, akár szereplés útján is. A másik az *alkotás*, amikor a fiktív helyzetet annak szereplőiként belülről alkotják meg a résztvevők. Ekkor Bolton szerint azzal párhuzamosan, hogy a résztvevők játsszói a szituációknak, a fiktív kontextusban megvalósuló cselekvéseik, abban elhangzó mondataik révén íróivá is válnak az elsősorban improvizációra épülő helyzeteknek. Sőt! Az alkalmazott dramatikus formák, struktúrák tudatosítása azt is segíti, hogy ezeket reflektáltan alkalmazva az alakuló jelenet rendezői is legyenek, a történések hogyanjaira is figyelhessenek.²⁰ Mindennek a pedagógiai hasznát Bolton abban látja, hogy a fiktív és valós világban való párhuzamos jelenlét a világról alkotott elképzelések, a valóságban képviselt értékrend biztonságos közegben történő tesztelését teszi lehetővé.

Facilitátorként valódi kihívást jelent alkotó-közreműködő magatartásformát kínálni egy drámaóra résztvevői számára. Hasonlóan komplex feladat egy *devised* színházi előadás rendezőjeként megfelelő lehetőséget kínálni a társulat tagjai számára. A következőkben összehasonlítok egy drámaórát és egy *devised* színházi alkotófolyamatot, hogy a rendező és a facilitátor szerepét vizsgálhassam.

¹⁹ Gavin BOLTON, *Acting in classroom drama*, American Edition (Portland: Calendar Island Publishers, 1999), 274.

²⁰ BOLTON, *Acting...*, 184.

*A facilitátori és a rendezői feladatkör
gyakorlati példák tükrében*

Ahogy egy *devising* megközelítéssel készülő színházi előadás alkotócsapatának tagjai, úgy egy folyamatdráma résztvevői is többféle szerepkört tölthetnek be egy alkotófolyamatban: nemcsak játszóivá, hanem íróivá vagy (közös döntések meghozatalával akár) rendezőivé is válhatnak az adott alkotásnak. Mindkét „műfaj” esetében nagy jelentősége van a létrehozás folyamatának, de természetesen nem elhanyagolható az a különbség, hogy míg az egyik közönség számára készül, addig a másikinál a résztvevők egyben a közönség is. Mindkét esetben a folyamatot koordináló személynek kell lehetővé tennie a résztvevők számára, hogy valóban birtokba vehessék az alkotófolyamat egyes részeit, miközben az ő felelőssége, hogy érdemi, tartalmas munka valósulhasson meg. Kardinális kérdés annak meghatározása, hogy miket köt meg, és milyen teret hagy szabadon az alkotótársak számára a rendező-facilitátor.

Thészeusz és a Minótaurosztörténetét feldolgozó *Labirintus* című színházi nevelési előadás a Káva Kulturális Műhely négy színész drámatanárának részvételével készült 2020-ban,²¹ a folyamatot rendezőként vezettem. Az előadáshoz felhasználtuk a görög mitológia történeteit, de a próbaidőszaknak bármiféle szöveggönyv nélkül vágtunk neki.²² A két szakaszban megvalósuló próbaidőszak első felét egyfajta feltáró, anyag- és lehetőséggyűjtő gondolkodás határozta

²¹ Hozzáférés: 2021.07.20,
<https://kavaszhaz.hu/labirintus/>

²² A próbafolyamat során részletes próbanaplót vezettek Kávás kollegáim: fényképek, videófelvételek segítségével dokumentáltuk a próbaidőszakot és utána az előadás transzformációit is. Ezt a gazdag anyagot használtam most is forrásként, de szándékaink szerint ezt részletesen feldolgozva publikálni fogjuk a közeljövőben.

meg. Chris Cooper 2019-es mesterkurzusa inspirálta a témaválasztást,²³ a brit szakember dramaturgként vett részt a folyamatban. Az előadás-létrehozás egyik adott eleme Minótaurosztörténete volt, pontosabban nem is egy történet, hanem rögtön egy csokornyilenda, mítosz illetve történelmi leírás, hiszen minden narratíva meghatározó része, hogy ki meséli, és Thészeusz esetében nehéz megfelekedezni arról, hogy athéni közvetítésben maradtak fenn a legismertebb változatok. Így maga a történet helyett fontosabb kapaszkodót jelentett az Edward Bond színházelméletéből származó „szintér” fogalma, amely négy rétegből álló struktúrában kapcsolja össze a társadalmi valóságot, a színpad fikciójával, illetve a történet közvetítésének módját a néző képzeletével.²⁴ Ez a struktúra kínálta a narratívák vizsgálatához kitalált dramaturgus gyakorlatok referenciapontjait, amelyek segítségével a történeteknek azokat a mozzanatait kereshettük meg, amelyek leginkább megragadják a képzeletet, illetve amelyekben leginkább tükröződnek a jelen kérdései. Az így gyűlt anyagban való eligazodást a *középpont* meghatározása segítette.

Bond szerint minden dráma középpontjában az ember közösségben éléséhez kapcsolódó alapellentmondás áll, ami különböző módokon: képekben, mondatokban, más-más megközelítésekben jelenik meg a darabban.²⁵ A középpontot a *devising* során egyrészt arra használtuk, hogy értelmezzük a történetet, másrészt zajlott egy folyamatos pontosítása a már megfogalmazott középpontnak, hogy megtaláljuk azt az ellentmondást, amire nemcsak a színházi jelene-

²³ Török Tímea beszámolója a mesterkurzusról, hozzáférés: 2021.07.20,
<https://kavaszhaz.hu/chriscoopermargojar/a/>

²⁴ Edward BOND, *The Hidden Plot* (London: Methuen, 2000), 10.

²⁵ BOND, *The Hidden Plot...*, 14.

teket, hanem a diákokkal együtt folytatott gondolkodást, alkotást is felfűzhetjük. Kiindulásként az alábbi középpontot határoztuk meg a magunk számára: Miként használja a hatalom a félelmet és a félelmeiken keresztül az embereket? Ez a kérdéskör leginkább Minósz, és a Knósszosz város szívébe épített labirintus történetéhez kapcsolódott, ám ahogy haladtunk a próbákkal, egyre inkább a narratívák és az azok iránti emberi igény, illetve a narratívák hatalom általi használata körüli ellentmondás került érdeklődésünk középpontjába. Így a *Labirintus* végső változata már egyértelműen Thészeuszról szól, illetve arról, hogy miként használhatja fel saját ideológiájának legitimizálására a Thészeusz-legendát Athén. A színházi nevelési program célkorosztályával, a tizenegy-tizenkétéves fiatalokkal is ezt a kérdéskört szerettük volna körüljárni, ehhez azonban egy megfelelő nézőpontot és ahhoz szorosan kapcsolódó feladatot kellett kínálnunk nekik. A drámapedagógiai szakirodalom ezt nevezi *keretnek*.

Dorothy Heathcote, a drámapedagógia egyik legismertebb úttörője Ervin Goffman szociológus keretelméletére építve kezdett el azon gondolkodni, hogy a dráma fikciójában kínált szerep vagy fiktív feladat miként határozza meg a résztvevők nézőpontját és problémákról való gondolkodását.²⁶ Egy színházi nevelési előadásnál, különösen akkor, ha alkotó módon kívánjuk a résztvevőket bevonni, rendkívül fontos megfelelő módon pozicionálni őket: cselekvésre, alkotásra lehetőséget adó szerepet kínálni nekik. Ennek a keretnek a megalkotása végig kísérte a teljes próbafolyamatot, sőt még a bemutató után is komoly változtatásokat eszközöltünk rajta, hogy minél aktívabban tudjanak kapcsolódni a történetünkhöz és a felvetett kér-

désekhez a résztvevők. Végül az ókori Athén egyik elismert szobrászának, Medón mesternek a műhelyébe helyeztük a játékot,²⁷ és a diákokat fokozatosan ismertettük meg a mester szobrászstanoncainak nézőpontjával, míg végül explicit felkínáltuk nekik ezt a szerepet, mégpedig azon a ponton, amikor a krízishelyzetben, a szerepet felvéve ők maguk alakíthatják a történetet. De még a történeti keret felkínálása előtt tettük fel nekik az előadás felevezető szakaszában azt a kérdést, ami reményeink szerint a középpontunk felé tereli („keretezi”) a gondolataikat: *Előfordult-e már veled, hogy döntened kellett, az igazat mondd-e, vagy azt, amit várnak tőled?*

Ez a három fogalom hasznos kapaszkodót jelenthet bármilyen *devising* megközelítésre épülő folyamatban a rendezőnek, hogy struktúrát, konkrét feladatokat tervezzen a próbafolyamat során, és megteremtse munkatársai számára a közös alkotás terét. Hiszen a *középpont* a tartalom és forma egységét, a koherenciát segíti megteremtteni; a *színtér* az előadás, a külvilág és az egyén viszonyrendszerének az átgondolására, strukturálására sarkall; a *keret* pedig segít abban, hogy a néző megtalálhassa a helyét az előadáshoz képest az olyan *devising* produkcióknál, amelyek mást várnak a nézőiktől, mint amire a klasszikus néző-előadás viszony pozicionálja őket. Mivel a *Labirintust* egy olyan társulat tagjaival közösen alkottuk, akik gazdag tapasztalattal rendelkeznek a színházi nevelés területén, így az egyik legalapvetőbb kérdést – hogy mi a funkciója, mi a célja a közös alkotómunkánknak – nem kellett külön körüljárni, hiszen a Káva munkatársai a társulat kifelé is kommunikált célját valóban magukénak érzik. Ez, érthető okokból, korántsem volt így a középiskolásokkal megvalósított drámaóránkban, amelyet egy

²⁶ Dorothy HEATHCOTE, „Jel és előjel”, in *Jeladás és képzelet*, szerk. TAKÁCS Gábor, ford. KUCSERKA Zsófia, 9–34 (Budapest: Káva Kulturális Műhely, 2020), 14.

²⁷ Medón egy létező ókori görög szobrász volt, de nem maradt fenn egyetlen szobra sem, így szabadon alakíthatunk ki fiktív helyzetet az alakja köré.

másik *devising* színházi esemény példájaként szeretnék megosztani.

Egy komplex akciókutatás sorozat részeként valósult meg az a drámaóra,²⁸ ami egy Kaspar Hauser-történet analógiájaként készült. Egy kutyák által nevelt gyerek reszocializálása köré alakítottunk közösen drámát. A *Wild Child* címen publikált drámaóra megvalósításánál azt kutattam,²⁹ hogy a résztvevő középiskolások a drámaóra improvizációra épülő, a helyzet megélésre fókuszáló részeiben tudnak-e olyan színházi pillanatokat létrehozni, amelyek *jelentésrést* teremtenek.³⁰ Annak érdekében, hogy az egyszeri találkozás során megvalósíthassunk egy teljes drámafolyamatot, a struktúra sokkal több elemét kellett előre meghatároznom. Abban kellett döntenem, hogy miközben magát a történetet én adom, milyen tevékenységeket kínálhatok fel, amelyek lehetővé teszik, hogy a résztvevők a saját narratíváikat bekapcsolják a fő szálba, és ők is bir-

²⁸ BETHLENFALVY Ádám, *Living Through Extremes in Process Drama* (Budapest: KRE-L'Harmattan Kiadó, 2020), 210.

²⁹ BETHLENFALVY Ádám, „Living through Creativity”, in *Drama in Education: Exploring Key Research Concepts and Effective Strategies*, eds. Ása Helga RAGNARSDÓTTIR and Hákon Saberg BJÖRNSSON, 149–62 (London: Routledge, 2020), 153. A drámaórának *Vad* címmel megjelent egy átalakított változata magyar nyelven a *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása* című könyvemben (Budapest: KRE – L'Harmattan, 2020).

³⁰ Az angol nyelven publikált kutatásról (BETHLENFALVY, *Living Through Extremes...*) részletes magyar összefoglaló, recenzió olvasható Golden Dánieltől és Konczér Kingától a *Drámapedagógiai Magazin* 67. számában (hozzáférés: 2021.07.22, <http://letoltes.drama.hu/DPM/2018-2020/2020.2.pdf>), illetve egy magyar nyelvű prezentáció megtekinthető itt: hozzáférés: 2021.07.22, <https://youtu.be/Cgw1b-dnmA>

tokba vegyék magát az eseményt. Több rétegben kínáltam *keretet* a résztvevőknek. Egyrészt egy kísérleti színházi eseményként kereteztem számukra a közösen töltött három órát, melyben azzal kísérletezünk, miként lehet jelenetekben, improvizációkban olyan űrt teremteni, amelyet a néző a saját magyarázataival tölthet meg. Másrészt egy szereppel kereteztem őket. Egy nehéz helyzetben lévő embereket beilleszkedni segítő (rendkívül sikeres) civil szervezet munkatársainak szerepét kínáltam fel a résztvevőknek. Ennek a szervezetnek a régi eseteit, történetét alkottuk meg dramatikus munkaformák segítségével, majd ezután kaptuk meg új esetünket: egy nyolc-tíz év körüli lány ügyét, aki tisztázatlan okokból kutyák között nevelkedett. Az ő társadalmi re-integrációja lett a feladatum, ennek kapcsán dolgoztunk, gondolkodtunk, természetesen nemcsak szerepben, hanem abból kilépve is.

A drámaóra résztvevői egy olyan jelenetet terveztek meg, amelyben a civil szervezet munkatársai valamilyen emberi tevékenységre tanítják a vad gyereket. Arra kértem őket, hogy tervezzék meg a teret, gondolkodjanak a tárgyakon, a jelenet lehetséges struktúráján. Ehhez kínáltam több olyan dramaturgiai stratégiát is, amelyekre Edward Bond darabjaiban találtam példát, és amelyek lehetőséget adnak *jelentésrés* teremtésére. Nyíltan pozicionáltam egyszerre tervezőként, drámaíróként és egymás rendezőiként a résztvevőket. A tervezett jeleneteket improvizáció formájában osztották meg egymással, így színészként maguk próbálhatták ki élesben a tervüket. Közös tapasztalatként azt szűrhattuk le, hogy a színházi struktúrák tudatos alkalmazása egyáltalán nem csökkentette a rögtönzés jelenidejűségének élményét.³¹ Az egyik páros improvizáció résztvevője így emlékezett vissza az eseményre:

³¹ BETHLENFALVY, *Living Through Extremes...*, 227.

„ami nagyon erős érzés volt számomra, az az izgalom – valahogy átragadt rám a helyzet, hogy valami új és különös megismerése folyik „Vanda” megvizsgálásával. [...] És emlékszem a bizonytalanságra is, hogy a jelenet kellős közepén jöttem rá arra, hogy fogalmam sincs, hogyan kell viselkedni egy ilyen szituációban. Hogy volt egy alap elképzelésünk M-mel (pl. én a kis magno-ba mondom az észrevételeim) – de mit figyel meg a tudós? Mi számít fontosnak, és mi kevésbé? A hangsúlyok eléggé eltolódnak egy állatként élő embernél, és hiába a klasszikus történetek Mauglival meg Tarzannal, ez akkor is egy olyan téma, ami egyfajta lyuk az emberi gondolkodásban – amint eltolódnak az általunk ismert kategóriák határai, lefagyunk, kényelmetlenül érezzük magunkat, és nem tudunk mit kezdeni a helyzettel.”³²

A résztvevő nemcsak az improvizációs helyzetre reflektál, hanem izgalmas módon kapcsolja össze a dráma konkrét, fiktív helyzetét a tágabb kultúránkban megjelenő hasonló jelenségekkel és azokhoz is kapcsolható filozófiai kérdésekkel.

A drámaóra strukturálásának fontos pillére volt itt is egy magam számára meghatározott középpont, ami ebben az esetben ez volt: *Megtalálhatom-e magam a jelen társadalomban?* Ez a kérdés nemcsak a tervezés során, hanem a megvalósuló esemény közbeni reakcióimnak, döntéseimnek is irányt adott. A középpont és a több rétegben kidolgozott keretek mellett az erőteljes helyzeteket lehetővé tevő *előtörténet* volt a struktúra mögötti gondolkodásnak az az eleme, amely miatt a résztvevők valódi alkotótársá válhattak ebben a drámaóra formájában megvalósuló színházi eseménynek.

³² BETHLENFALVY, *Living Through Extremes...*, 221.

A fenti két példában a tervezést segítő támaszokról írtam, és nem tértem ki a rendező-facilitátor folyamatban képviselt részvételi módjára. A drámaóráról írva természetesen tűnt többes számban írnom a *történetünkről*. Ez azonban nemcsak egy utólagosan képviselt attitűd, hanem a csoporttal való találkozás első pontjától képviselt magatartás, ami a résztvevőket és a facilitátort egyaránt az eseményen belül pozicionálja: lényegében megosztja a felelősséget a résztvevőkkel a közös élményért. Az írást lezáró, összefoglaló részben a felelősség kérdéskörét boncolom.

Felelősség és devising

Egy *devising* színházi produkció vagy egy drámaóra résztvevőit a megszokottól elért felelősséggel ruházza fel a folyamatot vezető rendező vagy facilitátor. Ez a színház esetében jóval több és más, mint a színész megszokott szerepköréhez kapcsolódó felelősség – a drámaóránál meg nagyban eltér az iskolákban a diákoktól általában elvárt viselkedéstől. Ezek az új helyzetek szükségessé teszik, hogy a szerepkörök, az egyéni és a közös felelősség határai tisztázva legyenek, és azokat a résztvevők elfogadják.

Hasonlóan fontos minden résztvevőnek tisztán látnia a színházi folyamat céljaival kapcsolatban. Kiknek készül? Kiket képviselnek a folyamatban, és az esetleges előadásban? Ha a résztvevők számára egyértelműek a körülmények, a *devising* által megváltoztatott határok, akkor az nagyban megkönnyítheti a közös alkotást.

A színházi rendező számára bonyolult kérdés lehet, hogy milyen mértékben képviselje saját esztétikai, alkotói szándékait, és miként tud felelősséget vállalni egy olyan produktumért, ami nem feltétlenül csak az ő ízlését, gondolkodását képviseli. Ennek a kérdésnek az eldöntésére nincs recept, a közösség tagjai iránt figyelem, a folyamatos reflexió és a nyílt kommunikáció segítheti,

hogy az alkotásban ténylegesen közösségként vállaljanak felelősséget a résztvevők.

Bolton fentebb idézet gondolatához kapcsolódva magam is úgy vélem, hogy termékeny volna, ha a dráma különböző formáira mint a színház különböző műfajaira tekintenénk. E szempontból igazán hasznos lehet akár egy drámaóra is a *devised* színház példajaként gondolni, mert ez a színházi eszközök, struktúrák, felvetések drámapedagógiai alkalmazását erősítené. Fontos észben tartanunk, hogy az esztétikai és a közösségi / pedagógiai szempontok nem ellentétben állnak egymással, hanem éppen erősíthetik egymást, ha érzékenyen és differenciáltan gondolkodnak róluk az alkotók.

A facilitátor fogalmát „könnyűvé tevő” vagy még gyakrabban „lehetővé tevő” emberként lehetne magyarázni. S bár vannak a drámapedagógiában ehhez kapcsolódó módszertani egységek, ezeknél jóval fontosabb az a szemlélet, ami megfogalmazódik a kifejezés által. A *lehetővé tevés* jól foglalja össze azt az attitűdöt, amivel egy közösségért, egy folyamatért felelősséget vállaló vezető – legyen az drámatanár vagy rendező – önmagára tekinthet, mind a közösségben elfoglalt szerepkörének, mind a születő alkotásnak a tekintetében.

Bibliográfia

- BETHLENFALVY Ádám. „Spontaneitás és színházi tudás – interjú Cecily O’Neilllel”. *Drámapedagógiai Magazin – különszám drámapedagógusoknak* 18, k2. sz. (2008): 7–11.
- BETHLENFALVY, Ádám. *Living Through Extremes in Process Drama*. Budapest: KRE – L’Harmattan, 2020.
- BETHLENFALVY, Ádám. „Living through Creativity”. In *Drama in Education: Exploring Key Research Concepts and Effective Strategies*, Edited by Ása Helga RAGNARSDÓTTIR and Hákon Saberg BJÖRNSSON, 149–62. London: Routledge, 2020.
- BETHLENFALVY Ádám. *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. Budapest: KRE – L’Harmattan, 2020.
- BOLTON, Gavin. *Acting in classroom drama*. American Edition. Portland: Calendar Island Publishers, 1999.
- BOLTON, Gavin. „It’s all theatre”. In *Gavin Bolton: essential writings*, edited by David DAVIS, 163–175. Stoke on Trent: Trentham Books, 2010.
- BOND, Edward. *The Hidden Plot*. London: Methuen, 2000.
- COOPER, Chris. „The Performer in TIE”. In *Learning Through Theatre: The Changing Face of Theatre in Education (Third edition)*, edited by Anthony JACKSON and Tony VINE, 131–142. London: Routledge, 2013.
- GOLDEN Dániel és PAP Gábor. „A színház helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”. In *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSÍ József és TRENCSENYI László, 199–214. Budapest: OFI, 2016.
- GOLDEN Dániel. „A megélés kutatása”. *Drámapedagógiai Magazin* 67, 2. sz. (2020): 21–25.
- HEATHCOTE, Dorothy. „Jel és előjel”. In *Jeladás és képzelet*, szerkesztette Gábor TAKÁCS, fordította Zsófia KUCSERKA, 9–34. Budapest: Káva Kulturális Műhely, 2020.
- KAPOSÍ László. „Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház”. In *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, szerkesztette KAPOSÍ László, 3–8. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhatalásznú Társaság, 2008.
- KISS Gabriella. „Fiatalok színháza (első rész)”. *Drámapedagógiai Magazin* 66, 1. sz. (2020): 17–27.
- KONCZER Kinga. „Végleteket megélni – a képzelet felszabadítása drámaórán”. *Drámapedagógiai Magazin* 67, 2. sz. (2020): 25–31.

- KÖRÖMI Gábor. „Nem csak játék - játékos és indirekt formában történő tanulás, Szakall Judittal beszélget Körömi Gábor, 1. rész”. *Drámapedagógia Magazin* 66, 1. sz. (2020): 28–36.
- O’NEILL, Cecily. *Drama Worlds: a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995.
- RADOSAVLIEVIĆ, Duška. *Theatre-Making: Interplay between text and performance in the 21th century*. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- PAMMENTER, David. „Devising for TIE”. In *Learning Through Theatre*, edited by Tony JACKSON, 36–50. Manchester: Manchester University Press, 1980.
- SZEMERÉDI Fanni. „Együtt legyőzni az óriást”. *Revizor online*, 2017. június 27. Hozzáférés: 2021.07.20, <https://revizoronline.com/hu/cikk/6611/az-orias-olelese-insite-drama-es-kerekasztal-szinhazi-nevelesi-kozpont/>
- TAKÁCS Gábor. „A magyarországi komplex színházi nevelési előadások politikussága (és az angol előkép)”. In *Színházi politika # politikai színház*, szerkesztette ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 233–245. Pécs: Kronosz Kiadó, 2018.

A „roncsolás” dramaturgiája, avagy nyitott történetek TIE előadásokban

RÓBERT JÚLIA

1992 óta készülnek TIE előadások Magyarországon.¹ Vagyis olyan események, amelyekben „a színház eszközeivel elkészített jelenetek, jelenetsorok, a hozzájuk kapcsolódó felkészítő és feldolgozó beszélgetések és az ebbe sajátos esztétika alapján illeszkedő in-

¹„A műfaj a '60-as években Angliában jött létre, az első társulat 1965-ben kezdte munkáját Coventryben. A színházi részek épülhetnek az önkifejezés bármilyen verbális és nonverbális műfajára (pl. prózai színház, báb- és figurális színház, tánc- és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz stb.). A hazai gyakorlatban kb. 2–4 óra időtartamú program mindig pontosan behatárolt korcsoportba tartozó résztvevők (többnyire, de nem kizárólag gyermekek, ill. fiatalok) számára készül, akiknek a hagyományos színháznézői szerep mellett többféle egyéb szerepet, részvételi lehetőséget kínálnak. Az előadást színész-drámatanárok valósítják meg, akik az előre elkészített színházi részekben színészi, másrészt az interaktív szakaszokban színészi és drámatanári munkát végeznek. A műfaj magyarországi meghonosítója Kaposi László, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ 1992-es megalapításával.” CZIBOLY Ádám, szerk., *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (Budapest: InSite Drama, 2017), 159. A hazai színháztörténet-írás a Kaposi László rendezte *Sárkányok ellen – Fehérlófiát* (Gödöllői Művelődési Központ, 1992) tekinti az első TIE előadásnak: PATONAY Anita, „Kérdez, és nem állít. Mezei Éva gyerekszínháza 1978–1979-ben”, in *Színházi politika ≠ Politikai színház*, szerk. ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 209–220 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2018).

teraktív munkaformák révén megvalósuló feldolgozás dramaturgiailag szerves egységet képez”.² Az elmúlt években mind örvedetesebb figyelem irányul erre a részvételi munkaformákon alapuló műfajra.³ Fontos és figyelemreméltó tendencia, hogy az előadások alapjául szolgáló szövegek meg is jelennek – akarva akaratlan utat engedve az irodalmi (de legalábbis teatrológiai) kanonizációnak.⁴ Épp ezért érdemes azon elgondolkodni, hogy az elmúlt huszonkilenc évben a „TIE drámaíró” mint önálló szakma (vagy munkakör) miért nem született meg.⁵ Vannak „dramaturgok”, akik íróként is jegyzik az előadásokat, és vannak „színész-drámatanárok” illetve „rendező”, akik vállalnak írói feladatot is. De hogy ez a „dramaturgiai” és „írói” munka milyen sajátosságokkal bír, arról alig találunk összefoglaló, elméletileg és történe-

² CZIBOLY, *Színházi...*, 159.

³ Pl. ANTAL et al., *Színházi...*, 208–259.

⁴ Pl. RÓBERT Júlia, „3050 gramm”, *Látó* 27, 8. sz. (2016): 5–33; KOVÁCS Dániel Ambrus, RÓBERT Júlia, *Lady Lear*, hozzáférés: 2021.07.11, <http://szinhaz.net/2017/03/27/uj-e-drama-lady-lear-kava-kulturalis-muhely/>, illetve a Selinunte Kiadó *Olvasópróba* című könyvsorozatának (szerk., SÁNDOR L. István, SZÜCS Mónika) több szövege.

⁵ Mary COOPER, „The playwright in TIE”, in *Learning through theatre – the changing face of Theatre In Education*, eds. Anthony JACKSON and Chris VINE, 103–119 (London-New York: Routledge, 2013); Jim MIRRIONE, „Playwriting for TIE”, in *Learning Through Theatre – New Perspectives on Theatre in Education*, ed. Tony JACKSON, 71–91 (London-New York: Routledge 1993).

tileg is reflektált szakirodalmat.⁶ Pedig fontos lenne, hogy egyértelmű szempontok szerint pillantsunk a gyakorlati munkánkra, hiszen ezek a szövegelemzések mind a színházi nevelési előadások kanonizációját, mind a részvételiség fogalmának árnyaltabb használatát segíthetik.

2018-ban, a Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskolájában írt DLA-dolgozatomban úgy tettem erre kísérletet, hogy a színészek között játszódó jelenetek és az interakciók helye illetve fajtái szempontjából különböztettem meg a TIE dráma négy típusát.⁷ A *hagyományos feldolgozó szerkezet* esetében egy gyerekeknek vagy fiataloknak szóló, általában negyven-hatvan perc hosszúságú színházi előadás képezi a program alapját, amelynek fókuszában egy, az adott korosztály vagy csoport számára érdekes és releváns kérdés, probléma áll. Az előadás megszakítás nélküli, zárt egységet alkot, az esemény viszont két vagy három részből áll, hiszen közvetlenül az előadás előtt minden esetben, az előadás után pedig gyakran van drámamunka (tehát elsősorban nem beszélgetés, hanem olyan konvenciók, mint az állókép, a rögtönzött jelenet, a gondolat-kihan-

gosítás stb.) a felvetett problémáról és nem az esztétikai tapasztalatról.⁸

A *mozaikos szerkezet* esetében a program során felváltva követik egymást a színházi részek (jelenetek vagy jelenetsorok) és a drámapedagógiai alapú munkafázisok. Egy dramaturgiailag szaggatott szerkezet jön létre, ahol a nyitás (vagyis „a feldolgozó rész kezdete, ahol a programvezető szakemberek szerepben vagy szerepen kívül megszólítják, vagy más módon részvételre biztatják a résztvevőket”⁹) tulajdonképpen „megállításnak” tekinthető: a történet megáll, a színész-drámatanárok szerepen kívül szólnak a résztvevőkhöz. A felvetett probléma értelmezése, megértésének mélyítése ezúttal általában visszafele történik, és ezek a retrospektív feladatok, játékok nem a történet építik, hanem a megtörténteket dolgozzák fel.¹⁰

⁶ SEBŐK Borbála, *A színházi nevelés dramaturgiája* (Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem, DLA, 2013),

hozzáférés: 2021.07.10,

<http://www.szfe.hu/uploads/dokumentumtar/sebok-boridla-dolgozat.pdf>; BODOR Panna, *A színházi nevelési gyakorlati tapasztalatok – A dramaturg munkája TIE előadások létrehozásában, avagy a produktív hullámvasút* (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, MA 2018)

⁷ RÓBERT Júlia, *A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai*, hozzáférés: 2021.07.11,

http://www.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/DI_Ro%CC%81bertJu%CC%81lia_DLAdolgozat.pdf

⁸ Kiss Gabriella, „(Színház)tudománytörténeti közterek egy kulcsfiguráról, avagy a fischer-lichte-i elméletalkotás gyönyöre”, *Filológiai Közöny* 62, 4. sz. (2016): 332–339.; Kiss Gabriella, „A résztvevő színháza mint kulturális modell. Gondolatok a Káva Kulturális Műhely két »kifejezetten felnőtt közönség számára« készült előadásáról”, in *Színház és társadalom*, szerk., DERES Kornélia, HERCZOG Noémi, 96–122 (Budapest: JAK, Prae.hu, 2018).

⁹ CZIBOLY, *Színházi...*, 162.

¹⁰ Kivéve, ha drámás résszel zárul a program, és a folytatásról játszanak a jelenlévők. Ez esetben az előadásban felkínált történet nyitott, a résztvevők találhatják ki a látottak alapján a további lehetséges epizódokat. Ennél a típusú drámamunkánál és alkotómunkánál fontos, hogy minél reálisabb, az addigi történetből minél inkább következő folytatáson gondolkodjanak a résztvevők, ne a szálak elvarrása, a problémák minél egyszerűbb megoldása, a happy end legyen a cél. PUSKÁS Panni, *Én is szeretnék játszani*, hozzáférés: 2021.07.13,

A színházi jelenetek tehát elsősorban azért maradnak zárt egységek, mert azokra a néző nincs befolyással.

Az *interakciót beépítő szerkezet* esetében viszont a színházi és a drámás részek nem különülnek el egymástól. A jelenet szövege csak egy jól meghatározott pontig van megírva: jellemzően a középpontba helyezett probléma transzparenssé válásának pillanatában következik az a „nyitás”, amelynek a lényege az improvizáció felől érthető meg. Az interaktív szakaszban ugyanis csak a helyzet adott – a színész-drámatanárok a szerepüket tovább működtetve, a szerep igazságát alapul véve rögtönöznek a résztvevőktől kapott impulzusok, vélemények felhasználásával. Az *egységes szerkezet* esetében viszont a színész-drámatanárok az előadás egésze alatt szerepben maradnak, minden interakció szerepből történik. Ily módon a „színház” és a drámamunka dramaturgiaiilag azért teljesen egységes, mert a drámás részeket is állásfoglalásokat demonstráló színészek facilitálják, akik nemcsak értelmeznek, hanem adott esetben saját szerepüket, viszonyaikat alakítják.

Vagyis az első és a második típusnál gyakoribb a szerepen kívüli interakció, míg a harmadik és negyedik típusnál egyértelműen szerepben végzett interakcióval találkozunk. Ami viszont közös, hogy az „író” kérdéseket vet fel, és nem ő maga, hanem a néző-résztvevő ad rá válaszokat. A dramaturgiai munkának az a tétje, hogy be tudja-e indítani a gondolkodást, képes-e provokatív helyzetek révén döntésre, állásfoglalásra, cselekvésre ösztönözni. S bár nem lehet recept alapján megírni egy TIE előadás szövegkönyvét, a továbbiakban mégis kísérletet tesz arra, hogy saját nyolc éves tapasztalataim alapján és ezt az általam kidolgozott tipológiát tovább gondolva levonjak néhány általános érvényű következtetést.

<https://revizoronline.com/hu/cikk/4371/kava-kulturalis-muhely-babok-mu-szinhaz/>

„A komplex színházi nevelési előadás nem egy önmagában is zárt egészet alkotó darab [...] hanem koordinált és körültekintően strukturált tevékenységformák összessége, amely többnyire a társulat kollektív alkotó- és kutatómunkájának eredménye egy olyan témáról, amely [...] a gyerekek életének vonatkozásában jelentőséggel bír [...], [és a] gyerekeket közvetlen módon bevonja a téma által felvetett problémák és szituációk megtapasztalásába.”¹¹

Jelen tanulmány – Tony Jackson definíciójából kiindulva – annak a kérdésnek próbál utánajárni, mi segít írói-dramaturgiai szempontból abban, hogy ez a bevonódás megtörténjen? Vagyis miként lehet olyan dramaturgiai mozzanatok mentén felépíteni egy TIE szöveget, amelyek elkerülhetlenné teszik az interakciót: azt, hogy a résztvevők gondolataikkal, aktivitásukkal az előadás alkotó alakítóivá tudjanak és akarjanak válni.

Bármilyen közhelyesnek is tűnik, érdemes abból kiindulni, hogy „a legtöbb színdarabot különálló színházi élménynek szánták, amely végig viszi közönségét egy teljes utazáson. Ezzel szemben a TIE-nál hasznosabb, ha a színdarab olyan, mint egy térkép, amelyen több helyen szerepel a *terra incognita* kifejezés – a közönséget arra biztatva, illetve azt a lehetőséget biztosítva számára, hogy az utazáson résztvevő lehessen”.¹² Chris Cooper,

¹¹ Jackson, *Learning...*, 4., idézi KRICSFALUSI Beatrix, „Civil a pályán”, in *Valóságsszimuláció gyerekekkel és fiatalokkal – Fórum 19' színházi nevelési találkozón elhangzott előadások és workshopok kibővített jegyzéke*, szerk. BALASSA Zsófia, 28–36 (Budapest: Káva Kulturális Műhely, 2019) 29.

¹² Chris COOPER, Geoff GILLHAM, Ian YEOMAN, „Mi használható alapanyagként a TIE-ban?”, ford. BETHLENFALVY Ádám, *Drámapedagógiai Magazin* 11. 2. SZ. (2001): 21–13, 21.

Geoff Gillham és Ian Yeoman *Mi használható alapanyagként a TIE-ban?* című tanulmánya arra irányítja a figyelmünket, hogy a munka legizgalmasabb része épp a feltáratlan területek lehetőségének biztosítása. Vagyis az író-dramaturgnak legalább annyira fontos feladata a nem-megírás, mint az írás. Talán épp ez az, amit leginkább meg kell éreznie, hogy mi az, amit nem szabad megírnia, hiszen lehetőséget kell biztosítani a résztvevőknek arra, hogy saját tapasztalataik, emberségük és fantáziájuk segítségével kiegészítsék, tovább fejlesszék a történetet, elemezzék az adott helyzetet.

Mi segít ebben? A következő felsorolás egyfajta sorvezetőnek is tekinthető, ami csaknem valamennyi tervezési- és alkotófolyamat során alkalmazható.¹³ (1) Mindvégig a majdani résztvevőt kell szem előtt tartani. Nem akárciknek vagy bárkinek készül az előadás, hanem egy adott korosztály és/vagy társadalmi hovatartozás szempontjából megcélzott közönségréteg számára. Fontos, hogy olyan központi témát (fókuszt) találjunk, ami számukra releváns, ami az ő ügyük, ami mellett nem tudnak elmenni, ami „piszkálja” őket. S ehhez érdemes társadalomkutató vagy pszichológus segítségét kérni. (2) Az előadás fókuszába állított témát olyan központi kérdésként kell artikulálni, amelyre maguk az alkotók sem tudják az egyértelmű választ (vagy ahányan vannak, annyi féleképpen foglalnak állást). Ennek retorikai következményei is vannak: például célszerű úgy megfogalmazni a kérdést, hogy ne eldöntendő legyen, ne lehessen rá felsorolás-

¹³ Ez a tervezési munka sok tekintetben hasonlít ahhoz, ahogy egy tanítási dráma (DIE) tervezése történik. A különbség azonban épp a színházszerűségben rejlik, abban, hogy egy iskolában, egy pedagógus kezében kevesebb színházi eszköz van. Lásd még Gavin BOLTON, „Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása”, ford. SZAUDER Erik, *Dramapedagógiai Magazin* 3, 1. sz. (1993): 5–8, 7.

szintű választ adni. (3) Érdekes olyan központi figurát választunk, aki egyfelől ugyanabból a perspektívából nézi a történetet, mint a jövőbeli közönség, másfelől nem feltétlenül teljesen azonos a háttéré, az életkora, az élethelyzete a résztvevőkével. Nem sztereotípiák, nem individuumok, hanem komplex, tehető típusok,¹⁴ akinek világosak a céljai és a dilemmái, hiszen ezekhez kell majd a résztvevőknek kapcsolódniuk az interakció során. (4) Segíti a nyitottságot, ha olyan történetet találunk ki, amely egzisztenciálisan meg tudja érinteni a résztvevőket, megnyilvánulásra sarkallja őket, jó értelemben véve provokál. Ezért fontos, hogy a történetben olyan kellően összetett, konfliktusokkal vagy dilemmákkal teli, ellentmondásos helyzeteket tudjunk felsorakoztatni, amelyek alkalmasak arra, hogy többféle résztvevői véleményt és hozzáállást hívjanak elő. Ezt gátolja, ha a jelenetekben didaxis tárgyává válik az alkotók véleménye, hiszen ez esetben tulajdonképpen kész a megoldás. Hatványozottan igaz ez a nézőkkel folytatott interakciók előtti jelenetekre, amelyeknek a probléma mélyítése révén kell részvételre biztatnia a nézőket. Ezek a mozzanatok akkor működnek egyfajta „ugródeszkaként”, ha a tervezés során olyan kérdéseket találunk ki, amelyek behívják, inspirálják, közös gondolkodásra, cselekvésre ösztönzik a résztvevőket.¹⁵

¹⁴ Manfred PFISTER, *The Theory and Analysis of Drama* (Cambridge: University Press, 1988), 160–195.

¹⁵ Önálló tanulmány tárgyát alkothatná az, hogy ezt a funkciót hogyan látja el a színész drámatanári attitűdje, kutató-kereső-gondolkodó énje, és ez hogyan textualizálódik a szövegben. GYOMBOLAI Gábor többek között erről a színész drámatanári attitűdről, az ehhez szükséges készségekről és kompetenciákról és mindezek taníthatóságáról írta doktori disszertációját 2021-ben a Színház- és Filmművészeti Egyetemen: *A színész-drámatanár munkája –*

Milyen tehát egy TIE dráma? Bár a fabula általában a zárt drámaformához (Klotz) hasonlóan „korlátozott számú, a fő konfliktus köré csoportosuló epizódok láncolatában kifejeződő együttest alkot.”,¹⁶ a részvételt biztosító, az előre megírt anyagban hiátusként jelentkező interakciók, vagyis épp a nyitottság miatt *roncsolt drámának* tekinthető. A roncsolás dramaturgiai gesztusa arra irányul, hogy a cselekmény „aspektusok kaleidoszkópjává bomoljon”, és nem a struktúra, hanem csak „a képiség, [...] a textúra szintjén záródjon be újra.”¹⁷ Ahogy Mary Cooper *The Playwright in TIE* című művében írja, sok dráma esetében „a csúcspont elvezet a megoldáshoz, és a közönség rájön, hogy a szereplő elérte a célját vagy sem. Ám az olyan dráma, amelynek vannak nevelési célkitűzései, sokkal hasznosabb, ha csak a csúcspont pillanatáig rajzolja meg a főszereplő útját, és hagyja a közönséget, hogy megvizsgálják a szereplő tetteinek lehetséges következményeit és megalkossák a saját megoldásait.”¹⁸

De hogyan lehet „nem (végig)írni” a drámát, hanem eleve „roncsolásban”, hiátusokban gondolkodni? Ez a TIE dráma írójának művészete, ami (ha a Mary Cooper-féle logikát követjük) annak a függvénye, hogyan találunk/alkotunk – ha nem is a piramidális

drámaforma értelmében vett,¹⁹ de mégiscsak – tetőponto(ka)t a történetben. Volker Klotz szavaival élve: hogyan tudjuk megakadályozottságának, elhalaszthatóságának pillanatában felvázolni azt az „integrációs pontot”, amely képes meggátolni mind a verbális, mind a nonverbális színházi jelek disszeminációját.²⁰

Eddigi tapasztalataim szerint ez a dramaturgiai mozzanat vagy az a jelenet, amelyben a konfliktus eszkalálódik, vagy a(z egyik) központi figura monológjának helye. Az első eset vizsgálata során érdemes Patrice Pavis gondolatából kiindulnunk, aki szerint

„az esetek többségében a cselekmény magába foglalja és megmutatja a konfliktust, amely megfelel a cselekmény tetőpontjának. [...] Hiszen a drámai színház klasszikus elmélete szerint a színház célja az emberi cselekvések bemutatása, valamiféle válsághelyzet kifejlődésének, a konfliktusok megjelenésének és megoldásának nyomon követése: »A drámai cselekvés (cselekmény) mindazonáltal nem korlátozódik egy meghatározott cél egyszerű, zavartalan megvalósítására. Összeütkezésekre – körülmények, szenvedélyek, jellemek konfliktusára – épül, így akciókhoz és reakciókhoz vezet, ame-

a színház lehetséges új útja, hozzáférés: 2021.07.11,

http://szfe.hu/wp-content/uploads/2021/03/DI_Gyombolai-Gabor_doktoridolgozat.pdf

¹⁶ Patrice PAVIS, *Színházi szótár*, ford. MOLNÁR Zsófia (Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2006), 477.

¹⁷ Volker KLOTZ, *Geschlossene und offene Form im Drama* (München: Carl Hanser, 1960), 106–109.

¹⁸ COOPER, „The playwright...”, 116–117.

¹⁹ Andreas KOTTE, *Bevezetés a színháztudományba*, ford. BERTA Erzsébet, Edit KOTTE (Budapest: Balassi Kiadó, 2015), 185–190.

²⁰ Az integrációs pontnak a zárt és nyitott drámaformában játszott szerepére (KLOTZ, *Geschlossene...*, 114–116.) jó példa Kiss Gabriella, „Két ezredvégi Woyzeck-mozaik. A Büchner-dráma magyarországi recepciótörténetének egy színházi fejezete”, in „Mit jelent suttogásod?” *A romantika: eszmék, világkép, poétika*, szerk. NAGY Imre, MERÉNYI Annamária, 360–368, (Pécs: Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, 2003).

lyek megint csak a harc és az ellentét ki-
egyenlítődsét teszik szükségessé.”²¹

Egy TIE dráma esetében azonban épp ennek az „áttekinthetőség ideálját” szolgáló, teleologikus elvnek kell „roncsolódnia”,²² hiszen az előre megírtság csupán az utolsó előtti pillanatig juthat el, mielőtt valamire elbillennének az erőviszonyok, amikor már elfogytak az érvek, és ahhoz, hogy a másikat meggyőzzük vagy saját igazában megingassuk, nyitnunk kell a résztvevők felé.

Az *Üres lap* című előadás „Az emlékezés drámái” című előadássorozat részeként született,²³ amely Magyarország traumatikus történelmi pillanatait dolgozta fel. A Trianont és annak hatását történelmi keretként felhasználó előadás a szociokulturális identitás képződését problematizálta, a központi kérdés pedig így hangzott: „Mi határoz meg egy embert?” A történet központi figurája, egy felvidéki magyar fiú tizenöt évesen önálló döntést hoz, és szlovák nyelvű középiskolába megy továbbtanulni, hogy elérje a célját (focista lehessen), a családja azonban úgy érzi, hogy ezáltal „el fog szlovákosodni”. Az előadás első egysége rögtön ezzel a problémával foglalkozik: épp a felvételi jelentkezési lap leadásának idején vagyunk: az anya magyar nyelvű iskolába szeretné küldeni a fiát. Vitatkoznak, de egyiküknek sem sikerül

meggyőzni a másikat. Mind a ketten a résztvevőkhöz fordulnak, részben hogy támogatókat szerezzenek, részben hogy tanácsokat kapjanak. A kapott érveket azonnal fel is használják, vagyis a jelenet nem áll meg, hanem improvizációként folytatódik. Az anya fő érve a beszélgetés során az, hogy egy tizenöt éves még gyerek, nem dönthet egyedül az életéről, a szülő felelőssége, hogy mellette legyen, és a legjobbat biztosítsa nekik. A fiú fő érve az, hogy valóra szeretné váltani az álmait, és elég idős és érett már ahhoz, hogy ebben ne korlátozzák, hanem egyedül mérje fel, milyen döntésnek mi a következménye. Vagyis mindketten a saját felelősségükről beszélnek: ezeket az álláspontokat ütköztetik a résztvevőkkel, tőlük kérnek tanácsot, hogy hogyan kommunikáljanak a másik szereplővel. Mindig az aznapi résztvevők döntenek el, kivel értenek egyet, kinek próbálnak inkább segíteni, ennek aránya hogyan oszlik meg. Az viszont az improvizáció paramétereire és a kérdéstechnikáért felelős színész-dramatanár-író döntésén múlik, mennyire válik hangsúlyossá annak a „két csoport[nek], két osztály[nek] vagy két ideológiá[ának az] ellentéte, amelyek a történelem adott pillanatában szembekerülnek egymással.”²⁴

A „roncsolás” másik kiindulópontja a szintén „integrációs pontot” alkotó monológ, amelyet gyakran eleve drámaellenesnek bélyegeznek. A „statikusságon és egyhangúságon kívül bírálják valóságatlanságáért: az emberek nem szoktak fennhangon magukban beszélni, ezért az érzelmeit önmagának taglaló alak ábrázolása könnyen válik nevetségessé, megalázóvá válik, de legalábbis valótlán, valóságatlan.”²⁵ A TIE dramaturgia épp ezt az abszurditást használja ki, vagyis teszi nagyon is valóssá. S bár a klasszikus dráma monológjaiban látszólag magának

²¹ PAVIS, *Színházi...*, 246.

²² „A dráma a *Poétikában* olyan struktúrának számít, amely logikus (vagyis dramatikus) rendet visz a lét zavaró kaotikusságába és sűrűségébe.” Hans-Thies LEHMANN, *Poszt-dramatikus színház*, ford. KRICSFALUSI Beatrix (Budapest: Balassi Kiadó, 2009), 39.

²³ Káva Kulturális Műhely, *Üres lap*, 2013. Játsszák: GYOMBOLAI Gábor, MILÁK Melinda, Író-dramaturg: RÓBERT Júlia, Jelmez: KISS Gabriella, A színházi részek rendezője: SEREGLEI András (hozzáférés: 2021.07.11, <https://kavaszhaz.hu/az-emlekezes-dramai/>)

²⁴ PAVIS, *Színházi...*, 247.

²⁵ PAVIS, *Színházi...*, 285.

vagy magával beszél a szereplő, köztudottan ott is megtalálhatók a párbeszéd nyomai:²⁶

„Példa erre, amikor a hős a helyzetét mérlegelve, fontolgatva egy képzeletbeli személyhez intézi szavait, vagy belső vívódásait objektiválja azáltal, hogy kimondja őket. Benveniste szerint a monológ belső dialógus, személyen belüli nyelv, a beszélő és a hallgató én párbeszéde: »Előfordul, hogy csak a beszélő én beszél, a hallgató én nem szólal meg, jelenléte viszont szükséges és elégséges ahhoz, hogy a beszélő én kijelentése közlő értékű legyen. Megesik az is, hogy a hallgató én közbe-közbeszúr egy-egy ellenvetést, kérdést, kételyt vagy szitkot.«²⁷

Patrice Pavis mindezek alapján arra a következtetésre jut, hogy „a monológ végső soron a nézőhöz szól, aki cinkostárs és *voyeur*-hallgató egyben”.²⁸ Éppen ez a logika érvényesül a TIE előadás esetében, amikor a „nyitás” monológhelyzetben, szerepből történik, és ezt a gondolatot viszi tovább a TIE dramaturgia. A szereplő jellemzően szorult helyzetében a dilemmáit osztja meg a résztvevőkkel, akik a legtöbb esetben a történet szempontjából szerepen kívül, tulajdonképpen mint a szereplő belső hangja (mint a benveniste-i „hallgató én”) mondanak véleményt, tesznek fel további kérdéseket, adnak tanácsot.

A Pavis által leírt monológhelyzettől ez annyiban tér el, hogy korántsem statikus: vertikálisan, de akár horizontálisan is előre viszi a cselekményt, vagyis a történet úgy „nem-íródik”, hogy a monológ révén a jelen lévő nézők (és sokszor a színész-dramatanár

is) egyre jobban belelát annak mélységeibe és a probléma összetettségébe. A *Lady Lear* című felnőtteknek szóló résztvevő színházi előadásban például,²⁹ amely a felelősségvállalás kérdését járja körül, egy gondozásra szoruló anya, Gabi néni és az emiatt új élethelyzetbe kerülő fiai történetét ismerhetjük meg. Az egyik interaktív egységben Csaba, a középső fiú osztja meg dilemmáit a résztvevőkkel. Öccse, aki együtt él az anyjkkal, egy váratlanul kapott vidéki munkára hivatkozva tíz napra az ő gondjaira bízta az idős asszonyt. Ez abban a pillanatban és ilyen hirtelen megoldhatatlan problémának tűnik a fiú és várandós felesége, Ildi számára. Csaba fél, rutintalan, nem tudja, hogyan kezelje a helyzetet és legfőképp ezt az újfajta kapcsolatot segítségre (például mosdatásra is) szoruló édesanyjával. Az anya bent alszik a fiatal pár hálószobájában, Csaba a nappaliban rekedve, afféle kiterjesztett monológként egyeztet a résztvevőkkel erről a szorult helyzetről.

A történet nyitottá válása tehát – akár a drámai tetőpontra, akár monológhelyzetben történik – mindenképpen azon a ponton következik be, amikor a dilemma meg- és feloldhatatlanságából fakadó feszültség tapinthatóvá válik. K. Jakab Antal ezt a mozzanatot nevezi „abszolút drámai helyzetnek”, amelynek drámaisága nem az akcióval függ össze, hanem épp ellenkezőleg: a drá-

²⁶ Peter SZONDI, *A modern dráma elmélete 1880–1950*, ford. ALMÁSI Miklós (Budapest: Gondolat Kiadó, 1979), 33.

²⁷ PAVIS, *Színházi...*, 285.

²⁸ PAVIS, *Színházi...*, 286.

²⁹ Káva Kulturális Műhely, *Lady Lear*, 2016. Játsszák: BORI Viktor, GYOMBOLAI Gábor, KARDOS János, MILÁK Melinda, SEREGLEI András, TAKÁCS Gábor, A színészek improvizációi alapján írta: KOVÁCS Dániel Ambrus és RÓBERT Júlia Látványtervező: KOVÁCS Dániel Ambrus, Zene: KOLOZSVÁRY Bálint. Dramaturg: RÓBERT Júlia, Produkciós vezető: TAKÁCS Gábor, Interaktív színházi alkotótárs: GYOMBOLAI Gábor, Rendezőasszisztens: SOMORJAI Márton, Rendező: KOVÁCS Dániel Ambrus, hozzáférés: 2021.07.11, <http://mu.hu/component/k2/item/503-kava-kulturalis-muhely-lady-lear>

maiság „az összes lehetőségek együttes jelenléte, tehát nem aktus, hanem helyzet. Következésképpen: a cselekvés a drámai helyzet halála. Következésképpen: a tiszta, százszázalékos, abszolút drámaiság nem egyéb, mint az erők egyensúlya, egyensúlyállapot, melyet egyik tényező sem bonthat meg a másik rovására.”³⁰ Ahogy ő nevezi, olyan ez, mint egy kötél, amelyet két egyformán erős csapat, egyforma erővel húz. Vagyis állítását tovább gondolva, a drámai helyzeten belül a drámaiság tetőpontja az a mozzanat, amikor még éppen nem dőlt el, mi lesz a kötél sorsa. Elszakad-e, vagy valamelyik erő mégis elhúzza. K. Jakab szerint ezért a dilemma az abszolút drámai szituáció: „a dilemma [ugyanis] csakis egyéni lehet. Mi az egyén magatartása a Szituációban? Nem az aktivitás jellemző rá, de nem is ennek ellentéte: a passzivitás, hanem a cselekvésre való áhítózás, a cselekvésképtelenség állapotában. A cselekvésképtelenség épp az erők belső egyensúlyából fakad, és ez az elképzelhető legnagyobb feszültség.”³¹ Erre a feszültségre épül az interakció, a résztvevők felé fordulás.

Most vizsgáljuk meg az eddig mondottakat a tanulmány elején rögzített típusok szempontjából! Hiszen a drámai tetőpont roncsolásából következő nyitás hatványozottan jól szolgálja a szerepben végzett interakciót, de nem elképzelhetetlen a szerepen kívül végzett interakció esetében sem. Szerepből végzett interakció esetén nem áll meg a drámai idő, hanem kitágul. Mivel a közös tapasztalat és tudás az adott helyzetről vagy az adott szereplő viselkedéséről épp magát a történetet építi, a nézőkkel folytatott párbeszéd dramaturgiai értelemben egy szándékosan roncsolt jelenet felépüléseként értelmezhető. Ez az oka annak, hogy ha

olyan TIE drámát írunk, amely szerepben végzett interakciót használ, akkor a történet abban az esetben kellően nyitott, ha elfér benne egy (vagy több) új jelenet, ami a nézőkkel közösen születik meg.

De honnan tudjuk, hogy van-e helye ennek az újfajta interaktív jelenetnek? Segíthet egy olyan állítás, ami érzékenyen hat az interakciót kezdeményező szereplőre (mert nagyon nem ért egyet vele, mert bántja, mert nem tudja értelmezni), és jó esetben a résztvevők igazságérzetét is piszkálja annyira, hogy véleményt akarnak mondani. De jól jöhet, ha a jelenetben a szereplő(k) olyan szorult helyzetbe kerül(nek), amelyből nem lehet egyértelmű kiutat találni, vagyis aminek kapcsán érdemes a résztvevői véleményeket ütköztetni, többfajta stratégiát, lehetőséget végiggondolni. Ahogy Dorothy Heathcote közismert tézise állítja: „a dráma nem más, mint az »igaz ember bajban« helyzete”.³² Érdemes azonban figyelni arra, hogy lehessen kapcsolódni a szereplőhöz: az interakció jelen idejében a szereplő olyan állapotban legyen, ami nem lezár, hanem engedje a hozzáférést. Ha túlságosan megviseli lelkileg a helyzet, ha kifordul önmagából, ha sokkos állapotban van, akkor nem lehet közel kerülni hozzá, nem lehet segíteni neki, és valószínűleg a helyzet igazságából az következne, hogy egyedül akar lenni, és nem kér abban a pillanatban tanácsot senkitől. Meg kell találni tehát a helyzet, a szöveg, a színészi játék szempontjából is azt a középutat, ahol a szereplő állapotából következhet nyitás, a résztvevők pedig be tudnak és akarnak kapcsolódni a jelenetbe.

Ezért is érdekes az az időről időre megfogalmazódó nézői igény, hogy az interaktív szakaszban történetek minél látványosabban épüljenek be a folytatásba. Pedig a TIE elő-

³⁰ K. JAKAB Antal, „A dráma és a drámai”, in *Drámapedagógiai olvasókönyv*, szerk., KAPOSÍ László, 96–98 (Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft, 2013), 96.

³¹ K. JAKAB, A dráma..., 97.

³² BETHLENFALVY Ádám, „Drámapedagógia”, in *Diverse projekt – tanári kézikönyv*, szerk. CZIBOLY Ádám, 15–42 (Budapest: InSite Drama Nonprofit Kft, 2021), 20.

adás műfaja esetében nem feltétlenül elvárás, hogy a nézők-résztevők a történet kimenetelét befolyásolják, sokkal inkább egy-egy helyzet mélyebb megértését segíthetik a maguk és az adott szereplő számára. S mindettől függetlenül igenis hatással van az előadás egészének alakulására. Gyakran előfordul, hogy az, ami az interakcióban történt, látszólag nem befolyásolja a következő jelenetet, és nem jelenik meg a későbbiekben szöveg formájában sem. Ugyanakkor ez esetben is hatással van a folytatásra, mégpedig úgy, hogy beépül a résztvevők gondolkozásába, vagyis a továbbiakban másképp nézik a történetet a hallott vélemények, véleménykülönbségek hatására. Elképzelhető, hogy a szereplő(k) felhasznál(nak) egy következő előre megírt színházi jelenetben viselkedésformákat vagy mondatokat, amelyeket a résztvevők tanácsoltak, ajánlottak neki(k) az interakció során. Ez esetben a jelenetet úgy kell megírni, hogy legyen benne hely az improvizáció számára. Például egy szereplő érvként használja fel a résztvevőktől kapott mondatokat, mintha azok a dilemmájára adott saját válaszai lennének. Vagy egy szereplő összefoglalja egy addig kívülálló vagy újonnan belépő szereplő számára az addig történeteket, de már a résztvevői vélemények interpretálásával. Dramaturgiaiailag általában ez nem olyan jelenet szokott lenni, amely valamire eldönti a történetet, mert akkor végtelen számú forgatókönyvvel, történetvázsal kellene készülni, ez a műfaj pedig nem e célból használja az interakciót. (Ám ha mégis hatással lehetnek a résztvevők a történet kimenetelére, akkor az jellemzően az előadást záró utolsó jelenetek egyikeként valósítható meg.) Vagyis az interakcióban elhangzottakat semmiképp sem lehet meg nem történetíteni.

Ha az interakció szerepen kívül történik, akkor az másfajta színházélményt jelent a résztvevők számára, hiszen az, hogy a történet megáll, a szereplők kilépnek a szerepük-

ből mindenképpen valamiféle váltást jelent. Ez esetben a történet nem feltétlenül egyenes vonalúan megy tovább előre, az interakció nem a történetbe azonnal szervesülő jelenetként értelmezhető, vagyis nem a résztvevőkkel közösen épül a fikció. Ennek ellenére a történetnek természetesen nyitottnak kell lenni, s ennek az a kulcsa, hogy a drámai helyzet, ahol a történet megáll, kellően komplex legyen, különben nem érdemes beszélgetni vagy játszani róla. S valljuk be! A szerepen kívül végzett interakció nagyobb teret biztosít különböző színház- és drámapedagógiai munkaformák használatára (bár funkciói tapasztalataim szerint ugyanazok: a vélemények ütköztetése és a megértés mélyítése). Ám ez esetben nem kell a helyzet és a szerep igazságára figyelni, nem kell a szerepet improvizatív módon építeni, hiszen a drámatanár megfelelő kérdésekkel moderálja a beszélgetést, DIE-konvenciókkal különböző aktivitásokra sarkallja a résztvevőket a jelenetkészítésen át az írásos vagy akár egyéb alkotó formákig.

Jó példa erre *A talált gyerek* című előadás,³³ amelyben egy tizenkét és fél éves lány véletlenül szembesül azzal, hogy az apja nem is a vér szerinti apja, hanem egy éves korában vette a nevére. A lány addig stabilnak hitt családképe összetörik, hazugságnak érzi az egész addigi életét. Ebben az állapotban kapja meg azt a feladatot az iskolában, hogy készítsen egy én-kollázst. Az előadás végén a résztvevők négy csoportban különböző anyagok (kartonlap, fonalak, színespapírok) segítségével konstruálják meg a lány identitását. Vagyis a saját alkotómunkájuk-

³³ *A talált gyerek*, Vojtina Bábszínház, 2020. Játsszák: ÁGOSTON Krisztina, HARAGONICS Zsolt, MAGI Krisztina, ZÉTÉNYI Lina, Író-dramaturg: RÓBERT Júlia, Interaktív színházi alkotótárs és rendező: GYOMBOLAI Gábor, hozzáférés: 2021.07.11, <http://www.vojtinababszinhaz.hu/archivum.php?id=589>

kal egyfelől reflektálnak a történetre, másfelől a házi feladat elkészítésének gesztusával tovább is írják a történetet. A szerepen kívül végzett interakció tehát több mindenre használható. Előadáson belüli helyétől függően lehet reflexió a történetben addig láttokra vagy az interakciót megelőző helyzetre, lehet a történet hiányzó, meg nem mutatott részeinek kiegészítése, lehet a történet elvi folytatása (jellemzően inkább az előadás zárásaként).

Azonban ennél a típusú interakciónál is fontos dramaturgiai egységként kezelni az előre megírt történetet és jeleneteket, illetve az interaktív szakaszokat. Segít ebben egyrészt az átfogó alkotói szándék, vagyis az igény, hogy a középpontba helyezett téma az előadás egészét „áthassa”. Vagyis mind az előre megírt jeleneteknek, mind a drámamunkának azt a célt kell szolgálnia, hogy a színész-drámatanárok és a résztvevők együttesen közelebb kerüljenek az adott probléma megértéséhez (de nem megoldásához). Ezért az alkotóknak pontosan tudniuk kell, hogy mire használják a történetmesélés és mire az interakció egyes elemeit, illetve hogy ezek miképp épülnek egymásra, és miképp egészítik ki egymást. Ha a tervezési folyamat során a program minden eleme összefügg egymással, vagyis a történet kitalálása, a jelenetek szövegének megírása, a drámamunka megtervezése, ezen belül a munkaformák és a pontos kérdéssor megtalálása mind ugyanazt a cél szolgálják, akkor érhető el a dramaturgiai egység és akkor mondhatjuk azt, hogy a résztvevőknek volt lehetőségük bekapcsolódni a történetbe.

Másrészt – az első kitétel kiegészítéseként – elképzelhető a szerepen kívül végzett interaktív szakasz során olyan munkaforma, amely alkotás is egyben, és amelynek végeredménye beépül a színházi részbe, akár a történetbe is. A *3050 gramm* című, felnőtteknek készült résztvevő színházi előadás például egy szerepen kívüli interakcióval zá-

rul:³⁴ a színészek drámatanárként moderálva a beszélgetést kisebb csoportokban dolgoznak a résztvevőkkel. Vizsgálandó kérdésük az, hogy a drámamunka elvégzésének pillanatában, vagyis a történet végén, nyolc hónappal a gyerek születése után, mi áll a krízishelyzetbe került két főszereplő, Zsófi és Andris közé. Hogyan jutottak odáig, hogy a nő el akar költözni a gyerekekkel együtt? Az előadás zárómomentuma „egy olyan közös jelenet, amelybe a csoportok egy-egy résztvevőt »delegálnak«. A csoport gondolkodását összegezve, mindenki Zsófiként vagy Andrisként mond el egy-egy mondatot (egy-másnak vagy önmaguknak szóló kérdést) a színházi térben.”³⁵ Dramaturgiai egység ez esetben tehát azért áll fenn, mert az interakció során a történet *fejtése* (a színházi jelek és drámai mozzanatok közös értelmezése) és a fókuszba helyezett téma és kérdés elemzése mellett tulajdonképpen színházi alkotómunka zajlik. A résztvevőkkel kiegészült alkotók aznap este ekképp és eddig a pontig mesélték közösen a történetet. Ez a változat még inkább bizonyítja a történet nyitottságát, hiszen lehetőséget biztosított arra, hogy a résztvevők saját gondolataikkal, sőt saját alkotásukkal egészítsék ki az előre megírt részeket.

³⁴ Káva Kulturális Műhely, *3050 gramm*, 2014. Játsszák: BORI Viktor, GYOMBOLAI Gábor, KARDOS János, KÁLÓCZ László, MILÁK Melinda, PATONAY Anita, SÁROSDI Lilla (később ROMANKOVICS Edit), Író – dramaturg: RÓBERT Júlia, Interaktív színházi alkotótárs: ROMANKOVICS Edit, Látvány, jelmez: KISS Gabriella, Zene: KOVÁCS Áron, Produkciós asszisztens: NÉMETH Edina, Produkciós vezetők: ERŐS Balázs, TAKÁCS Gábor, Rendező: SEREGLEI András, hozzáférés: 2021.07.11, <http://mu.hu/component/k2/item/412-kava-kulturalis-muhely-mu-3050-gramm>

³⁵ BOROS Kinga, „Ez egy demokratikus műfaj. Beszélgetés Róbert Júlia dramaturggal”, *Látó* 27, 8. sz. (2016): 34–39, 36.

A klasszikus dráma TIE roncsolása tehát abban áll, hogy a dramaturgia lehetőséget biztosítson olyan interakcióra, melynek során a színész-drámatanárok és a résztvevők közösen egészítik ki, mélyítik el, adott esetben írják tovább az előre strukturált történetet. Vagyis akkor sikerült roncsolt drámát „nem-írni”, és akkor kellően nyitott a szerkezet, ha a papíron olvasva is érezzük: a történet és az előadás a néző-résztvevő munkájától válik egésszé. S ezért is lehet a TIE előadásoknak sokszor vállalt célkitűzése, hogy a középpontba helyezett emberi probléma mellett a téma szociológiai vetülete is megjelenjen,³⁶ s így legyen elválaszthatatlan a kortól, amelyben a történet játszódik, és amelynek az előadás is a része.

Bibliográfia

- BETHLENFALVY Ádám. „Drámapedagógia”. In *Diverse projekt – tanári kézikönyv*, szerkesztette CZIBOLY Ádám, 15–42. Budapest: InSite Drama Nonprofit Kft, 2021.
- BODOR Panna. *A színházi nevelési gyakorlati tapasztalatok – A dramaturg munkája TIE előadások létrehozásában, avagy a pro-*

³⁶Az Üres lap, A hiányzó padtárs, Szobor, Horda politikusságának elemzéséhez lásd KRICSFALUSI Beatrix, *Mi közöm hozzá? Káva Kulturális Műhely: Az emlékezés drámái*, hozzáférés: 2015.02.11, <http://revizoronline.com/hu/cikk/4866/kava-kulturalis-muhely-az-emlekezes-dramai-mu-szinhaz/>; *A hiányzó padtárs. Pedagógia és performativitás. A Káva Kulturális Műhely színházi nevelési programjáról*, hozzáférés: 2015.06.11, <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/kul/mag/blg/hu12427849.htm>; *Gyere közelebb: Horda 2*, hozzáférés: 2016.02.11, <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/5068/hordaz-kava-kulturalis-muhely-kozep-europa-tancszinhaz-nemzeti-tancszinhaz/>

- duktív hullámvasút*. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem (MA), 2018.
- BOLTON, Gavin. „Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása”. Fordította Szauder Erik, *Drámapedagógiai Magazin* 3, 1. sz. (1993): 5–8.
- BOROS Kinga. „Ez egy demokratikus műfaj. Beszélgetés Róbert Júlia dramaturggal”, *Látó* 27, 8. sz. (2016): 34–39.
- COOPER, Chris, GILLHAM, Geoff és YEOMAN, Ian. „Mi használható alapanyagként a TIE-ban?”. Fordította BETHLENFALVY Ádám, *Drámapedagógiai Magazin* 11. 2. sz. (2001): 21–13.
- COOPER, Mary. „The playwright in TIE”. In *Learning through theatre – the changing face of Theatre In Education*, edited by Anthony JACKSON and Chris VINE, 103–119. London-New York: Routledge, 2013.
- CZIBOLY Ádám, szerk. *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 2017.
- GYOMBOLAI Gábor. *A színész-drámatanárok munkája – a színészet lehetséges új útja*. Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem (DLA), 2021, hozzáférés: 2021.07.11, http://szfe.hu/wp-content/uploads/2021/03/DI_Gyombolai-Gabor_doktoridolgozat.pdf
- JACKSON, Tony. „Introduction”. In *Learning through theatre – the changing face of Theatre In Education*, edited by Anthony JACKSON and Chris VINE, 3–10. London-New York: Routledge, 2013.
- K. JAKAB Antal. „A dráma és a drámai”. In *Drámapedagógiai olvasókönyv*, szerkesztette Kaposi László, 96-98. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft, 2013.
- KISS Gabriella. „(Színház)tudománytörténeti közterek egy kulcsfiguráról, avagy a fischer-lichte-i elméletalkotás gyönyöre”. *Filológiai Közöny* 62, 4. sz. (2016): 332–339.
- KISS Gabriella. „A résztvevő színháza mint kulturális modell. Gondolatok a Káva Kul-

- turális Műhely két »kifejezetten felnőtt közönség számára« készült előadásáról”. In *Színház és társadalom*, szerkesztette DERES Kornélia, HERCZOG Noémi, 96–122. Budapest: JAK, Prae.hu, 2018.
- KISS Gabriella. „Két ezredvégi Woyzeck-mozaik. A Büchner-dráma magyarországi recepciótörténetének egy színházi fejezete”. In *„Mit jelent suttogásod?” A romantika: eszmék, világkép, poétika*, szerkesztette NAGY Imre, MERÉNYI Annamária, 360–368. Pécs: Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, 2003.
- KLOTZ, Volker. *Geschlossene und offene Form im Drama*. München: Carl Hanser, 1960.
- KOTTE, Andreas. *Bevezetés a színháztudományba*. Fordította BERTA Erzsébet és Edit KOTTE. Budapest: Balassi Kiadó, 2015.
- KRICSFALUSI, Beatrix. *Mi közöm hozzá? Káva Kulturális Műhely: Az emlékezés drámái*, hozzáférés: 2015.02.11, <http://revizoronline.com/hu/cikk/4866/kava-kulturalis-muhely-az-emlekezes-dramai-mu-szinhaz/>
- KRICSFALUSI Beatrix. *A hiányzó padtárs. Pedagógia és performativitás. A Káva Kulturális Műhely színházi nevelési programjáról*, hozzáférés: 2015.06.11, <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/kul/mag/blg/hu12427849.htm>
- KRICSFALUSI Beatrix. *Gyere közelebb: Horda 2*, hozzáférés: 2016.02.11, <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/5068/hordaz-kava-kulturalis-muhely-kozep-europa-tancszinhaz-nemzeti-tancszinhaz/>
- KRICSFALUSI Beatrix. „Civil a pályán”. In *Valóságsszimuláció gyerekekkel és fiatalokkal – Fórum 19’ színházi nevelési találkozón elhangzott előadások és workshopok kibővített jegyzéke*, szerkesztette BALASSA Zsófia, 28–36. Budapest: Káva Kulturális Műhely, 2019.
- KOVÁCS Dániel Ambrus és RÓBERT Júlia. *Lady Lear*, hozzáférés: 2021.07.11, <http://szinhaz.net/2017/03/27/uj-e-drama-lady-lear-kava-kulturalis-muhely/>
- LEHMANN, Hans-Thies. *Posztdramatikus színház*. Fordította BEREZC Zsuzsa, KRICSFALUSI Beatrix, SCHEIN Gábor. Budapest: Balassi Kiadó, 2009.
- MIRRIONE. Jim. „Playwriting for TIE”. In *Learning Through Theatre – New Perspectives on Theatre in Education*, edited by Tony JACKSON, 71–91. London-New York: Routledge, 1993.
- PATONAY Anita. „Kérdez, és nem állít. Mezei Éva gyerekszínháza 1978–1979-ben”. In *Színházi politika ≠ Politikai színház*, szerkesztette ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 209–220. Pécs: Kronosz Kiadó, 2018.
- PAVIS, Patrice. *Színházi szótár*. Fordította GULYÁS Adrienn, MOLNÁR Zsófia, RIDEG Zsófia, SEPSI Enikő. Budapest: L’Harmattan Kiadó, 2006.
- PFISTER, Manfred. *The Theory and Analysis of Drama*. Cambridge: University Press, 1988.
- PUSKÁS Panni. *Én is szeretnék játszani*, hozzáférés: 2021.07.13, <https://revizoronline.com/hu/cikk/4371/kava-kulturalis-muhely-babok-mu-szinhaz/>
- RÓBERT Júlia. *A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai*. Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem (DLA), 2018. Hozzáférés: 2021.07.01, http://www.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/DI_Ro%CC%81bertJu%CC%81lia_DLAdolgozat.pdf
- RÓBERT Júlia. „3050 gramm”. *Látó* 27. 8. sz. (2016): 5–33.
- SEBŐK Borbála. *A színházi nevelés dramaturgiája*. Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem (DLA), 2013. Hozzáférés: 2021.07.04, <http://www.szfe.hu/uploads/dokumentumtar/sebok-boridla-dolgozat.pdf>
- Peter SZONDI. *A modern dráma elmélete 1880–1950*. Fordította ALMÁSI Miklós. Budapest: Gondolat Kiadó, 1979.

Performansz alapú táncos/bábos részvételi játékok

SZEMESSY KINGA – VÉGVÁRI VIKTÓRIA

„Performansz alapú táncos/bábos részvételi játékok”... Így nevezzük azokat a projekt-produktumokat,¹ amelyek koordinátáit egyfelől a (tánc- és mozgás- / báb- és figurális) színház, másfelől a konstruktív (tánc)pedagógia tengelyén lehetne kijelölni.² A következőkben kilenc határozott tézisben próbáljuk meg összegezni annak a még bennünk is csak formálódó munkamódszernek az alapvetéseit, amely talán igazolni tudja az élő emberi test és az élettelen anyag megmozdíthatóságával dolgozó munkaformák esztétikai és pedagógiai hatékonyságát. Majd olyan lábjegyzetként is olvasható megjegyzések következnek, amelyekben önmagunkkal is vitatkozva, önmagunkat is kiegészítve, önmagunkat kommentáljuk – ezzel kínálva fel az olvasónak is a választások és a részvételi szövegalkotás lehetőségét.

¹ Az egyéni, illetve más alkotókkal létrehozott munkáinkat, valamint közös gondolkodásunkat elsősorban e 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)

² Tünetértékű, hogy a CZIBOLY Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben* (Budapest: InSite Drama, 2017) csak az alábbi, mechanikusan ismétlődő szöveg egység képviseli ezt a területet: „báb és figurális színház, tánc- és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz stb.” (157., 159), továbbá a jövőben definíciós fogalmak között sem találjuk e terület helyét és nevét (166).

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 mégis 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 neo-avantgárd hagyományát követve – azt keressük, hogyan érezheti magát bárki bábosnak vagy táncosnak, vagyis hogyan tud e két művészeti ág a hétköznappal 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.

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 cselekvőképesek. 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 önmaguk. Nem szerepből cselekednek, nem építenek karaktereket, így fő referenciánk a performansz-művészet. Magunkat nem bábos/táncos-drámatanárnak, hanem performer-konstruktőrnek, játékvezetőknek, játéktervezőknek 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 előzékenységénél, 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 elsődleges közönségünk a felnőttek.

8.

A játékvezető és 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 játék-esemény 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.³ 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 eszköze.⁴ A kifejezetten pedagógiai céllal létre-

³ KRICSFALUSI Beatrix, „Aktivitás-részvétel-interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?”, in *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, szerk. GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 17–29 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2016), 17.

⁴ SZILÁGYI Dezső, „A bábjáték pedagógiája: az 1961-ben megrendezett római pedagógiai

jött bábjáték, mely elsősorban oktatási intézményekben, óvodai és iskolai közösségek számára, pedagógus-alkotók által jön létre, a pedagógiai bábjáték nevet viseli,⁵ és ennek

konferencián elhangzott előadás szövege”, Budapest: Országos Széchenyi Könyvtár, SZT Fond 28.

⁵„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 *Báb, Játék, Bábjáték. Szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből*, szerk. DR. HORVÁTHNÉ FÜLEP Éva, 54–63 (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, politechnikai 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 *Bábesztétikai szöveggyűjtemény*, szerk. TARBAY Ede,

és az ún. művészi bábjátékhoz való viszonya sokszor ellentmondásos, hiszen arról leválik. Ehhez a határozott oppozícióhoz képest szerintünk a báb pedagógiája nem pusztán különféle tanulságos vagy nehéz témák báb-tárgy-használton keresztül, azt illusztratív módon használó feldolgozását jelentheti. 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 viszonyunk vizsgálatán keresztül saját emberségünk számbavételének lehetőségét kínálja a résztvevők számára. Az élet és halál, ember és nem-ember határaitra való rákérdezés a kibernetika, a robot-technológia és a mesterséges intelligencia térhódításával párhuzamosan egyre égetőbbé válik.⁶

A táncművészeti szaknyelvben az „alkalmazott koreográfia” kifejezés megtévesztető lehet, az ugyanis a táncrea 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, húsbavágó társadalmi-emberi valónk stb. aktuális kérdései kerülnek terítékre. [...] [Ézert

21–31 (Budapest: Népművelési Propaganda Iroda, 1978), 22.

⁶ Dassia N. POSNER, „A puppet moment”, in *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance*. eds. Dassia N. POSNER, Claudia ORENSTEIN and John BELL, 2–4 (London: Taylor and Francis Ltd., 2015).

is] – a szó legszélesebb értelmében – inkább politikai, mint esztétikai kategória,⁷

ami formanyelvét tekintve rendszeresen épít a részvételi dramaturgiára és ez által 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) keresztüli átadásáról van szó, amelynek birtokában az egyén fel tudja mérni, a különböző (elnyomó) társadalmi rendszerek miként hatnak rá, valamint hogyan tudja ezektől dekolonizálni a testét. A saját testünk feletti autoritás visszanyerésében 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 –, hiszen az közvetlenül (így a kesztyűsbáb, a test-vagy protézisbáb, a maszk) vagy áttételekkel (mint a botos-pálcás báb, a bunraku, a marionett), 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,⁸

⁷ RÉNYI András, „Válasz egy körkérdésre”, hozzáférés: 2021.07.10, <http://www.renyiandras.hu/index.php/kortars-dolgok/kortars-tancok/a-qkortars-tancq-alkalmazott-mveszet>

⁸ „ESA Arts 2021 keynote by Stephen Duncombe and Steve Lambert”, hozzáférés:

valamint Duncombe *Does it Work? The Effect of Activist Art* című tanulmányában is megjegyzi, hogy a művészet eszközzé tétele sokszor visszas reakciókat vált ki az alkotók körében, holott az mindig is a hatalom, a válság, 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.⁹ Példaként Alfredo Jarr *24 Hour Museum* című munkáját említik, aki azzal, hogy beharangozta az általa frissen felállított mobil múzeum egy nappal későbbi felgyújtását, 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 élettellel telített tárggyal való találkozás, játék esztétikai minőségét tekintve groteszk, „fura és borzongató” [*weird and uncanny*].¹⁰ 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 kü-

2021.07.19,

https://www.youtube.com/watch?v=nJv_haeBudk&ab_channel=UniartsHelsinki

⁹ Stephen DUNCOMBE, „Does it Work?”, *Social Research: An International Quarterly* 83, 1. sz. (2016): 115–134, 119.

¹⁰ A freudi „kísérteties” (das Unheimliche) bábművészeti értelmezéséhez lásd John BELL, „Playing with the Eternal Uncanny. The Persistent Life of Lifeless Objects”, in *The Routledge...*, 43–52.

lönleges érzékelés játékosként is jelen van: figyelmünk egy élettelen tárgyra irányul, egy tárgy válik közvetítővé a néző-játszó vagy játszó-játszó kapcsolatban.¹¹ 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 lehetőség adhatunk saját tárgyaink átrendezésére (akár többször is). A végén visszapakolunk a táskánkba. Nincs beszéd, a tárgyakra 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 báb-színházak nézőterén talán ez a leggyakrab-

¹¹ „A tárgyszínház alapjaiban véve más, mint a színház vagy a tánc, ugyanis itt mind az előadó, mind pedig a néző egy tárgyra koncentrálnak, nem pedig egymásra. E műfaj dinamikája inkább a festészethez vagy szobrászathoz hasonló, ahol a közönség egy olyan alkotásra koncentrálnak, 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.

ban felhangzó kérdés. A mutatvány, a trükk, a virtuozitás, az illúzió a klasszikusnak tekintett báb-színház szinte elengedhetetlen részének tűnik. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben egyre inkább jelen van a báb önlelepleződésével, 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 *Papírtragédiájában* olló és tűz okozza a papírbábok halálát, míg Molnár Gyula *Kis öngyilkosságok* című etűdsorozatában az animált tárgyak „hétköznapi halált” halnak: például a pezsgőtabletta feloldódik egy pohár vízben. Ez a reflektív, ugyanakkor a tárgyak anyagságát kihasználó játékmód különösen inspiráló a részvételi báb számára (lásd később a papírzsebkendő halálát megjelenítő gyakorlatot).¹²

Az európai és észak-amerikai táncművészetben a tánctechnikai virtuozitást negligáló dramaturgiai fordulat Synne K. Behrnt szerint jellemzően Pina Bausch és Raimund Hoghe közös, 1980 és 1989 közti munkáihoz köthető,¹³ ugyanis a táncosok mindennapi élettörténeteire épülő improvizációinak 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”,¹⁴ saját testén kell átengednie, artikulálnia és kérdőre vonnia a ta-

¹² VÉGVÁRI Viktória, *Alkalmazott művészetek / Báb kurzus* (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2018/2019, II. félév, 2019/2020, II. félév)

¹³ Synne K. BEHRNT, „Dance, Dramaturgy and Dramaturgical Thinking”, *Contemporary Theatre Review* 20, 2. sz. (2010): 185–196, 186.

¹⁴ BEHRNT, „Dance, Dramaturgy...”, 193.

pasztalt 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 megemlíteném, hogy a dramaturg és a koreográfus *status quó*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,¹⁵ 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 teli írni.

BÁBOS ÉS KOREOGRÁFUS: Ki a bábos? A számtalan definíció közül Penny Francisé különösen kedves az alkalmazott bábbal foglalkozóknak: szerinte ugyanis a bábos elsődleges karakterjegye az, hogy hisz a dolgok rejtett életében.¹⁶ A bábos művészetének alapja 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 pusztán „pakolgatás” tevékenysége vagy például a terepasztal teremtette tér érvényes játéklehetőségeket kínál (lásd a későbbiekben a kockacukor-játékot). Bármilyen, a gyerekek játékból 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 báb-színészi jártasságot, viszont építenek a játékosok kreativitására, képi fantáziájára. Mindezzel analóg, hogy számos esetben (például William Forsythe *Choreographic Objects* vagy Simone Forti *Dance Construcions* sorozatában) a koreográfus nem mozdulatokat szervez, hanem tárgyakat és tereket annak érdekében, hogy ott mozdulatok tudjanak felbukkanni – ezáltal „közönségszobrászat” történik.¹⁷ „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.”¹⁸ A sémák, a testbe írt normák és társadalmi koreográfiák tudatosítása és kikerültetését később Erdély Miklós pedagógiájánál is említjük, hangsúlyozva az általunk képviselt módszer politiko-pedagógiai potenciálját.¹⁹

¹⁵ Theresa Jill BUCKLAND, „Shifting Perspectives on Dance Ethnography”, in *The Routledge Dance Studies Reader (Second Edition)*, eds. Alexandra CARTER, & Janet O’SHEA, 335–343 (London and New York: Routledge, 2010), 339.

¹⁶ Penny FRANCIS, *Puppetry: A Reader in Theatre Practice* (London: Macmillan Education, 2012), 24.

¹⁷ Carrie LAMBERT-BEATTY-t idézi Stephanie ROSENTHAL, *Move – Choreographing You, Art and Dance Since the 1960s* (London: Hayward Publishing, 2010), 12.

¹⁸ William FORSYTHE, „Choreographic Objects”, hozzáférés: 2021. 07. 21, <https://www.williamforsythe.com/essay.html>

¹⁹ Ezek a fenomenológia szerint rendszeresen „ismételt akciók és interakciók nyomán alakulnak ki, később szokásokká érve”, míg a posztmodern megközelítések azt állítják,

SZERVESÜLÉS: A *Bábszínház a szobámban* online alkotói projekt alapozó gyakorlatai a hétköznapi környezet, a saját tárgyi kultúra feltérképezésével, a tárgyainkkal való viszony sokféleségével foglalkoztak. Alapvetően képzőművészeti inspirációk és eljárások mentén dolgoztunk, olyan központi metaforák mentén, mint a Wunderkammer vagy a kintsugi.²⁰ Másrészt a bábszínház egy lehet-

hogyan „a szubjektív test nem generálja, hanem produktuma a normáknak [...] – a domináns társadalmi normák ráakódnak, beléíródnak.” Maren WEHRLE, „The Normative Body and the Embodiment of Norms – Bridging the Gap Between Phenomenological and Foucauldian Approaches”, *Yearbook for Eastern and Western Philosophy* 2, o. sz. (2017): 323–337, 325. A társadalmi koreográfia „egy társadalmi rendbe való belenevelés esztétikai eszközök által, közvetlenül a test szintjén”, legékezebb példái – amit a fogalom megalkotója Andrew Hewitt tárgyal könyvében – a tömegmozgások. Bojana CVEJIC & 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)

²⁰ „De a mindennapi életben is, amikor a környezetünkben elszórt tárgyakat szemléljük, nem csak 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 adottak, 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,

seges 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 játékoson múlik, az improvizáció során a nézők és játékosok 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 alapstruktúrá-

hogyan színpadra ültesse át őket és kiemelje 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, kézirat.

kat és konvenciókat”.²¹ Cunningham kimonodottan táncmozdulatokkal dolgozott a kodifikáltsági rendek észlelhetősége érdekében, míg az őt követő, Judson Church-höz kapcsolható posztmodern táncos performerek (Yvonne Rainer, Steve Paxton, Twyla Tharp, Lucinda Childs stb.) a hétköznapi mozgásokat is beemelték egyszerű játékstruktúrákra hajzó koreográfiáikba – „ez az volt náluk, mint Duchampnál a *readymade* és John Cage-nél a talált hang”.²² 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 közösségi táncként aposztrofált – *danceability* mozgalom alapját képezte.²³

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 gyakorlataink 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 maguknak belőle egy apró világot. Természetesen használhatják a cukrok anyagisá-

gát, akár törhetik, morzsolhatják is őket. A megépített konstrukciókat egy közös asztalra helyezük, és minden játékos kap egy lámpát. A játék akkor kezdődik, amikor a játékező 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 saját lámpáját bekapcsolja, és ezzel megvilágítja a játékkeret. Az akció végét 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 irodalmat tárgyalja,²⁴ úgy keresi Jérôme Bel *Jérôme Bel* című ikonikus előadásában a diszkurzív megértéstől terhes táncelőadás fogalom nulladik fokát.²⁵ Ennek egyik eleme – bevallottan le-

²⁴ „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 divatjamúlnak látszik; amennyiben anarchista, annyiban társadalomellenes...” Roland BARTHES, „Az írás nulla foka”, ford. ROMHÁNYI TÖRÖK Gábor in *A szöveg öröme* 8–9 (Budapest: Osiris Kiadó, 1996), 6.

²⁵ Una BAUER, „The Movement of Embodied Thought – The Representational Game of the Stage Zero of Signification in *Jérôme*

²¹ Sally BANES & Noël CARROLL, „Cunningham, Balanchine, and Postmodern Dance”, *Dance Chronicle* 29, 1. sz. (2006): 49–68, 57.

²² BANES & CARROLL, „Cunningham...”, 62.

²³ BANES & CARROLL, „Cunningham...”, 61.

egyszerűsítőn, 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.”²⁶ 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 hiszük egyáltalán, hogy ez a »dologosítás« [*thingification*] szükséges, és minden kapcsolódást, élményt egy dologba, entitásba, relátumba kell átültetni?»²⁷ 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?»²⁸ „Az új materializmus képviselői, mint Barad, tehát nem választják külön a nyelvi-

Bel”, *Performance Research* 13, 1. sz. (2008): 33–39.

²⁶ BAUER, „The Movement...”, 36

²⁷ 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 *Szemiotikai szövegtan 1.*, szerk. PETŐFI S., János, BÉKÉSI Imre, 85–115 (Szeged: SZTE Egyetemi Kiadványok, 1990), hozzáférés: 2021.07.23, http://acta.bibl.u-szeged.hu/35710/1/szemiotikai_001_085-115.pdf

²⁸ Karen BARAD, „Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter”, *Signs* 28, 3. sz. (2003): 801–831, 801., 812., 809.

séget és az anyagot: a biológia éppen annyira kulturálisan közvetített, mint amennyire a 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”.²⁹ Az anyag nem hallgat (*matter matters* – hogy Barad visszatérő aforizmáját idézzük).³¹

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.³⁰ 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 papírsebkezőt. A játék során gyakori tapasztalat, hogy a tárgy nem engedelmeskedik a gyilkos akaratának, és a tárgy halála nem (vagy nem úgy) következik be,

²⁹ Francesca FERRANDO, „Poszthumanizmus, transzhumanizmus, antihumanizmus, metahumanizmus és az új materializmusok: Különbségek és viszonylatok”, ford. LOVÁSZ Ádám, *Helikon* 64, 4. sz. (2018): 394–404, 402.

³⁰ „A véletlen beavatkozik a munkafolyamatba. Ez olyan kivitelezési hiba, amelyben az önmagában vett autonóm és önfejtő anyag a vétkes. 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, in MOLNÁR, *Tárgyszínház...*

ahogy a játészó tervezte: például a megszagatott, összegyűrt és földhöz vágott zsebkezdő a padlóra érve tovább mozdul, kibomlik, megnyílik.

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 látta 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 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 elfoglalok; 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 jelen-

lételemet a valós helyemen. A tükör mint heterotópia működik, amennyiben a helyet, melyet elfoglalok, mikor a tükörben nézem magamat, egyszerre teszi abszolút valóságossá, mely viszonyban áll a teljes környező térrel, és abszolút irreálisá.”³¹

A RÉSZTVEVŐK ÖNMAGUK A 2019 februárjában bemutatott *Testnapló* című,³² 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 mondhatni 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 törekvéséhez, 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

³¹ Michel FOUCAULT, *Más terekről (1967) – Heterotópiák*, ford. ERHARDT Miklós, hozzáférés: 2021. 07. 16,

<http://exindex.hu/index.php?page=3&id=253>

³² SZEMESSY Kinga, *Testnapló*, MU Színház, Budapest, 2019.

egyike a *TTTársas*,³³ amely az Ország Lili életéről szóló előadás világába 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 sakkjátzmák teatralitása és máig élő hagyománya. Játékunk arra az analógiára épül, ami talán a *táblás játék – világmodell – színpad* hármásával 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 játékok 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”,³⁴ vagyis a játékok olyan technológiák, amelyek bevésnek bizonyos hatóképességi tapasztalatokat. Minél többféle já-

tékkal találkozunk 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.

Beckett-játék című részvételi báb-előadásunk világa egy asztali doboz-bábszínpad, alján homokkal.³⁵ Az előadás szereplője egy fehérre festett bábfej, 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 tárgyakkal épül újra és újra a bábfigura világa, az absztrakt tárgyak funkcióját, jelentését a résztvevők teremtik meg azáltal, ahogyan a tárgyakat ebbe a világba elhelyezik, és ahogyan interakcióba próbálnak lépni a bábfigurával. 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 vizespalackot 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

³³ HOFFER Károly, VÉGVÁRI Viktória, *Kegyetlen játékok / TTTársas*, Budapest Bábszínház, Budapest, 2017.

³⁴ C. Thi NGUYEN, *Games: Agency as Art* (Oxford: University Press, 2020), 5.

³⁵ HOFFER Károly, VÉGVÁRI Viktória, *Kegyetlen játékok / Beckett-játék*, Színház-és Filmművészeti Egyetem, Budapest, 2017.

az idő letelt, a jelenet – és egyben a bábfigura élete – véget ér. A bábfigura 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 bábfigura életét. A jelenetek a leírás szerint szerveződnek, de maguk a színpadi történetek improvizatívák, nem rögzítettek.

JÓTÉKONY EMBERKÍSÉRLETEK: Allan Kaprow úgy vélte, happeningjeinek elhanyagolhatatlan hozzávalója „a félelem és a rizikó – mindig adott egy delikát, édes idegesség, amikor készülődben van valami”.³⁶ Ennek a szemléletnek az államszocializmus *underground* művészei közt is volt relevanciája. Enyedi Ildikó saját tapasztalatai alapján a művészetpedagógus Erdély Miklós vezetési módszerét – szembe állítva azt a kortárs kreativitás iskoláival – „pozitív-passzívnak” nevezte: Erdély „nem ajánl[ott] és nem tilt[ott], semmilyen irányban nem [volt] elkötelezett és [megnyerhető]”.³⁷ Kitüntette 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 kiaknázást a résztvevők számára.”³⁸ A rendszerint nonszensz gyakorlatok „csupán annak a közegeknek 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].”³⁹ A teremtett élet- / játékhelyzetek okozta, de felülkerekedhető diszkomfort a mi módszertanunknak is sajátja. S mivel hisszük, számos szociálpszichológiai kísérlet és a terror rítusai 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,⁴⁰ 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 munkakörről: 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

³⁶ Allan KAPROW, „Happenings in the New York Scene”, in *The Improvisation Studies Reader: Spontaneous Acts*, eds. Rebecca CAINES & Ajay HEBLE, 236–242 (London – New York: Routledge, 2015), 239.

³⁷ ENYEDI Ildikó, *Tanítható-e a kreativitás? Erdély Miklós 1977/78. évi Fantáziafejlesztő gyakorlatok – a módszer elemzése* (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, filmrendező ONA szakdolgozat, 2009), 20.

³⁸ ENYEDI, *Tanítható-e...*, 22.

³⁹ ENYEDI, *Tanítható-e...*, 9.

⁴⁰ SVUNG (alapító: SZEMESSY Kinga), *Gulág* foglalkozás, Nemzeti Táncszínház, Budapest, 2019.

azokat a résztvevők már használták súlyzóként, kibeletten 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 kenyekekből, mert azzal csámcsogó kórust fogunk csinálni. Ezen a ponton mindez nemcsak gusztustalan, de a rágóizmok hosszútávú intenzív mozgásával némiképp fájdalmas is volt, ugyanakkor a megteremtendő kollektív hangkép és a szólista rágólét abszurd humor csak ezzel az áldozattal jöhetett létre.

SZABÁLYADÁS, SZABÁLYSZEGÉS: Játékainkban szinte mindig élünk 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, észre vegyék 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 doboz-világokat hoztunk létre,⁴¹ melyeknek „lakói” apró szék-modellek. 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 bevezetésként két csoportba osztunk. A résztvevőket a két játékvezető arra kéri, hogy a hangulat oldásaként játssza-

nak egy egyszerű ráhangoló játékot. A játékban körről-körre a szerint 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 jelen-installációját megváltoztatni. A változtatást egy kijelölt csapattag hajtja 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 körben az „áldozatok” voltak. A játék irányítása ettől a ponttól kezdve a játékosok kezébe kerül. A felajánlott cselekvési lehetőségre adott számos reakció-lehetőség 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

⁴¹ HOFFER Károly, VÉGVÁRI Viktória, *Kegyetlen játékok / Mi és Ők*, Budapest Bábszínház, Budapest, 2018.

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 felvételtől egy olyan hang által, ami vagy mesterséges, vagy gazdája nincs jelen az eseményen. Ezáltal a játéktervező / 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,⁴² és a hangfelvétel szerint csak az léphetett egyet előre a kör középpontja felé, akire az elhangzó állítás igaz volt, például „23 éves” – minden 23 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 együttjátészó – feltételezhetően többlettudással rendelkező – mozgása szándékoltan ellentétezte 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 nevének kellene előre lépnie – is jótékony zavart keltett, hiszen a teremben (előzetes ismereteink alapján) senkit sem hívtak így; ezáltal lehetett vagy tisztelni a csendes mozdulatlanyságot, vagy hazudni és mégis előre lépni. Hozzá kell tenni, erre a ké-

sőbbiekben szintén utalt a „Hazudott a játék során” mondat – amire újfent kérdéses, hogy az előre lépők őszintén válaszolnak-e. A játék egyébként ismerkedési gyakorlatként is működik az információk intimitási 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 méregetően megfigyelni se, a másik milyen választ ad.

Bibliográfia

- BANES, Sally & CARROLL, Noël. „Cunningham, Balanchine, and Postmodern Dance”. *Dance Chronicle* 29, 1. sz. (2006): 49–68.
- BARAD, Karen. „Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter”. *Signs*, 28, 3. sz., (2003): 801–831.
- BAUER, Una. „The Movement of Embodied Thought – The Representational Game of the Stage Zero of Signification in *Jérôme Bel*”. *Performance Research* 13, 1. sz. (2008): 33–39.
- BEHRNDT, Synne K. „Dance, Dramaturgy and Dramaturgical Thinking”. *Contemporary Theatre Review* 20, 2. sz. (2010): 185–196.
- BELL, John. *American Puppet Modernism. Essays on the Material World in Performance*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- BUCKLAND, Theresa Jill. „Shifting Perspectives on Dance Ethnography”. In *The Routledge Dance Studies Reader (Second Edition)*, edited by Alexandra CARTER, & Janet O’SHEA, 335–343. London and New York: Routledge, 2010.
- CVEJIĆ, Bojana & VUJANOVIĆ, Ana. *Public Sphere by Performance*. Belgrád: b_books, 2012.

⁴² SZEMESSY Kinga, *Alkalmazott művészetek / Tánc* kurzus (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem: Budapest, 2018/2019, I. félév)

- DUNCOMBE, Stephen. „Does it Work?“, *Social Research: An International Quarterly* 83, 1. sz. (2016): 115–134.
- ENYEDI Ildikó. *Tanítható-e a kreativitás? Erdély Miklós 1977/78. évi Fantáziafejlesztő gyakorlatok – a módszer elemzése*. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, filmrendező ONA szakdolgozat, 2009.
- „ESA Arts 2021 keynote by Stephen Duncombe and Steve Lambert”, hozzáférés: 2021.07.19, https://www.youtube.com/watch?v=nJv_haeBudk&ab_channel=UniartsHelsinki
- FERRANDO, Francesca. „Poszthumanizmus, transzhumanizmus, antihumanizmus, meta-humanizmus és az új materializmusok: Különbségek és viszonylatok.” Fordította LOVÁSZ Ádám. *Helikon* 64, 4. sz. (2018): 394–404, hozzáférés: 2021.07.03, https://epa.oszk.hu/03500/03580/00012/pdf/EPA03580_helikon_2018_4_394-404.pdf
- FORSYTHE, William. „Choreographic Objects”, hozzáférés: 2021. 07. 21, <https://www.williamforsythe.com/essay.html>
- FOUCAULT, Michel. „Más terekről (1967) – Heterotópiák”. Fordította ERHARDT Miklós, hozzáférés: 2021. 07. 16, <http://exindex.hu/index.php?page=3&id=253>
- FRANCIS, Penny. *Puppetry: A Reader in Theatre Practice*. London: Macmillan Education, 2012.
- Sigmund FREUD. „A kísérteties”. In *Művészeti írások*, fordította BÓKAY Antal és ERŐS Ferenc, 245–281, Budapest: Filum, 2001.
- 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 *Báb, Játék, Bábjáték. Szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből*, szerkesztette DR. HORVÁTHNÉ FÜLEP Éva, 54–63, Debrecen: Didakt, 2003.
- KAPROW, Allan. „Happenings in the New York Scene”. In *The Improvisation Studies Reader: Spontaneous Acts*, edited by Rebecca CAINES & Ajay HEBLE, 236–242, London and New York: Routledge, 2015.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Aktivitás-részvétel-interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?”. In *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*, szerkesztette GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 17–29. Pécs: Kronosz Kiadó, 2016.
- MOLNÁR Gyula. *Tárgyszínház Feljegyzések, idézetek, gyakorlatok Molnár Gyula gyűjtésében*. Fordította GODA Mónika. Kézirat.
- NGUYEN, C. Thi. *Games: Agency as Art*. Oxford: University Press, 2020.
- POSNER, DASSIA N. „A puppet moment”. In *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance*, edited by DASSIA N. POSNER, CLAUDIA ORENSTEIN and JOHN BELL, 2–4. London: Taylor and Francis Ltd., 2015.
- RÉNYI András. „Válasz egy körkérdésre”, hozzáférés: 2021.07.10, <http://www.renyiandras.hu/index.php/kortars-dolgok/kortars-tancok/a-qkortars-tancq-alkalmazott-mveszet>
- Move – Choreographing You, Art and Dance Since the 1960s*, edited by ROSENTHAL, Stephanie, London: Hayward Publishing, 2010.
- SZEMESSY Kinga. *Alkalmazott művészetek / Tánc* kurzus. Budapest, Színház- és Filmművészeti Egyetem: 2018/2019, I. félév.
- SZEMESSY Kinga és VÉGVÁRI Viktória. *Én és a figura – A báb- és táncművészet materialitása* kurzus. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2018/2019, I. félév
- SZEMESSY Kinga és VÉGVÁRI Viktória. *Performansz alapú részvételi játékok* kurzus, Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019/2020, II. félév
- SZILÁGYI Dezső. „A bábjáték műfaji sajátosságai”. In *Bábesztétikai szöveggyűjtemény*, 21–31, szerkesztette TARBAY Ede, Budapest: Népművelési Propaganda Iroda, 1978.

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

VÉGVÁRI Viktória. *Bábszínház a szobámban*. Online műhelymunka-sorozat, 2021.

WEHRLE, Maren. „The Normative Body and the Embodiment of Norms – Bridging the Gap Between Phenomenological and

Foucauldian Approaches”. *Yearbook for Eastern and Western Philosophy* 2, o. sz. (2017): 323–337.

WILLIAMS, Margaret. „The Death of *The Puppet?*”. In *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance*, edited by DASSIA N. POSNER, CLAUDIA ORENSTEIN and JOHN BELL, 18–29, London: Taylor and Francis Ltd., 2015.

Közöm van hozzá! Hogyan definiálja a színház esztétikai és társadalmi funkcióját egy vidéki kőszínház színházi nevelési programja?

GEMZA MELINDA

A mediáció fogalma az 1990-es évektől kezdve van jelen a társadalmi diskurzusban úgy, mint amelynek – a társas kapcsolatok megerősítésével, a közösséghez tartozás érzésének újradefiniálásával és a legitimitásukat veszített normák helyett új normák létrehozásával – hatalmában áll korrigálni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Teoretikusa, Jean Caune, kultúratudós azt állítja, hogy egy önmagát megkérdőjelező társadalomban ez a terminus egyrészt szereplők részvételével zajló, konstruált társas viszonyt jelent, másrészt olyan tevékenységre utal, mely többek közt a joggyakorlat, a családpolitika és a szociális rendszer bevett technikája is.¹ Ugyanakkor

„[...] a kultúra területén a mediáció megnevezés arra lett hivatott, hogy egyrészt felváltsa az alkotófolyamat kiüresedett fogalmát, másrészt a művészet és az alkotó szentségének a helyébe lépjen. [...] a kulturális mediáció nem a kulturális demokratizálás utolsó állomása, [...] és nem is egyszerűen aktív kulturális kommunikációs forma. Ha csak a közönség megszólítására alkalmazott technikaként tekintenénk a folyamatra, megfosztanánk a megértés különböző szintjeitől. A kultúraközvetítés a kulturális folyamat középpontjában áll, ahol a hangsúly a műalkotás helyett a viszonyra helyeződik; ami a kijelentésre kérdez rá a tárgy tartalma helyett; és a befogadást helyezi elő-

térbe a mű terjesztésének ellenében. Valójában a mediáció az alkotófolyamat középpontja, pontosabban a műalkotás természetének a része.”²

A hazai gyakorlatban viszont – mondjuk ki! – épp az tapasztalható, hogy a kulturális mediáció (kultúraközvetítés) fogalma az elit-kultúrához való hozzáférés biztosítására redukálódott. Ahogy a hazai egyetemek kulturális mediátor képzései is igazolják, e tevékenységet a kultúra- vagy művelődésszervezőével azonosítják, akinek az a feladata, hogy hozzáférhetővé tegye a kulturális, művészeti javakat, vagyis a nézőszámot emelő közönségszervező legyen.

Pedig Caune szerint a kultúraközvetítés során számolni kell az esztétikai és a művészeti mező közötti különbséggel, mely abban az érzékeny folyamatban érhető tetten, ahol a befogadó(k) kapcsolatba kerülnek a műalkotással, belehelyezkednek vagy magukra ismernek benne. Arról a művészeti mezőről van szó, amely

„[...] Marcel Duchamp óta már nem határolható le a percepció és az érzéki gyönyörködtetés világára, hanem magába foglalja az ötletet, a koncepciót és az eseményt is. A másik oldalon pedig [...] az esztétikai mező a létezés mezején és a műalkotás legitimitásán túlra mutat.”³

¹ Jean CAUNE, *La démocratisation culturelle* (Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2006), 132.

² CAUNE, *La démocratisation...*, 132–133.

³ CAUNE, *La démocratisation...*, 133.

E kettősség érhető tetten a kulturális mediáció folyamatában is, és ennek köszönhető, hogy a szerző különbséget tesz az érzékek hatalmán alapuló cselekedetek két módozata között. Caune *művészeti mediáció*nak nevezi azt a folyamatot, amelynek célja, hogy közvetítse a művet a néző felé, *esztétikai mediáció*-nak pedig azt, amikor a hangsúly az esztétikai tapasztalat létrehozására irányul, ami nem azonosítható a műalkotásban való gyönyörködéssel.⁴

Caune megközelítését azért is tartom fontosnak, mert a fentebb vázolt szempontok szerint a színházi nevelési és színházpedagógiai tevékenységek helye is meghatározható a kultúrákövetítés folyamatában, mi több: talán segíteni tudja azt a munkát, amely a színházi nevelési szakemberek körében 2016-ban lezajlott folyamattal kezdődött el. Köztudott ugyanis, hogy az egyeztetés során nem született konszenzus a színházpedagógia terminusának definíciójával kapcsolatban.⁵ Következésképp az, amit a szerkesztő a kézikönyv utolsó fejezetében megfogalmaz,⁶ miszerint fontos, hogy a témában megjelenő szakmai írások jelezzék, a szerző milyen értelemben használja ezeket a fogalmakat, különösen igaz azokra, akik

„olyan terület[en dolgoznak], amely a kultúra és az oktatás támogatása okán kötött társadalmi szerződésnek megfelelően legitimálja a színházak közpénzből való finanszírozását. Olyan történelmileg szükségessé vált *szolgáltatás*[t hajtanak végre], amely színház és közönség kapcsolatát pedagógia stratégiák mentén alakítja, és így kompenzálja azt a tényt, hogy társadalmunk önértelmezésében a művészszínház folyamatosan veszít jelentőségéből. A színház *szervezeti profiljának* az az *elemé*, amely „nézni tanít”, és (mivel az oktatási rendszerben nincs erre mód) átveszi az iskolától a művészi utánpótlás kinevelésének feladatát. Olyan *tevékenységi form*[át gyakorolnak], amely – miközben létrejött közvetlenül kötődik a színház intézményéhez – a művészetközvetítés performatív koncepciójának köszönhetően folyamatosan módosul és változik.”⁷

Ute Pinkert definíciójától eltérően a terminológia munkacsoport javaslata szerint a színházpedagógia

„[...] a konstruktív pedagógia jegyében folyó művészeti nevelés interaktív színházi munkaformáinak módszertanilag átgondolt alkalmazása, [mely] arra irányul, hogy közvetíthetővé váljon a művészszínház hagyományos – intézményesült – keretében megszülető esztétikai tapasztalat, a résztvevők megismerjék a színház nyelvét (jel- és jelentésképző módjait), megértsék működési elveit.”⁸

⁴ CAUNE, *La démocratisation...*, 134.

⁵ „A 2017 június-júliusában lezajlott online egyeztetést követően, a Terminológia munkacsoport azt a döntést hozta, hogy nem tesz javaslatot a színházi nevelés és a színházpedagógia fogalmainak definiálására, ugyanis annyira széttartó, gyakran egymásnak ellentmondó modellek vannak párhuzamosan jelen a szakmában, amelyeket jelenleg nem lehet közös nevezőre hozni.” CZIBOLY Ádám, „Hogyan nézhet ki az elefánt?”, in *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, szerk. CZIBOLY Ádám, 204–219 (Budapest: InSite Drama, 2017), 205–206.

⁶ CZIBOLY, *Színházi nevelési...*, 213.

⁷ Ute PINKERTET idézi KISS Gabriella, „A megfeleléskényszer apolitikussága”, in *Színházi politika # politikai színház*, szerk. ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 221–233 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2018), 223.

⁸ KISS, „A megfeleléskényszer...”, 222.

S ha a művészetközvetítés Jean Caune által meghatározott, a művészeti és esztétikai közvetítés elválasztására építő definícióját vesszük alapul, akkor mindkét értelemben vett színházpedagógiai tevékenység a művészeti mediáció körébe tartozik. Ugyanakkor a színházi nevelés, „melynek számára a színház nyelve (jel-és jelentésképző módja) nemcsak az esztétikai tapasztalat médiuma, hanem módszertanilag reflektált módon, oktatási/nevelési célra használható eszköztár”,⁹ Caune rendszere szerint esztétikai mediációként definiálható. Hasonlóképpen gondolja Kricsfalusi Beatrix is, amikor arról ír, hogy a komplex színházi nevelési előadások létrehozói elsősorban a társadalmi változások előidézését tartják a feladatuknak, nem pedig a nézőnevelést.¹⁰ S ez még relevánsabbá teszi Kiss Gabriella problémafelvetését, aki szerint épp az az érdekes,¹¹ hogy a hazai színházpedagógusok többsége *miért* nem fogadja el egyik meghatározást sem.¹²

Mint egy kőszínház alkalmazásában dolgozó, TIE előadásokat létrehozó színházi nevelési szakember különösen pontosan látom az univerzális igényvel fellépő definíciók kidolgozásának egyik nehézségét.¹³ Azt, hogy az egyes színházpedagógiai/színházi nevelési műhelyek céljai különbözőek, és nem választhatók le arról a szervezeti, társadalmi,

⁹ CZIBOLY, *Színházi nevelési...*, 209.

¹⁰ KRICSFALUSI Beatrix, „Civil a pályán. Részvétel, színház és nevelés strukturális beágyazottságáról”, in *Valóságsszimuláció gyerekekkel és fiatalokkal. A forum'19 színházi nevelési találkozón elhangzott előadások és workshopok kibővített jegyzéke*, szerk. BALASSA Zsófia, 28–31 (Budapest: Káva Kulturális Műhely Egyesület, 2019) hozzáférés: 2021.05.15, <https://kavaszinhas.hu/forum-19-valosagszimulacio-gyerekekkel-es-fiatalokkal/>

¹¹ KISS, „A megfeleléskényszer...”, 221.

¹² CZIBOLY, *Színházi nevelési...*, 209.

¹³ CZIBOLY, *Színházi nevelési...*, 165–166.

oktatás-, kultúr- és várospolitikai struktúráról amelyben léteznek.¹⁴ Meggyőződésem, hogy csak ezek együttes figyelembevételével lehet válaszolni a „ki, mit és kinek” közvetít kérdéseire,¹⁵ illetve rámutatni arra, hogy egy adott színházpedagógiai/színházi nevelési tevékenység hogyan válik kulturális modellé,¹⁶ miért tartja fontosnak használni azokat az alkalmazott színházi formákat, amelyek a szándékolt célelvőség és a célközönség önmegértésében végzett társadalmi beavatkozás felől definiálják önmagukat.¹⁷

Épp ezért kell leszögeznünk, hogy az intervenció, a színház társadalmi felelősségvállalásának mibenléte (legalábbis a hazai szcénában) bizonytalan, a színházi gyakorlatban pedig meglehetősen szerteágazó. Pontosabban fogalmazva, csak elvétve fedezhetőek fel az intézmények által nyíltan és ami még fontosabb: konkrétan megnevezett, po-

¹⁴ NEUDOLD Júlia, „Művészetközvetítés kőszínházakban”, *Színház* 50, 11. sz. (2017): 12–16. hozzáférés: 2021.05.24, <http://szinhaz.net/2017/12/29/neudold-julia-muveszetkozvetites-koszinhazakban/>

¹⁵ GOLDEN Dániel, „A színház, mint eszköz a dramatikusan nevelésben”, in *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*, szerk. GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 57–70 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2016), 61.

¹⁶ Kiss Gabriella, „A résztvevő színháza, mint kulturális modell. Gondolatok a Káva Kulturális Műhely »két, kifejezetten felnőtt közönség számára« készült előadásáról” in *Színház és társadalom*, szerk. DERES Kornélia és HERCZOG Noémi, 96–123 (Budapest: JAK, Prae.hu, 2018).

¹⁷ KRICSFALUSI Beatrix, „Aktivitás-részvétel-interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?”, in *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*, szerk. GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 17–30 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2016), 19.

litikus tevékenységek, akciók. Emblematikus külföldi példaként szokták felhozni a belgumi NTGent vagy a párizsi Théâtre de la Colline manifesztumait, ahol az intézményvezetők – Milo Rau és Wajdi Mouawad – figyelembe véve a társadalmi-városi kontextust, ahol élnek, megfogalmazták és a színház honlapján közzétették az intézmény és a társulat feladatait, kijelöltek egy irányt.¹⁸ A genti manifesztum írói szerint a városi színházak elváltak attól a közegtől, amelyben léteznek, a jelenlegi struktúra nem szolgálja ennek a kapcsolatnak a kialakítását, ezért szükségessé válik a városi színházi modell újragondolása. Imre Zoltán megállapítja, hogy ez nemcsak a Rau által kijelölt német nyelvterület színházaira, de a magyarországi viszonyokra is igaz.¹⁹ Szerinte a manifesztum elsősorban az előadás létrehozására és a terjesztésére helyezi a hangsúlyt, figyelmen kívül hagyva annak a közönséghez / nézőkhöz fűződő viszonyát. A városokban létező (anyagilag tőlük függő) színházak ugyanis, amennyiben tényleg felelősséget vállalnak egy adott közösségért, nem hagyhatják figyelmen kívül azt a városi-társadalmi, strukturális szövetet, amelyben léteznek. S feladatuk feltérképezni, hogy a város lakói, a helyi és regionális közösségek mit várnak el attól a jelenségtől, amit színháznak nevezünk.²⁰

Talán ezért sem véletlen, hogy a vidéki kőszínházak igazgatói pályázataiban és az évadok meghirdetésekor évek óta fel-

¹⁸ Hozzáférés: 2021.05.14,
<https://www.ntgent.be/en/about>;

hozzáférés: 2021.05.14,
<https://www.colline.fr/manifeste-2017-2018>

¹⁹ IMRE Zoltán, „Kommentár a »Jövő városi színháza« című manifesztumhoz”, *Színház* 51, 11. sz. (2018): 42–45, hozzáférés: 2021.05.24,
<http://szinhaz.net/2018/12/28/imre-zoltan-kommentar-a-jovo-varosi-szinhaza-cimu-manifestumhoz/>

²⁰ IMRE, „Kommentár...”, 43.

feltűnik a „népszínház” kifejezés – ez hivatott jelezni a vidéki kőszínház funkcióját. S mivel ez az eszmény már-már elvárásként gyökerezik hazánk vidéki kőszínházainak hagyományában, az intézményvezetők magától értetődően használják e szót, a jelentés definiálása nélkül. Ezt támasztja alá a *Színház* folyóiratban megjelent összeállítás is, amelyben a jelenlegi vezetőket kérdezték arról, mi a számunkra hiteles és előremutató színházeszmény.²¹ A legtöbben „népszínházon”, olyan színházat értenek, ami a közönség minden rétegének tud élményt kínálni, akár egy előadáson belül is. Az azonban, hogy mit is értenek „rétegen”, jobb esetben definiálatlan, rosszabb esetben a sztereotípiák szintjén marad. Pedig a jövet-i értelemben vett népszínház nem csupán konzervatív, évszázados színházi- és drámai hagyományokat őrző intézmény,²² hanem az új színházi- és drámai formák megszületésének helye is kellene, hogy legyen. S ha a színházra úgy tekintünk, mint egy kulturális mediációra képes (ön)kifejezési módra, akkor elengedhetetlen, hogy éppen ezek a stabil, közfinanszírozással működő műhelyek vállalják fel ennek a felelősségét és feladatát.

Mint tudjuk, a magyarországi színházi struktúrában a vidéki kőszínházak szerepe és jelentősége meghatározó.²³ A nézők legna-

²¹ „Az én színházam. Színházigazgatói krédók Debrecentől Veszprémig”, *Színház* 56, 5. sz. (2021): 3-10.

²² JÁKFAI Magdolna, *A valóság szenvedélye, A realista színház emlékezete Magyarországon* (Budapest: MTA doktori értekezés, 2019), 228, hozzáférés: 2021.07.10,
<http://real-d.mtak.hu/1243/>

²³ Ezek az intézmények többségükben 2019 óta 50-50%-ban állami és önkormányzati finanszírozással működnek, önálló társulatot és a működéshez szükséges háttérstruktúrát (művészeti ügykezelés, műhelyek, terek) tartanak fenn, és évi tíz-tizenöt új bemutatót valósítanak meg. Megyeszékhelyeken he-

gyobb része az évad elején több előadásra szóló bérletet vásárol, és a bérletesek legnagyobb részét – országos átlagban is legalább negyven-hatvan százalékát – az öt-tizen-négy éves korosztály teszi ki, ehhez adódnak még hozzá a középiskolás korosztályt célzó bérletkonstrukciók. Ezek a fiatalok nem ön-állóan, saját indíttatásból vásárolnak színházbérletet, hanem az általános- és középiskolai tanárok oktató-nevelő-toborzó tevékenységének köszönhetően. Ezek a látogatótsági számok arra kötelezik (köteleznék!) a színházakat, hogy olyan előadásokat kínáljanak a fiatalok számára, melyek érvényesen tudják őket megszólítani. Olyan problémákat tematizáljanak, amelyek érdeklik őket. Olyan széles műfaji választékot kínáljanak, amellyel izgalmas, élő helyé teszik a színházat. Elsődleges felméréseim alapján azonban sajnos ez nem így történik, mert a vidéki színházak többsége a fiatal korosztállyal történő kommunikációt az ifjúsági- és mesebérlet előadásaira szűkíti.²⁴

lyezkednek el, és az adott megye, szűkebb régió, vagy akár a határon túli régió magyarok lakosságának kínálnak programokat. Mindez alapjaiban határozza meg a repertoár kialakítását, hiszen társadalmilag sokszínű, életkorban pedig széles közönségréteget kell kiszolgálniuk. A nemzeti státusszal rendelkező vidéki kőszínházak esetében a státusszal járó kötelezettségek (opera, kortárs magyar, klasszikus magyar dráma évenkénti játszása) további határokat szabnak a színház műsorpolitikájában, amihez hozzáadódik a fenn tartó által elvárt bevételek és a nézőszám biztosítása, melyek sok esetben szintén a repertoár műfaji szűkítéséhez vezetnek.

²⁴ Ez általában két-három, az öt-tizen-négy éves korosztály számára készített előadást jelent, a középiskolás bérletbe viszont gyakran olyan előadások kerülnek, amelyek egyébként is a színház évadtervében szerepelnek úgy, mint a korosztály meghatározás nélküli előadások (musical, operett, táncelő-

A debreceni Csokonai Színház 2021-ben, azzal a céllal adta ki a színház egész működését figyelembe vevő etikai kódexét,²⁵ hogy mintegy manifesztumként fogalmazza meg azokat az alapelveket, amelyek keretei közt az általa kijelölt művészeti célok megvalósíthatók. Preambulumában az alábbi küldetésnyilatkozat áll:

„A Csokonai Színház a nemzetközi művészeti áramlatokkal termékeny kapcsolatot ápoló, nyitott, innovatív alkotóközösség. Művészeti programjában központi szerepet kap a regionális és nemzeti értékek legmagasabb színvonalon történő képviselete, a kortárs dráma, és az általa felvetett társadalmi kérdések, a színházi nevelés és a fiatal alkotókkal való együttműködés.”²⁶

A társadalmi kérdések felvetése, a színházi nevelés vagy a fiatal alkotókkal való együttműködés meghatározó csomópontjai lehetnek egy 21. századi városi színháznak. De vajon meg tudja-e ma Magyarországon teremteni egy vidéki kőszínház azokat a lehetőségeket, azokat a tereket, helyzeteket, amelyekben meg tudja szólítani a városlakókat, és képes-e olyan ügyeket felvállalni, amelyek valós társadalmi felelősségvállalást eredményeznek? Hogyan tud egy vidéki kőszínház túllépni a caune-i értelemben vett művészeti

adás), vagy a felnőtt repertoár azon darabjai, amelyeket a fiatalok is megnézhetnek. Ennek a műsorpolitikának az eredményeképpen a vidéki kőszínházak többsége a gazdasági-törvényi kötelezettségi szempontokat szem előtt tartva, nagyrészt a klasszikus illúziószínházi formákra alapozva alakítja ki a gyermek- és ifjúsági repertoárját.

²⁵ CSOKONAI SZÍNHÁZ, *Etikai kódex*, 2021. hozzáférés: 2021.05.17,

http://csokonaiszinhaz.hu/wp-content/uploads/Etikai_kodex-.pdf,

²⁶ CSOKONAI SZÍNHÁZ, *Etikai kódex*...

mediáció keretein, és olyan programokat létrehozni, melyek képesek reflektálni a színház esztétikai és társadalmi funkciójára? A továbbiakban ezekre a kérdésekre keresem a választ.

A debreceni Csokonai Színház az ország egyik legnagyobb, „nemzeti” státusszal is rendelkező vidéki kőszínháza. Ifjúsági programjának az elinduláskor megfogalmazott és a mai napig vállalt célja, hogy érvényes párbeszédet kezdeményezzen a fiatalokkal. Ennek egyik eszköze a komplex színházi nevelési előadás (TIE), mely – a fiatalok által használt terekben (elsősorban osztálytermekben), az általuk fontosnak tartott témákat fókuszba állítva – az ifjúsági program domináns részét képezi.²⁷ Tényként kezeljük, hogy a jövő nézői a ma fiataljai közül kerülnek ki így a gyermek- és ifjúsági repertoár tervezésénél fontos szempont, hogy valóban figyelembe vegyük a fiatalok életkori sajátosságait. Vagyis hisszük, hogy a színház jelrendsze-

²⁷A TIE (theatre in education) kifejezés az 1960-as években Angliában jött létre majd az 1990-es években elsősorban a Kerekasztal Színházi Nevelési Központhoz és a Káva Kulturális Műhelyhez köthetően honosodott meg hazánkban. „[...] Olyan – az angol Theatre in Education (színház a nevelésben) módszertanán alapuló – 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 dramaturgiaiilag szerves egységet képez [...]”. CZIBOLY, *Színházi nevelési...*, 159. A gyakorlatban a programok kettő-négy óra időtartamúak, és egy pontosan meghatározott korosztály (elsősorban, de nem kizárólag, gyerekek és fiatalok) számára készülnek, továbbá a hagyományos nézői szerep helyett résztvevői pozíciót kínálnak a jelenlévőknek.

rének megismertetése és a fiatalok társadalmi aktivitásának, reflexiójának az ösztönzése egyaránt elsődleges célja lehet ezeknek a programoknak. A vidéki kőszínházak honlapjait szemlélve ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy a gyermek- és ifjúsági programok (már amennyiben ezek egyáltalán megjelennek) többnyire a bérletkötelezettség kielégítését szolgálják, így a „színházi nevelési programok” (*sic*) jelentős része, néhány üdítő kivételtől eltekintve, a művészeti mediáció körébe sorolható.

A fiatalokat partnernek tekintő ifjúsági program beindítása több ponton sem illeszkedik a vidéki kőszínházak műsorpolitikájába. A kőszínházak megfeszített munkarendben dolgoznak: ahhoz, hogy meg tudják valósítani az évadonként elvárt tíz-tizenöt bemutatót és az ezzel járó előadászámot, szoros próba- és előadásrendben kell működni. Amennyiben egy kőszínház komplex színházi nevelési előadást szeretne létrehozni, elsősorban ki kell jelölnie azokat a színészeket, akik a hagyományos munkarend mellett egyrészt vállalják, hogy iskolaidőben játszanak (miközben valószínűleg előző este előadásuk volt, és akár egy másik próbafolyamaton is dolgozhatnak), másrészt alkalmasak a színész-drámatanári feladatok ellátására, vagyis megfelelő érzékenységgel rendelkeznek a közvetlenebb, nyitottabb és kifejezetteren 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. Egy színházi nevelési program a színészek mellett a megszokottól eltérő feladatokat jelöl ki a közönségszervezés, az utaztatás és a színészegyeztetés terén is, hiszen a találkozások külső helyszínen, osztálytermekben valósulnak meg, és az ezzel járó adminisztráció csak növeli az egyébként is leterhelt társulat terheit.

A Csokonai Ifjúsági Program (CSIP) 2015 óta hoz létre TIE-előadásokat. A színház célja egyrészt a fiatalokkal való párbeszéd elindítása volt, másrészt pedig olyan tabunak számító társadalmi problémák tematizálása, melyek nem képezik a mindennapos közbeszéd tárgyát, mégis jelen vannak a fiatalok életében (pl. a felnőttekhez való viszonyuk, az elfogadás, a barátság, a zaklatás). Kricsfalusi Beatrix szerint a

„[...] TIE koncepciója a teatrális folyamatokat elsősorban magatartásformának és gyülekezési helyzetnek tekinti, ezáltal a színház fogalmának antropológiai és társadalmi dimenzióit helyezi előtérbe ahelyett, hogy azt a teatralitás egy bizonyos módon intézményesült formájára (polgári illúziószínház) szűkítené le.”²⁸

Tézise szerint ez az oka annak, hogy a TIE elsősorban nem a művészszínházi (kőszínházi) közegben honosult meg. A CSIP példája viszont épp azt mutatja, hogy ez nem lehetetlen akkor, ha a kőszínház tudatosan saját struktúrájának megújítására akarja használni a színházi nevelést: így játszik el azzal a gondolattal, hogy mi lenne, ha „önmagán kívülre” kerülne.²⁹ Az alábbiakban egy ilyen komplex színházi nevelési előadás elemző bemutatására teszek kísérletet,³⁰ mégpedig (mivel színházi nevelési szakemberként részt vettem az alkotófolyamatban) résztvevő kutatói pozícióból.

²⁸ KRICSFALUSI, „Civil a pályán...”, 29.

²⁹ Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Színház magán kívül”, ford. TELLER Katalin, in *Kortárs táncelméletek*, szerk. CZIRÁK Ádám, 221–239 (Budapest: Kijárat Kiadó, 2013), 222.

³⁰ ROMANKOVICS Eda, *Kimondhatatlan*, részvételi színházi előadás, rendező-dramaturg: MADÁK Zsuzsanna, játsszák: GEMZA Melinda, NAGY Kíra, WESSELY Zsófia, Csokonai Színház, Debrecen, 2020.10.19.

A Csokonai Színház a program indításakor azt vállalta, hogy a TIE előadások színházi részeit a színház színművészei valósítják meg, míg az interaktív részeket színházi nevelési szakemberek vezetik. A programban részt vevő színészek a számukra szervezett workshopokon sajátíthatták el a drámás konvenciókat, s ennek következményeként a társulatban mára nyolc *színész* van, akik *drámatanári* képességekkel is rendelkeznek. Ezek az előzmények teremtették meg azt a közeget, amelyben két színésznő megkereste a CSIP vezetőit azzal, hogy hozzanak létre egy olyan színházi nevelési előadást, amelyben az autobiografikus történetmesélésen keresztül lehetne érzékenyíteni a résztvevőket a családon belüli erőszak jelensége iránt. Ezt követően kezdtünk el együtt dolgozni Nagy Kírával, Wessely Zsófiával és Roman-kovics Edával, hogy keretet, formát és fókuszot adjunk két lány történeteinek. Több hónapon keresztül zajlott az a feltáró folyamat, melynek során megismertük a két színésznő személyes történeteit, majd foglalkoztunk a hazai gyermekvédelmi rendszer sajátosságaival, és elmerültünk a traumafeldolgozás pszichológiájában Ferenczi Beáta pszichológussal. Ennek a munkának az eredményeképpen született meg az a szöveg, amelynek szerkezete megfelel a TIE elvárásainak. Az előadás egészét áthatja az az átfogó alkotói szándék,³¹ ahol a zárt színházi jelenetek és az interaktív részek egésze azt a célt szolgálja, hogy két lány történetén keresztül világitson rá a családon belüli erőszak különböző formáira, miáltal a résztvevők közelebb kerülhetnek az adott probléma megértéséhez. A szöveg alakulása során több

³¹ RÓBERT Júlia, *A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai* (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, DLA, 2018), 32, hozzáférés: 2021.07.11, http://www.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/DI_Ro%CC%81bertJu%CC%81lia_DLAdolgozat.pdf

kérdés is megfogalmazódott bennünk az erőszak reprezentálhatóságával és a traumák színpadi feldolgozásával kapcsolatban. Hogyan dolgozzuk fel a személyes traumákat úgy, hogy az áldozatok érdekei se sérüljenek? Mi a célunk egy ilyen előadás létrehozásával? Hogyan beszélhetünk nyíltan és érzékenyen egy olyan témáról, ami még ma is tabunak számít, úgy, hogy az esztétikailag és társadalmilag is értelmezhető legyen?

Antal Attila szerint a színház megteremtheti azt a nyilvános teret,³² ahol az áldozat akár közvetlenül, akár művészi eszközök segítségével beszélhet az átélt traumáról, s a szembesítés révén a tabu újra szocializálhatóvá válik, ami önmagában is politikus tett. Mindez összhangban áll Hans-Thies Lehmann állításával,³³ aki a színház politikusságát nem a politika nyílt tematizálásában látja, hanem az észlelés formáiban, a jelhasználat módjában: szerinte csak a színház képes arra, hogy a jelek adása és befogadása között viszonyt alakítson ki, amit egyszersmind a „felelősség esztétikájának” is nevezhetünk.³⁴ Véleménye szerint a színházra hárul az a szerep, hogy a „kockázat esztétikájára” támaszkodva leöntse a tabukat, amire akkor van lehetőség, ha nincs meg a színpad és a nézőtér közti esztétikai távolságot biztosítani hivatott fizikai távolság.³⁵ Néder Panni az előadáson belüli személyesség megszületését csoportterápiához hasonlítja: amennyiben a résztvevők felismerik, hogy mások is hasonló traumákat cipelnek, a közösség mély és va-

lódí élményének megéléséhez vezethet. Azt állítja, hogy ha a személyes történeteket közvetítő előadások során eljutunk az önfeltáráshoz, kiderülhet, hogy a személyes „traumák általánossá formálódnak, s a közös térben feloldást és megoldást nyernek”.³⁶ Ezt erősíti meg az előadás próbafolyamatának és az általam játszott négy előadásnak a tapasztalata is: egyrészt az alkotók között egyfajta kvázi-terápiás szituáció született, másrészt erősödött a játszó és a nézők közti közösség élménye. Az előadás lehetőséget teremt egy olyan tabutéma kibeszélésére, mely mindannak ellenére, hogy az elmúlt időszakban erősen mediatizált volt, a mindennapi kommunikáció szintjén mégiscsak a társadalomban jelenlévő sztereotípiák szintjén marad. Így az előadást a médiában hírértékkel bíró, tragikus végű családi drámák, az elhallgatott mindennapi traumák és az áldozatok egész életén át hordozott, ki nem mondott, fel nem dolgozott sérülései kontextualizálják.

A Madák Zsuzsanna által rendezett *Kimondhatatlan* célközönségét elsősorban a középiskolás korosztály alkotta – a próbák során fogalmazódott meg az a lehetőség, hogy felnőtt nézők számára is elérhetővé váljon a program. A felnőtt közönség megszólítása új kihívások elé állította az alkotókat az előadásban megvalósuló interakciók megtervezésekor és kivitelezésekor. A 2020. október 19-i, felnőtt résztvevőkkel megvalósult előadásban a TIE jellegzetességeinek megfelelően a megírt, megrendezett színházi jeleneteket öt helyen szakítják meg a beágyazott, interaktív részek. A zárt színházi részek és a nyílt végű interakciók dramaturgiailag egységes egészet alkotnak,³⁷ a részek közti

³² ANTAL Attila, „Személyes trauma a színpadon”, in *Színházi politika # politikai színház*, szerk. ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 43–56 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2018), 45–46.

³³ Hans-Thies LEHMANN, *Posztdramatikus színház*, ford. BERCZ ZSUZSA, KRISFALUSI Beatrix, SCHEIN GÁBOR (Budapest: Balassi Kiadó, 2009), 224.

³⁴ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 224.

³⁵ LEHMANN, *Posztdramatikus...*, 226.

³⁶ NÉDER Panni, „Autobiografikus színházi törekvések”, in *Színház és társadalom*, szerk. DERES Kornélia és HERCZOG Noémi, 227–246 (Budapest: JAK, Prae.hu, 2018), 244.

³⁷ „A nyílt végű interakciók alatt azt értjük, amikor a résztvevő valós döntési helyzetbe

nyitások jelzik a nézők számára a részvétel lehetőségét. A színész-drámatanárok már az előadás kezdetén kötetlen viszonyra törekednek a résztvevőkkel: felkínálják számukra a tegeződést, és beavatják őket az előadás műfaji sajátosságaiba.

Az előadás célja a kibeszélés: *„beszélünk kell” (a családon belüli erőszakról)*. Az interaktív részek fókuszja a következő kérdésben fogalmazódik meg: *„Milyen hatása van a (családon) belüli erőszaknak az emberekre, és milyen módokon reagálnak rá a különböző emberek?”* Az előadás kiindulópontja egy fikatív keret, melynek során a nézők rálátanak az előadás keletkezésének körülményeire: a színház által meghirdetett drámapályázatra beérkezett a következőkben bemutatandó mű, de az író nem fedte fel magát, viszont írt egy levelet a jövődöbéli nézőknek, és egy kopott fotelt is mellékelte a dráma mellé. A levél felolvasása után a színészek, akik ebben a helyzetben még nem lépnek szerepbe, három kiscsoportos beszélgetésben kérdezik meg a nézőket arról, hogy mit gondolnak a levélről. A nézők számára a keret segítségével az előadás első pillanatától kezdve megteremtődik a részvétel és a reflexió lehetősége. Válaszaikban már akkor megjelenik a titok, az elhallgatás, az erőszak, mielőtt megismernék a történetet. A rövid, pörgős interakció segít elhagyni a hagyományos nézői pozíciót, hozzásegíti a nézőket ahhoz a résztvevői magatartáshoz, melynek felvételére lehetőséget teremt az előadás. Az interakció végén a narrátor néhány mondatban felkészíti a résztvevőket az előadás különös formanyelvére például, hogy a színészek több szerepet is játszanak az előadás során,

kerül: vagy valós hatással lehet az eseményekre, vagy érdemben reflektálhat az előadásban történetekre, érdemben gondolkodhat az előadás által felvetett problémán.”

hozzáférés: 2021.05.24,

<https://www.szinhasineveles.hu/szinhasineveles-fogalomtar-page/>

a szerepváltásokat a karakterre jellemző jelképekkel jelzik) és térbeli sajátosságaira. A zárt színházi jelenetekben Nagy Kíra és Wesely Zsófia játszották az összes karaktert, a színházi nevelési szakember narrátorként volt jelen, a nyitások során pedig mindhárom drámatanárként facilitálták az interakciókat.

A történet a célközönség számára ismerős közegbe, egy középiskolai osztályterembe helyezi a főhősöket: Kata és Zsuzsi, bár osztálytársak, szinte alig ismerik egymást. Zsuzsi színésznőnek készül, Kata pedig operaénekesnek, és a különböző művészi kifejezésformák által látunk rá a személyes történeteikre, melyek mindkét lány esetében feltárják a családjukban megtapasztalt erőszakot. A lányok sorstársakká, szövetségesekké válnak, és közösen tervezik, majd valósítják meg a szökést Portugáliába. Ott szembesülnek az önállóság terhével, és végül a rendőrök visszahozzák őket Magyarországra. Az előadás végén, Zsuzsi 15 évvel idősebb énjének monológja azt mutatja meg, hogyan végződött a történet a lányok számára.

Az előadás során a nézők számára nem jelentett gondot a felkínált dramatikus formákban való részvétel, aktívan és érzékenyen osztották meg a gondolataikat a színészekkel. Az interaktivitás és a részvétel közötti különbséget Takács Gábor is hangsúlyozza:

„Amennyiben egy előadás szándéka az, hogy a hagyományos nézői szerepből mintegy átléptesse vendégeit a résztvevői szerepkörbe, azzal egyúttal felelősséggel is felruházza őket. Hatalmuk lesz akár a történet, de még inkább saját érzéseik, gondolataik viszonyulásaik kifejezésében. Ez jóval többet jelent, mint adott esetben időnként megszólítani a nézőket, nem túl fontos kérdésekben döntéseket hozatni velük, többet, mintha álkérdéseket

tennék fel nekik, látszólag kínálva az együttműködést.”³⁸

Az előadás alkotói résztvevői szerepbe léptették a nézőket, olyan felelősséggel ruházva fel őket, amelyet a mindennapokban nem vagy csak különleges esetben tapasztalhatnak meg. Így például amikor a néző-résztvevők Zsuzsiék szomszédasszonyával beszélgethettek, az alkotók a forró szék konvenciót alkalmazták: arra vonatkozóan hangoztak el kérdések, miért nem tesz valamit, ha hetek, hónapok óta hallja a bántalmazás jeleit. A szomszédasszonyt játszó Wessely Zsófia mindvégig tartotta azt a markáns álláspontot, mely szerint ők (a férjével) nem vállalhatják fel annak a felelősségét, hogy esetleg az ő közbenjárásuk hatására durvul el még jobban a helyzet, vagy esetleg ők is veszélybe sodródhatnak. Erősen áldozathibáztató magatartása véleményformálásra készítette a résztvevőket, és ők olyannyira éltek ezzel a lehetőséggel, hogy még egymással is vitába bocsátkoztak. Az erőszakot kívülről szemlélő személy szerepének a felvétele nem okozott gondot a néző-résztvevőknek: a zárt színházi részt a narrátor felvezetése szakította meg, aki úgy avatta be a nézőket a következő interakcióba, hogy bemutatta a szomszédasszonyt (aki egyébként nem kap szerepet a zárt színházi részekben), és lehetőséget adott a beszélgetésre. A néző-résztvevők észrevétlenül öltötték magukra felkínált szerepet.

Az előadás ezen kívül a szerepbe lépés és a jelenetalkotás konvenciók alkalmazásával teremtett arra lehetőséget, hogy a néző-résztvevők egy-egy interakció keretei közt vizsgálhassák meg Zsuzsi és Kata helyzetét is. Zsuzsi az előadás egy adott pontján megtalálja nagymamája naplóját, amelyből elő-

tűnnek azok a mintázatok, amelyek több generáción keresztül kirajzolják a családon belüli erőszak mintázatát. A napló ezt követően központi szerepet tölt be Zsuzsi életében, így a jelenetet követő interakció is arra ad lehetőséget a néző-résztvevőknek, hogy megvizsgálják, és megalkossák a zárt színházi jelenetet követő fél percet. Ennek során a vállalkozó nézők felveszik Zsuzsi szerepét, és eljátsszák, hogy ebben a helyzetben mit és hogyan tennének a naplóval. A szerepbe lépés és a jelenetalkotás konvenciója segítségével élük tehát meg Zsuzsi dilemmáit. Több néző-résztvevőnek is lehetősége van arra, hogy megmutassa a saját verzióját, majd az interaktív rész lezárásaként a Zsuzsit játszó színész még az előtt részleteiben visszahozza a nézők által javasolt megoldásokat, hogy folytathatná a jelenetet.

Az interakció természeténél fogva megteremti annak a lehetőségét, hogy a nézők belépjenek a játéktérbe, felszámolva ezzel a színpad és a nézőtér közti minimális határvonalat. Ennek az előadásnak a térszerkezetére egyébként is jellemző, hogy a játszó és a nézők közt nem tart távolságot. A színészek az előcsarnokban fogadják a nézőket, maguk köré hívják őket, és amikor együtt lépnek be az előadás terébe, ugyanazon székeken foglalnak helyet. A színház a határlépés tereként értelmeződik, résztvevői küszöbállapotba jutnak, „mert működésképtelenné válik a művészet és a valóság oppozíciója”.³⁹

Az előadás látványvilága egyszerű, letisztult.⁴⁰ Az üres, csak néhány kelléket (szék,

³⁸ TAKÁCS Gábor, „A részvétel kora – a színházi nevelés újtjai lehetőségei Magyarországon”, *Műút* 57, 5. sz. (2012): 62–67. hozzáférés: 2021.05.25,

http://muut.hu/muut_pdf/035.pdf

³⁹ Erika FISCHER-LICHTE, *A performativitás esztétikája*, ford. KISS Gabriella, (Budapest: Ballasi Kiadó, 2009), 243.

⁴⁰ Az előadás terének kijelölése figyelembe veszi egy átlagos osztályterem felépítését és az ott található bútordarabokat, hiszen a társulat a komplex színházi nevelési előadásait a színházon kívül osztálytermekben is játssza. A program felnőttekre való kiterjesz-

kellékesláda) tartalmazó tér körül körben vannak elhelyezve a nézők székei, melyek között a kör három pontján egy-egy iskolai pad található: ezek egyrészt játéktérként, másrészt a játsszók helyeiként szolgálnak. De ezek a padok jelölik ki automatikusan a több interakció során is alkalmazott kiscsoportokat is. A *Kimondhatatlan* két nyitása is a térben található kellékek segítségével valósul meg: szimbolikus szoborba sűrítve kell megfogalmazniuk a Kata családjában fennálló dinamikát, majd az előadás zárásaként három kiscsoportban kell rapszámot írniuk arról, hogy számukra miről szólt ez az előadás. Az szoboralkotás során a néző-résztevők a különböző szereplők relikviáit használva érzékeltethették a szereplők közti viszonyok alakulását, így lehetőségük volt azoknak a mérgező családi viszonyoknak a szimbolikus megjelenítésére, amelyektől Kata szenvedett. A kinetikus szobor konvenciója nemcsak a drámapedagógia, hanem (a vizuális, képi, szimbolikus alkotás révén) a művészetterápia bevett módszere is, melynek során a képi megjelenítés sok új érzést hoz felszínre, melynek segítségével új nézőpontból láthatjuk, értelmezhetjük a problémát. Az alkotást követően a néző-résztevők a drámatanárokkal közösen elemezték az alkotásokat, és a megbeszélés során ismét lehetőségük volt a véleményeik ütköztetésére. Az utolsó interakció három kiscsoportban folyt: Mi az, ami számotokra a legfontosabb volt a történetből? Miről szólt neked ez a történet? Az e két kérdésre adott válaszokat sűrítették össze egy rap szám szövegévé, amelyet elő is adhattak a színészek segítségével. Az általam elemzett alkalommal a résztvevő felnőttek többsége kreatív alkotóként vett részt a

tésével azonban azzal a problémával is szembesülnie kellett a színháznak, hogy milyen idősávban és térben játszzanak, hiszen a korábban említett szervezési nehézségek miatt, az esti idősávban való játszás számos problémát felvetett.

folyamatban, könnyen megszólíthatók voltak, és szívesen – olykor kifejezetten vehemensen – osztották meg a véleményüket. Az előadás nyílt végű interakciókon keresztül biztosította a lehetőséget a vélemények megfogalmazására és ütköztetésére, de ami talán még fontosabb: lehetőséget teremtett a párbeszédre egy alapvetően elhallgatott problémáról. Bár voltak olyan néző-résztevők, akik nem vagy csak a kiscsoportos beszélgetések során szólaltak meg, de – ahogyan azt Kricsfalusi Beatrix is megjegyzi – a színházi szituációk és az interakciók során tudatosítják magukban azokat a „[...] reflektálatlan jelentéstulajdonításoktól, hovatovább előítéletektől terhelt mechanizmusokat [...]”,⁴¹ amelyek meghatározzák az erőszakkal és az áldozathibáztatással kapcsolatos gondolkodásukat.

Mindezeket figyelembe véve a *Kimondhatatlan* példája azt igazolja, hogy egyrészt a művészetközvetítés gyakorlata és a társadalmi felelősségvállalás igénye több ponton is összefonódik az alkalmazott és részvételi színházi formákkal. Másrészt a komplex színházi nevelési előadások vidéki kőszínházi repertoárba való integrálása elősegítheti a színház társadalmi funkciójának kiszélesítését: párbeszédbe léptethetjük a magyarországi színházi nevelés több évtizedes tapasztalatát a kőszínházi alkotókkal, hozzájárulhatunk a jövő városi színházáról való diskurzushoz, közelebb kerülhetünk a kulturális hozzáférés demokratizálásához.

⁴¹ KRICSFALUSI, „Aktivitás...”, 29.

Bibliográfia

- ANTAL Attila. „Személyes trauma a színpadon”. In *Színházi politika # politikai színház*, szerkesztette ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 43–56. Pécs: Kronosz Kiadó, 2018.
- „Az én színházam. Színházigazgatói credók Debrecentől Veszprémig”. *Színház* 64, 5.sz (2021): 3–10.
- GOLDEN Dániel. „A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben”. In *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*, szerkesztette GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 57–70. Pécs: Kronosz Kiadó, 2016.
- CAUNE, Jean. *La démocratisation culturelle*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2006.
- CZIBOLY Ádám, szerk. *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 2017.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *A performativitás esztétikája*. Fordította KISS Gabriella. Budapest: Balassi Kiadó, 2009.
- IMRE Zoltán. „Kommentár a „Jövő városi színháza” című manifesztumhoz”. *Színház* 51, 11. sz. (2018): 42–45. hozzáférés: 2021.05.24, <http://szinhaz.net/2018/12/28/imre-zoltan-kommentar-a-jovo-varosi-szinhaza-cimu-manifesztumhoz/>
- JÁKFA LVI Magdolna. *A valóság szenvedélye. A realista színház emlékezete Magyarországon*. Budapest: MTA, doktori értekezés, 2019, hozzáférés: 2021.07.10, <http://real-d.mtak.hu/1243/>
- LEHMANN, Hans-Thies. *Posztdramatikus színház*. Fordította BEREZ Zsuzsa, KRICSFALUSI Beatrix és SCHEIN Gábor. Budapest: Balassi Kiadó, 2003.
- KISS Gabriella. „A megfeleléskényszer apolitikussága”. In *Színházi politika # politikai színház*, szerkesztette ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 221–233. Pécs: Kronosz Kiadó, 2018.
- KISS Gabriella. „A résztvevő színháza, mint kulturális modell. Gondolatok a Káva Kulturális Műhely „két, kifejezetten felnőtt közönség számára” készült előadásáról”. In *Színház és társadalom*, szerkesztette DERES Kornélia és HERCZOG Noémi, 96–123. Budapest: JAK, Prae.hu, 2018.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Aktivitás-részvétel-interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?” In *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*, szerkesztette GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 17–30. Pécs: Kronosz Kiadó, 2016.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Civil a pályán. Részvétel, színház és nevelés strukturális beágyazottságáról”. In *Valóságsszimuláció gyerekekkel és fiatalokkal. A forum'19 színházi nevelési találkozón elhangzott előadások és workshopok kibővített jegyzéke*, szerkesztette BALASSA Zsófia, 28–38. Budapest: Káva Kulturális Műhely Egyesület, 2019, hozzáférés: 2021.05.15, <https://kavaszhaz.hu/forum-19-valosagszimulacio-gyerekekkel-es-fiatallokkal/>
- MÜLLER-SCHÖLL Nikolaus. „Színház magán kívül”. Fordította TELLER Katalin, In *Kortárs táncelméletek*, szerkesztette Czirák Ádám, 221–239. Budapest: Kijárat Kiadó, 2013.
- NÉDER Panni. „Autobiografikus színházi törekvések”. In *Színház és társadalom*, szerkesztette DERES Kornélia és HERCZOG Noémi, 227–247. Budapest: JAK, Prae.hu, 2018.
- NEUDOLD Júlia. *A kőszínház mint közösségi tér*. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, DLA dolgozat, 2019.
- NEUDOLD Júlia. „Művészetközvetítés kőszínházakban”. *Színház* 50, 11. sz. (2017) 12–16. hozzáférés: 2021.05.24, <http://szinhaz.net/2017/12/29/neudold-julia-muveszetkozvetites-koszinhazakban/>

RÓBERT Júlia. *A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai*. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, DLA dolgozat, 2018, hozzáférés: 2021.07.11, http://www.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/DI_Ro%CC%81bertJu%CC%81lia_DLAdolgozat.pdf

TAKÁCS Gábor. „A részvétel kora – a színházi nevelés újtjai lehetőségei Magyarországon”. *Műút* 57, 5. sz. (2012) 62–67. hozzáférés: 2021. 05. 25, http://muut.hu/muut_pdf/035.pdf

Internetes források

CSOKONAI SZÍNHÁZ, Etikai kódex, 2021. hozzáférés: 2021.05.17,

http://csokonaiszinhaz.hu/wp-content/uploads/Etikai_kodex-.pdf,

LA COLLINE, hozzáférés 2021.05.14,

<https://www.colline.fr/manifeste-2017-2018>,

NT GENT, hozzáférés 2021.05.14,

<https://www.ntgent.be/en/about>

SAJÁTSZÍNHÁZ, hozzáférés: 2021.05.12,

<http://www.sajatszinhaz.org/>

SZÍNHÁZINEVELÉS.HU hozzáférés: 2021.05.24,

<https://www.szinhazineveles.hu/szinhazineveles-fogalomtar-page/>

Színház – szegregáció – mobilitás. Hogyan modellálja az „Eltáv” program az ország egyik legnagyobb hagyományú művészsínházának társadalmi kérdésekhez és felelősséghez fűződő viszonyát?

VÁGI ESZTER

A Katona József Színház színházpedagógiai részlegének „Eltáv” nevű projektje nemcsak a „Behívó” eddigi leghosszabb és legösszetettebb programja volt, hanem az intézmény közel negyvenéves működésében is különleges, kiemelkedő és tanulságos szerepe van.¹ Központja egy javarészt cigány családok lakta, rendkívül szegény és a külvilágtól is elzárt heves megyei földutcsás zsáktelepülés, ahol néhány nagyon rossz állapotban lévő ház sorakozik egymás után.

A program indulásakor Bányatelepet egyetlen szolgáltatás érte el a hétköznapokon: hajnalonta itt is megállt a kenyeres autó – a 2010-es évek végén ez is megszűnt. A katonások viszont maradtak.

„Hívtak-e a dramaturghoz szupervizort?”²

E körülmények miatt is érzem fontosnak, hogy a program részletes leírását megelőzően kitekintsünk a színház két olyan előadására, amelyek a magyarországi cigányok helyzetét (is) tematizálni kívánta, és amelyeket mind színházesztétikai, mind társadalomkri-

tikai szempontból nagy vita övezett. Máté Gábor rendezéseiről: a romagyilkosságokra kőszínházi keretek között elsőként reflektáló *Cigányokról* és *Az Olaszliszkairól* van szó.³ Mindkét előadás azon akart dolgozni, „ami történt Magyarországon”, és arra is tenni akart „teátrális szándékokat, gesztusokat”, hogy rámutasson a cigánygyűlölet okaira.⁴ Mindezeket túl mindkét előadás diskurzusát meghatározta egy-egy nem feltétlenül szigorúan esztétikai értelemben vett botrány.

Mint köztudott, a *Cigányok* bemutatója után jó pár évvel a Független Színház Peer Gynt ösztöndíjasai nyílt levélben szólították meg Máté Gábort, melyben a társadalomábrázolás módjára kérdeztek rá, illetve annak kulturális hitelességét kérték számon.

„Azt, hogy a romák láthatóságának tényét és mikéntjét a reprezentáció szabályai pontosan körülírják, a Katona József Színház *Cigányok* című előadásának készítői sem tették az alkotó folyamat során reflexió tárgyává. [...] a

¹ „ELTÁV – Megnyílik a bánya”, hozzáférés: 2021.07.01,

<http://autonomia.hu/hu/programok/eltav-megnyilik-a-banya/> ; <https://www.stiftung-evz.de/eng/home.html>

² „Független Színház kontra MÁTÉ Gábor – a levélváltás”, hozzáférés: 2021.07.10, [Kultura: Független Színház kontra Máté Gábor - a levélváltás - NOL.hu](http://Kultura.FuggetlenSzinhaz.kontra.Mate.Gabor.-a-levelvaltas.-NOL.hu)

³ TERSÁNSZKY Józsi Jenő és GRECSÓ Krisztián, *Cigányok*, Budapest: Katona József Színház, R. MÁTÉ Gábor, 2010; BORBÉLY Szilárd, *Az Olaszliszkai*, Budapest: Katona József Színház, R. MÁTÉ Gábor, 2015.

⁴ MÁTÉ Gábor, „[...] nem értettem, hogy a magyar színház miért nem csinál valamit [...]”, hozzáférés: 2021. június 1, <https://www.youtube.com/watch?v=ywHPxxMF6gU>

néző már az előadás elején a romák lehető legsztereotipikusabb ábrázolásával szembesül, amely által egyrészt a romák társadalmi láthatósága szempontjából egy egyre marginalizáltabb csoport válik a közösség egészének metonimikus reprezentánsává, másrészt a rasszista diskurzus logikájához kísértetiesen hasonló módon homogenizálódik a roma társadalom belső rétegzettsége. A reprezentáció feszesre húzott keretét sem a stilizált „léghegedülés”, sem később a romantikus cigányvilágra dobott Molotov-koktél nem képes szétrobbantani. Sőt, az a tény, hogy a diegézis világában a jómódú muzsikuskigány család feje válik az éjszaka leple alatt orvul elkövetett támadás áldozatává, tovább gyengíti a „valós behatolásának” esélyeit a színházi térbe. Szociokulturálisan és geográfiaiban ugyanis jól körülhatárolható volt a potenciális áldozatok köre, amely semmilyen módon nem érintkezett a muzsikuskigányok még a roma társadalmon belül is egyértelműen elkülönülő világával. A valósággal ellentétes dramaturgiai megoldást a színház reprezentációs modelljének szabályai szülhették: a muzsikuskigány ugyanis csak azon belül válik rendre a részegen mulató dzsentri rasszista beszédének és bánásmódjának tipikus áldozatává – ott ugyanis ő az egyetlen létező cigány –, míg a rendszerváltozás utáni gazdasági-társadalmi átrendeződés és a nyomában indukálódott rasszizmus szempontjából ők számítanak a roma kisebbség legkevésbé tipikus képviselőinek. A muzsikuskigány figurájának tehát csak abban az esetben volna helye egy a többség és kisebbség együttélési nehézségeit általánosan vizsgáló, vagy konkrétan a roma kisebbség ellen irányuló rasszista indíttatású gyilkosság-sorozatot teatralizáló szcenikus vállal-

kozásban, amennyiben az előadás képes volna végrehajtani a romák hagyományos színházi reprezentációjának kritikáját. A *Cigányok* nemhogy ezt nem teszi, de a produkció második felében már kizárólag a magyar társadalom problémáinak, romák és a hozzájuk különbözően viszonyuló nem romák (rendőr, orvos, budapesti újságíró, falu népe stb.) a tömegmédiából ismert, klisészerű nyelvi- és magatartásformáit re-prezentálja.”⁵

Egyik oldalon tehát Tersánszky és Grecsó harsány, hangos, színes, múltban és jelenben is pszeudo-népszínművi világa, a másik oldalon a kérdés: „hívtak-e a dramaturghoz roma szupervizort?”. Vagyis bár az előadás a cigányreprezentáció, illetve az ügyben érintette vált, különböző társadalmi csoportokat képviselő szakemberek bizonytalanságainak és hibáinak bemutatása révén is az orvosolandó feszültségeket hangsúlyozta, mégsem indult el párbeszéd. Sőt! Egy, a színpadon sem saját identitásképét, sem a konkrét tényeket viszont nem látó alkotói közösség a nyilvánosság azonnali bevonásával adott hangot a problémáinak, amire egy másik, az előadással a „részvétlenség”, az „igazságszolgáltatás hálózatának tehetetlensége és amatőrizmusa” ellen harcoló válaszolt – így azonnal a „megtámadtak-védekezem” vált alapállássá. Találkozást, vitát – tudtommal – egyik fél sem kezdeményezett, a Független Színház alkotóiban viszont a mai napig él az előadás generálta sebezhetőség.⁶

⁵ KRICSFALUSI Beatrix, „Reprezentáció – esztétika – politika (avagy miért nem politikus a magyar színház)?” *Alföld* 62, 8. sz. (2011): 79-87.

⁶ 2020 februárjában részt vettem a Független Színház módszertani kurzusán, ahol a *Cigányok* című előadásról is szó esett, a megnyilatkozások még ennyi idő elteltével is

Az *Olaszliszkai* esetében a botrány a bemutató előtti napokban tört ki, mivel több sajtóorgánus is szóvá tette a történetben érintett Szögi-család kifogásait; nevezetesen azt, hogy kegyeletsértőnek és bizonyos pontokon hazugnak ítélték a Szögi Lajos halálát színpadon megjelenítő művészi gesztust. Máté Gábor ez esetben már a bemutató napján nyílt levéllel jelentkezett – ebben tisztázta a félreértéseket és bocsánatot kért a család tagjaitól, amiért nem kereste meg őket az alkotófolyamat kezdetén. Ebben az esetben később kialakult némi párbeszéd az alkotók és az érintett család képviselői között, s az ügy mindenki számára megnyugtatóan rendeződött.⁷

A Katonának mint az ország egyik legnagyobb hagyományú művészszínházának felelőssége újra és újra megfogalmazni, mit jelent a valós társadalmi problémák iránti érzékenység és a művészi kísérletezés. Az említett két előadás esetében egy olyan kisebbségi csoport problémáinak színre vitelére tett kísérletet, amelynek esetében különösen fontos, hogy prejudikáció helyett dialógus jöjjön létre. Mint fentiekből is kiderül, ez nem sikerült maradéktalanul, hiszen komoly kritika érte a cigányok színpadi reprezentációjának és a társadalmi feszültségek ábrázolásának módját, miközben valós párbeszédet senki nem kezdeményezett. Ez pedig – többek között – azért is hasznos lehetett volna, mert olyan kérdéseket is meg lehetett

volna vitatni, amelyek a konkrét problémákon is túlmutatnak. Mit tesz/nem tesz lehetővé a kőszínházi működési struktúra? Mi várható el egy alapvetően a realista játékpáradigma művészszínházi hagyományait ápoló intézménytől? Hol, mikor és főleg mivel enged „kísérletezni” a művészszínházi diszpozíció? Bár ez a diskurzus nem jött létre, az „Eltáv” projekt révén mégis egyértelművé vált, hogy a Katona nyitott a „színház” és a „dialógus” másfajta (az alkalmazott színház és a *devising* stratégiák felől értelmezhető) lehetőségeire. Kimozdult az épületből – sőt! a városból – és a szó legszorosabb, szociológiai értelmében is terepre ment.

Behívó – Színházpedagógiai Program

A Katona József Színházban 2011 óta működik színházpedagógiai műhely,⁸ amely eleinte főként fiataloknak kínált programokat elsősorban Budapesten. Az Ifjúsági Program egy kísérleti fél-évaddal indult akkor, amikor Máté Gábor vette át a színház igazgatását, aki számára (ahogy ezt a 2012-es átépítés, a K+ programok elindítása és a színházpedagógiai részleg életre hívása is igazolja), több szempontból is fontos volt, hogy a színház nyitottabbá váljon.⁹

Az itt folyó színházpedagógiai tevékenység kezdetektől fogva azt a német kőszínházi modellt követi, amelynek lényegét 2017-ben Neudold Júlia a következőképpen foglalta össze:

rendkívüli fájdalomról és feszültségről tanúskodtak.

⁷ Máté Gábor nyílt levele, hozzáférés: 2021.07.10,

<http://katonajozsefszinhaz.hu/fooldal/42357-nyilt-level-az-olaszliszkai-bemutatojához-kapcsolodoan>;

Olaszliszka és a botrány a Katonában – Szögi Lajos özvegye betiltaná, hozzáférés: 2021.07.10,

https://nepszava.hu/1072689_olaszliszka-es-botrany-a-katonaban-szogi-lajos-ozvegye-betiltatna

⁸ A műhely vezetője a kezdetektől VÉGH Ildikó dramaturg, színházpedagógus. Az eltelt tíz évben számos hazai színházi nevelési szakember és egyetemista gyakornok dolgozott a programban. Jelenleg két állandó (VÁGI Eszter, VÉGH Ildikó) és egy részmunkaidős munkatárs (KOLTAY D. Szonja) alkotja a részleget.

⁹ Ezt tükrözi a 2012-es átépítés, a K+ programok elindítása és a színházpedagógiai részleg életre hívása is.

„Németországban a kőszínházak működéséhez hozzátartozik egy színházpedagógiával foglalkozó részleg, ugyanolyan jogon, mint a dramaturgia, a közönségszervezés vagy a színház bármely más nélkülözhetetlen munkaterülete. Az ott dolgozók szorosán együttműködnek az iskolákkal, és ez, mint hatásos nevelési reform, országszerte jól működik, kiszélesítve a fiatal korosztálynak kínált ajánlatokat. Egy ilyen program életre szóló kulturális tőkét ad azzal, hogy a művészet és a színház értő élvezetére tanít, valamint kreativitásra, önálló gondolkodásra, empátiára és toleranciára nevel. A színházközvetítés, a befogadás képzése alapvetően két (nem teljesen szétválasztható) módon történik, egyrészt a „nézni tanítás”, másrészt az alkotófolyamatokban, a színjátékban való aktív részvétel révén. A színházpedagógiai programok kezdetben a fiatalságra fókuszáltak, ma már általában minden korosztályt megszólítanak. A közönség és a színházi alkotók között művészi és pedagógiai igényvel, különböző módszerekkel kommunikációs csatornákat nyitnak: működésük egy olyan kölcsönhatás katalizátoraként is értelmezhető, amely során a közönség az alkotófolyamatok értő élvezője vagy akár részese lesz, a színház pedig saját hatásával direkt szembesülve önkritikára kényszerül, és nézői, társadalmi igényekre érzékenyedik. A művészetközvetítés és a kommunikációs funkció mellett a színházpedagógia művészetorientált irányzatában alkotófolyamatok – a repertoárhoz kötődő performatív vagy képzőművészeti események, gyakran a repertoárba kerülő, amatőr szereplőket is megmozgató színházi produkciók – valósulnak meg. Több színház a színházpedagógia tartományába tartozó alkotó jellegű tevékenységeket esz-

tétikai kutatásként, kísérletező terepként jelöli meg, a progresszívnek számító területet növekvő figyelem övezi.”¹⁰

A fentiek értelmében a Behívó programjai is minden esetben igazodnak a színház aktuális repertoárjához és egyéb programjaihoz. Nem a repertoáron lévő előadások „fényezésé” a feladatunk, hanem az, hogy különböző módszerekkel kinyissuk a produkciók kínálta perspektívákat – kérdéseket tegyünk fel, gondolatokat ébresszünk, teret adjunk annak a párbeszédnek, ami a polgári színház diszpozícióján belül (ahogy az említett két példa is igazolja) nagyon nehéz. A színházpedagógia mint művészetközvetítő és társadalmi kérdéseket boncolgató módszer van jelen a programokon, mindkét aspektus fontos, kiegészítik és erősítik egymást.

Ugyanakkor a német modell követése szándékaink szerint nem jelent módszertani bezárkózást – a rendkívül gazdag és árnyalt magyarországi színházi nevelési gyakorlat egyéb formáira is figyelünk, igyekszünk azokból is tanulni és meríteni. Mivel Magyarországon rendkívül erős a diákszínjátszó és drámapedagógiai hagyomány, valamint az angolszász módszerek terjedtek el leginkább, a német modell a mai napig kevésbé ismert, s főként kevésbé elterjedt. A legtöbb hazai kőszínház színházpedagógiai programjai vagy egyértelműen az angolszász irányt követik, vagy valamilyen hibrid módon keverik a különböző modelleket és módszertanokat. Ez a sokszínűség megtermékenyítő hatású a programok és tanulási lehetőségek sokféleségét illetően, ugyanakkor bizonytalanságot figyelhetünk meg a terminusok, elméleti leírások és elemzések terén, hiszen a mai napig nincs egységes, letisztázott színházi nevelési / színházpedagógiai szaknyelv. A

¹⁰ NEUDOLD Júlia, „Művészetközvetítés kőszínházakban. A színházpedagógia útjai és lehetőségei”, *Színház* 50, 11. sz. (2017): 12–15, 12–13.

szakma két legfontosabb hazai kézikönyve is utal minderre:¹¹ az ezekben alaposabban vizsgált programtípusok az angolszász modell gondolkodásmódját tükrözik, miközben a vizsgálódási kereten kívül eső programtípusokról is tesznek rövid említést.¹²

A kezdetben a Katona színházpedagógiai műhelye az Ifjúsági Program nevet viselte, ez azonban mára megváltozott. Miközben nagyon fontosnak tartjuk, hogy folyamatosan többféle program keretében is dolgozunk kamaszokkal, fiatalokkal, az évek során egyértelművé vált, hogy a találkozás és elmélyült párbeszéd igénye az idősebb korosztályokban is megvan. Évről évre egyre több mindenki számára nyitott vagy éppen hangsúlyozottan intergenerációs programot indítunk, ezáltal szélesebb körben adva teret a közös játékokra, beszélgetésre, kérdésfeltevésre. Tapasztalataink szerint sok pozitív hozadéka van annak, ha a különböző generációk megismerhetik egymás szempontjait, esetleg kritikát fogalmazhatnak meg egymás felé, és kölcsönösen kompromisszumokat kötnek egy-egy közös projekt érdekében. Ez a fajta generációs nyitás tette szükségessé,

¹¹ CZIBOLY Ádám és BETHLENFALVY Ádám, szerk., *Színházi nevelési programok kézikönyve* (Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2013); CZIBOLY Ádám, szerk., *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (Budapest: InSite Drama, 2017).

¹² A „Behívó” munkatársaiként a kezdetektől részt vettünk az említett két kötet megjelenését megelőző kutatásokban, magunk is szorgalmaztunk részletekbe menő terminológiai vitákat, és két évadon keresztül működöttünk kifejezetten kőszínházakban színházi neveléssel foglalkozó szakemberek számára workshop-sorozatot Joggal merülhet fel a kérdés, hogy ha pl. a terminológia máig nem egységes, miért a fenti múlt idő. Ennek több, alapvetően praktikus oka van – jó eséllyel a közeljövő feladata lesz ezeknek a szakmai folyamatoknak az újraélesztése.

hogy néhány év elteltével elhagyjuk az ifjúsági program elnevezést és hangsúlyozzuk, hogy programjaink java nem „korhatáros”.

Munkánkban ezért is egyre kiemeltebb szerep jut annak a kérdésnek, hogy a mai Magyarországon hogyan lehet bárki tudatosan gondolkodó és cselekvő állampolgár, miben áll az egyes ember illetve egy-egy közösség lehetősége, felelőssége, és milyen korlátokkal kell szembenéznie. Ez azt is jelenti, hogy tevékenységünk azon elemei, amelyek közös alkotáson alapulnak és többnyire nyilvános produktummal végződnek, olyan kérdéseket feszegetnek, amelyek egyik első, összefoglaló dokumentuma Claire Bishop a művészetek terén bekövetkező szociológiai fordulatról [*social turn*] értekező írása:

„A társadalmilag elkötelezett művészet megvitatásának szempontrendszere jelenleg az antikapitalizmus és a keresztény »jó lélek« közötti hallgatólagos analógián alapszik. Ebben a rendszerben győz az önfeláldozás: A művésznek le kell mondania a szerzői jelenlétéről, hogy a résztvevők rajta keresztül beszélhessenek. Ezzel az önfeláldozással párosul az a gondolat, hogy a művészetnek ki kell lépnie az esztétika „haszontalan” köreiből, hogy beolvadjon a társadalmi gyakorlatba. Jacques Rancière francia filozófus megfigyelése szerint az esztétikai e lejáratása figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy a művészet rendszere, ahogyan azt Nyugaton értjük – a művészet Friedrich Schillerrel és a romantikusokkal kezdődő és máig érvényes »esztétikai rendszere« – pontosan a művészet autonómiája (az instrumentális racionalitástól való távolságtartása) és heteronómiája (művészet és élet elegyítése) közötti konfúzió alapszik. Ennek a csomónak a kibogozása – vagy figyelmen kívül hagyása konkrétan művészeti célok esetén – némiképp a helyzet félreértését

jelenti, hiszen az esztétikai, Rancière szerint, az ellentmondásban való gondolkodás képessége: művészet és társadalmi változás viszonyának termékeny ellentmondásában, amelyet pontosan az a feszültség jellemez, amely a művészet autonómiájába vetett hit és az abbéli meggyőződés között feszül, hogy a művészetet elválaszthatatlan szálak kötik egy eljövendő jobb világ ígéretéhez. Rancière úgy gondolja, hogy az esztétikait nem szükséges feláldozni a társadalmi változás oltárán, mivel előbbi eleve magában hordozza utóbbi ígéretét.¹³

Bár Bishop kérdésfelvetésének középpontjában a képzőművészet áll, felvetései a színházi nevelési/színházpedagógiai alkotófolyamatokra is érvényesek. A Behívóban zajló alkotófolyamatok során mindig nagy hangsúlyt fektetünk az esztétikára, sokat beszélünk színházi nyelvről, formákkal kísérletezünk, professzionális színházi alkotókkal dolgozunk együtt stb. Ugyanakkor a legfontosabb döntés programról programra az, hogy milyen választ adunk az alábbi kérdésekre: Vajon az etikai, társadalmi szempontok mellett tud-e kellőképpen érvényesülni az esztétikai is? Egyáltalán lehet-e, kell-e külön vizsgálni ezeket a szempontokat?

A továbbiakban a „Behívó” szerteágazó kínálatából az a két programtípust ismertettem kicsit részletesebben, amelyek egyrészt az alappillérek, másrészt az „Eltáv” projektbe is ezek bizonyos elemei, módszerei kerültek be.

¹³ Claire BISHOP, „The Social Turn: Collaboration and Its Discontents”, *Artforum*, 44., 2. (2006): 179–182; Claire BISHOP, „A szociális fordulat: a kollaboráció és elégedetlenei”, ford. SOMOGYI Hajnalka, hozzáférés: 2021.07.10, <http://exindex.hu/index.php?page=3&id=531> (A fordítást néhány helyen pontosítottam.)

Az egyik az ún. háromlépcsős program,¹⁴ amely egy-egy repertoáron lévő előadás előtt és/vagy után valósul meg. A hatvan-kilencven perces foglalkozások elsődleges célja a színházi nyelv megismertetése, az előadás formanyelvének vizsgálata, elhelyezése a kortárs környezetben. Mindezek mellett természetesen mindig kiemeljük az adott előadás valamely központi témáját, társadalmi vonatkozását is, játékok és gyakorlatok segítségével járjuk mindezt körül. A feldolgozó foglalkozásokon gyakran részt vesz az adott előadás egy-egy alkotója is. Az utóbbi években különös hangsúlyt fektetünk arra, hogy szorosabbra fűzzük a kapcsolatot néhány iskolával, illetve csoporttal oly módon, hogy egy évadban több háromlépcsős programon is részt tudjanak venni, így jobban belelátva a színház működésébe és művészi gondolkodásmódjába. Ezt igyekeztük az „Eltáv” programban résztvevők számára is lehetővé tenni.

A másik a „Katona Klub”, amely tulajdonképpen a „Behívó” több éven át működő csoportjainak összessége. Ennek a hosszútávon, akár több éven át működő programtí-

¹⁴ A két-, illetve háromlépcsős program (felkészítő / feldolgozó vezetett beszélgetés / foglalkozás / térelemzés) „olyan színházi nevelési / színházpedagógiai program, amely kettő vagy három modulból áll. (Természetesen elképzelhető több modul is, az említettek a leggyakoribbak.) [...] A háromlépcsős modulnál értelemszerűen a felkészítő és a feldolgozó modul közé ékelődik maga az előadás / jelenetsor. Egy előadáshoz kapcsolódhat többféle lépcső is, így pl. elképzelhető színház felkészítő foglalkozással és feldolgozó vezetett beszélgetéssel; vagy színház felkészítő vezetett térelemzéssel és feldolgozó foglalkozással stb. Hozzáférés: 2021.07.10, <https://www.szinhaszineveles.hu/tudastar/ket-ill-haromlepcsos-program-felkeszito-feldolgozo-vezetett-beszelgetes-foglalkozas-terelemzes/>

pusnak egyelőre nincs pontos magyar definíciója, a korábban már említett két szakmai kézikönyvben a színházpedagógiai projekt elnevezéssel találkozhatunk.¹⁵ A legtöbb tag tizenöt-huszonhárom éves, de időnként van kiskamasz vagy éppen felnőttekből álló csoport is. A klubos projekteknek az a célja, hogy a fiatalok a színház egy-egy előadásának fókuszából vagy formanyelvéből kiindulva, saját gondolataikat, élettérekhez, közösségeikhez való viszonyukat, szövegeiket öntsék színházi formába a színház művészeinek segítségével. A fiatalok így egy alkotófolyamat részeseivé válnak: kutatnak, írnak, színházi formákkal ismerkednek, majd pedig a végeredményt megmutathatják a színházban iskolatársaiknak, barátaiknak, családtagjaiknak. A projektekhez nem kapcsolódik előadás-kényszer, valamilyen záró produktum azonban elvárt. Legtöbbször ez színházi előadást jelent, de került már sor felolvasó színházra és kiállításra is. Fontos cél, hogy a program résztvevői egyedül is képesek legyenek egy-egy előadás feldolgozására, és személyes élményeik révén kötődjenek a színházhoz. A már hosszabb ideje működő csoportok maguknak választhatnak témát – kiindulás lehet a színház bármely friss bemutatója vagy akár egy, a fiatalokat különösen

foglalkoztató téma, probléma. Ahhoz általában igyekszünk ragaszkodni, hogy minél tágabbra vegyék a vizsgálódás perspektíváját, ne csak a saját közegüket figyeljék meg. Fontos, hogy a csoportok demokratikus alapon működnek, a legfontosabb döntéseket közösen kell meghozni, és mindenkinek egyforma beleszólási joga van a csoport életét érintő kérdésekbe. Ez természetesen felelősséggel is jár. A csoportvezető irányítja a foglalkozásokat, bevonja a társulat esetlegesen érintett tagjait a munkába, moderálja a próbafolyamatot és az előadás megszületését, viszont az esetek többségében nem funkcionál rendezőként – illetve nem egyedül rendez. Bizonyos folyamatok lezárásának, egyes döntések meghozatalának felelőssége mindenképp az övé.

A „Behívó” színházon belüli szerepe és presztízse sokat változott az évek alatt. A kezdetekkor meg kellett küzdeni azokkal az akadályokkal, amelyek egy kőszínház működéséből adódnak: egyeztetés, foglalkozásokhoz szükséges helyszínek és eszközök biztosítása, kommunikációs problémák, továbbá apránként el kellett fogadtatni a társulattal és a színház nem művész területen dolgozó munkatársaival is, hogy a korábban megszokotthoz képest több „idegen” (főleg középiskolás) fordul meg az épületben, ráadásul nem csupán az előadások alkalmával. Mára eljutottunk oda, hogy a színházpedagógiai részleg minden szempontból kiemelt és megbecsült része a Katonában folyó munkának: a színészek, rendezők, dramaturgok szívesen vesznek részt a programokon, örömmel dolgoznak együtt a klubos csoportokkal, nézik és véleményezik a fiatalok előadásait stb.¹⁶ Időnként előfordul, hogy egy-

¹⁵ A színházpedagógiai projektek „kőszínházak által létrehozott, német modellre építő, színjátszó kör vagy ifjúsági klub „alapú” projektek, amelyek gyakran (de nem feltétlenül) a színház egy-egy előadásának létrehozását követik, esetenként annak a témája mentén önálló előadást hoznak létre vagy más kiindulópont alapján valósítanak meg közösségi programokat, hoznak létre produktumokat a színház tereiben. A programok általában komplexebb rálátást biztosítanak a résztvevőknek a színház működésére, a színházi munkába való bekapcsolódás mellett kutatómunka, dramaturgi munka és kreatív írás is része lehet a folyamatnak.” CZIBOLY és BETHLENFALVY, *Színházi...*, 338–339.

¹⁶ Az alkotókkal való folyamatos közös munka, a kölcsönös egymástól tanulás szélesebb körű és akár hosszabbtávú együttműködéseket is eredményezhet: így született meg például az *Üvegfal mögött* című osztálytermi előadás, amelyben VÉGH Ildikó dramaturg-

egy klubos projektből vett gondolat vagy elem visszaköszön valamely repertoáron lévő előadásban, illetve néhány rendező kisebb feladatokra is szívesen hívja a színházhoz szorosabban kötődő fiatalokat.¹⁷

Az „Eltáv” program

A háromlépcsős foglalkozás áttételesen, a „Katona Klub” programjaiban való részvétel explicitebben erősíti a fiatalokban az aktív állampolgári szerepvállalásra való hajlandóságot, a közösségi értékek iránt elkötelezettséget, a közösségi, társadalmi kérdésekre nyitottságot. S ez az, ami az „Eltáv” program színházpedagógiai részének is alapja volt. Schuller Gabriella egy néhány évvel ezelőtti tanulmány végén az alábbiakat fogalmazza meg a korábban már megidézett *Az Olaszliszkai* című előadás kapcsán:

„Az *Olaszliszkai* (mint dramatikus szöveg és előadás) a könyvben vázolt történeti sorba illeszkedik,¹⁸ melynek toposzai a huszadik század elejétől több lépésben termelődtek ki: a romák helyzetét a

ként és színházpedagógusként is együtt dolgozott a rendezővel és a színészekkel, e sorok írója pedig közösen vezetett klubos csoportot, majd két vidéki előadásban is munkatársa volt az azokat rendezőként jegyző színésznek. Az *Üvegfal mögött* rendezője KOVÁCS D. Dániel volt. Az említett két előadás a kaposvári Csiky Gergely Színházban született, mindkettő rendezője RAJKAI Zoltán.

¹⁷ A jelenleg is repertoáron lévő előadások közül a *Tartuffe*-ben (R. BOCSÁRDI László), a *Terrorban* (R. DÖMÖTÖR András) és a *Nem vagyunk mi barbárok* című produkcióban (R. VAJDAI Vilmos) látnak el feladatot Katona klubos fiatalok.

¹⁸ PÓCSIK Andrea, *Átkelések. A romaképkészítés (an)archeológiája* (Budapest: Gondolat Kiadó 2017)

szegénység és a kriminalizáció felől definiálja, (részben) áldozatként mutatja be őket, és egyfajta paternalizmussal közelít feléjük. Ráadásul mindez ürügy, a társadalmi jelenségeken való általános töprengést szolgálja [...] (szemben az önreprezentáció lehetőségével). Ugyanakkor nem hagyhatjuk említetlenül, hogy a Katona József Színház „Eltáv” nevű projektje szándéka szerint éppen a fővárosi értelmiség és a vidéki mélyszegénységben élők közötti szakadék áthidalását, a valóságon való munkálkodást (Ranciére) segíti elő a drámapedagógia, színházi nevelés eszközeivel.”¹⁹

Az „Eltáv” legfőbb céljának én is azt tartom, hogy a projekt keretében találkozó közösségek megismerjék egymást, merjenek és tudjanak egymástól kérdezni, és eljuthassanak a közös alkotás élményéig. A programot a Katona kezdeményezte, de semmiképpen sem lelkifurdalás vagy a korábbi romareprezentációkat illető szakmai kifogások okán. Az Autonómia Alapítvánnyal 2016 elején indított közös projekt egy közösségépítő, közösségfejlesztő,²⁰ integrációs célokat is magába

¹⁹ SCHULLER Gabriella, „Szóra bírható-e az alárendelt a kortárs magyar színpadon?”, in *Színház és társadalom*, szerk. DERES Kornélia és HERCZOG Noémi, 70–82 (Budapest: JAK, Prae.hu, 2018), 80.

²⁰ „A közösségfejlesztés európai keretrendszer szerint a közösségfejlesztési folyamat eredményei 4 szinten jelentkezhetnek: (1) egyéni, (2) közösségi, (3) társadalmi, (4) politikai/strukturális. Egyéni szinten megjelenő eredmények lehetnek például: a képzettség, látókör növekedése, az egyéni kapcsolattalrendszer kiszélesedése, a céltudatosabb és felelősebb gondolkodásmód. Közösségi szinten például: a közösség összetartóbbá és befogadóbbá válik, megnő a társadalmi tőke szintje, javul a közösség érdekvédelmi és érdekvédelmi képessége. Az érintett közös-

foglaló program volt, amelynek keretében több alprogram is működött. Életre hívásának az is oka volt, hogy a „Behívó” munkájában 2015-re kiemelten fontossá vált a mobilitás – olyan csoportok és közösségek elérése, akik sem színházba, sem a fővárosba nem vagy csak nagyon ritkán juthatnak el, lényegében szegregált településükön bezárva élnek.

ség a helyi kezdeményezések, projektek és szolgáltatások elindításában és menedzselésében is fejlődhet. Társadalmi szinten a közösség saját tevékenységeiből vagy a szolgáltató szervezetekkel folytatott párbeszédéből származó fejlesztési eredmények jelentkeznek. Ezek az eredmények számos területet érinthetnek, így például: a pénzforrásokhoz való hozzáférés, a foglalkoztatási kilátások, a szociális ellátás és támogatás, a környezeti fenntarthatóság, a kulturális és sportolási lehetőségek vagy a biztonsági kérdések. Ezeket az életminőségben elért eredményeknek is nevezhetjük. Politikai/szakpolitikai/strukturális szinten a közösségfejlesztési folyamatok a szorosán vett közösségeken túlmutató tevékenységeket generálhatnak. Ezek olyan közös ügyek és nyugtalanító témák érdekében mozgósítanak, melyek enélkül figyelmen kívül maradnának. Ilyen eredmény lehet a közösségi igényekre reflektáló közszolgáltatások hatékonyabb működtetése, a közösségeknek a szakpolitikai fejlesztésekben való szélesebb körű részvétele, vagy a megszorításokhoz és az egyenlőtlenséghez kötődő problémákkal, ezeknek a teljes lakosságot érintő hatásaival kapcsolatos erősebb tudatosság és figyelem.” Hozzáférés: 2021.07.10, <https://cswiki.hu/pub/a-kozossegfejlesztesi-folyamat-eredmenyei>; ARAPOVICS Mária, szerk., *A közösségfejlesztés és a kulturális közösségfejlesztés gyakorlata* (Budapest: Szabadtéri Néprajzi Múzeum, NMI Művelődési Intézet, Országos Széchényi Könyvtár, 2019).

Amikor 2015 őszén realitássá vált, hogy elindulhat egy mobil színházi program, csak néhány dologban voltunk biztosak. Tudtuk, hogy mindenképpen vidéki településen akarunk dolgozni, de az is fontos szempont volt, hogy egy napon belül meg lehessen fordulni. Mindenképpen szükség volt olyan helyiségre, amely alkalmas a foglalkozások megtartására, és télen a fűtése is megoldható. Meg kellett találni azt a helyben élő embert, aki helyi koordinátorként tudja segíteni a projektet. Az is egyértelmű volt, hogy szükségünk van egy hasonló tevékenységben már jártas társszervezetre – szakmai felkészültségünk és kapacitásaink nem tették volna lehetővé, hogy felelősen végzett munkába magunk vágjunk bele. Mindenképpen azt szerettük volna, hogy a projekt elérhesse az egész közösséget, napi szinten színházban dolgozó szakemberekként viszont nem rendelkezünk sem ehhez elegendő szociológiai ismerettel, sem a valós jelenléthez szükséges megfelelő mennyiségű idővel. Így találtunk partnerre az Autonómia Alapítványban,²¹ és az ő ismereteik és javaslataik alapján került a program Szúcsra, illetve Szúcsbányatelepre.

Szúcs és Szúcs-bányatelep

Szúcs, ez az alig négyszáz fős település Eger-től mintegy harmincöt kilométerre, a hegyek között, egy völgyben fekszik.²² Szúcs-bánya-

²¹ „Autonómia Alapítvány”, hozzáférés: 2021.07.10,

<https://telex.hu/komplex/2021/07/26/roma-integracio-roma-fejleszt-es-ciganyugy-autonomia-alapitvany>

²² „Bagoly-lyuk falurész hiába kapta a Szúcsbányatelep nevet, mindig idegen testnek érezte magát. Kezdetben a csehi bányatelephez igazodott érthetően, mivel lakóit munkahelye odakötötte a Beniczky aknák termelésbe állítása után. Ma azonban jobban érzi Szúcsot magáénak, hiszen ügyei intézé-

telep közigazgatásilag a falu része, de mintegy két és fél kilométer távolság van a két település-rész között. A telep teljesen szegregált.²³ A környéken hajdan virágzott a bányászat, a száz éve épült típusházak a bányászcsaládoknak készültek, később pedig a háború alatt ide gyűjtötték össze a környéken élő, mintegy kétezer zsidót, akiket nem sokkal később innen deportáltak. A telepen a lakóházakon kívül van még egy viszonylag nagy közösségi ház, ez az utóbbi években (részben az „Eltáv”-nak köszönhetően) alakult át úgy, hogy ma már többféle programnak is helyet tud adni.

Az itt élő családok nagyrésze abszolút szegénységben él, de állandó éhezéstről szerencsére nem beszélhetünk. A legtöbb ház-

se, ami elsősorban a szociális ellátást jelenti, itt bonyolódik. Arra kellene törekedni, hogy valóban szúcsiaknak tartanak magukat. Ezért pl. a faluba való bejutásukhoz – közlekedés – segítséget kellene adni, hogy részt vehetnének egyenrangúan a kis társadalmi közösség életében, mindennapjaiban. Röviden, a be- tagolódásukhoz szükséges feltételeket kellene elősegíteni. Én a településrész nevének megváltoztatását is szükségesnek tartanám. Minden alapot nélkülöz a mostani Szúcsbányatelep elnevezés. Helyette Szúcs-Bagolyuk volna a helyénvaló, vagy egyszerűen Bagoly-lyuk.” EGYED Zsigmond, hozzáférés: 2021.07.01, <http://szucs.hu/>. [Bagolylyuk vagy Bagolyuk a telep régebbi, olykor ma is használt elnevezései.]

²³ RÓBERT Péter, „Társadalmi mobilitás”, in *Társadalmi riport 1990*, szerk. ANDORKA Rudolf, KOLOSI Tamás, VUKOVICH György, 356–372 (Budapest: TÁRKI, 1990), hozzáférés: 2021.07.10, <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a949.pdf> ; Portfolio, „Magyarország teljesen szétszakad, és ennek aligha lehet útját állni”, hozzáférés: 2021.05.12, <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20181107/magyarorszag-teljesen-szetszakad-es-ennek-aligha-lehet-utjat-allni-303400>

ban nincs bekötött víz, a szennyvíz-elvezetés megoldatlan. Fürdőszoba alig egy-két házban található. Minden család fával fűt. Néhány háztartáshoz tartozik autó, televízió mindenhol van, internet is elérhető a családok javánál. Keveseknek van állandó munkájuk, sokan vállalnak közmunkát, illetve idénymunkákat a közeli erdőszetben vagy szőlészetekben. A felnőtt lakosság javarésze csak az általános iskolát fejezte be, mindösszesen néhány érettségizett él a telepen. Több idős pár is lakik itt, az aktív korú felnőttek java nagycsaládos. Egyetlen olyan család van, akiknek a háza, egész lakókörnyezete olyan, mint bármely más, „átlagos” falusi ház – az épületek többsége rossz állapotban van, legalább részben jelentős felújításra szorul. Két másik család életkörülményei is jobbnak mondhatóak a helyi átlagnál: házaik folyamatosan szépülnek, van mód hozzáépítésekre, egyéb fejlesztésekre. Itt mindkét szülőnek van állandó munkája.

Általánosságban elmondható még, hogy a telepiek mind jól ismerik egymást, sokan rokonságban is állnak egymással. Ugyanakkor a közösségi élet az „Eltáv” programot követően is akadozik – a helyiek java örömmel vett és venne részt a nekik szervezett programokon, de maguktól alig-alig keresik fel egymást. Miközben az „Eltáv” több értelemben is ablakot nyitott a helyiek számára a világra, az élet itt felnőttek és gyerekek számára is igencsak bezárt maradt: a közösségfejlesztő program egyéni szinten, motívációk tekintetében viszonylag eredményesnek mondható, főleg a fiatalok esetében, de a közösség mint közös célokkal és tervekkel rendelkező emberek összessége alig-alig tudott kilépni a szegregált keretek közül.

Az „Eltáv” program elemei

A színházpedagógiai program részeként a „Katona Klubra” jellemző foglalkozások kezdetektől jelen voltak. Két csoportban dol-

goztunk a helyi gyerekekkel (hét-tizenkét évesek) és a fiatalokkal (tizenkét évesnél nagyobbak). A programban résztvevő családok köre nagyjából állandó volt, de időnként jöttek újak, illetve lemorzsolódásra is volt példa. A harmadik csoportot egy budapesti csapat képezte.²⁴ Tagjai egészen más családi háttérrel és világlátással rendelkező középiskolás és egyetemista fiatalok voltak, akik számára fontos volt, hogy színházi ismeretekkel és tapasztalatokkal is gazdagodhassanak, ugyanakkor a kezdetektől tisztában voltak azzal, hogy a projektben még kikkel és milyen célok mentén fognak együtt dolgozni. Eleinte csak külön dolgoztunk a csoportokkal – a klubosokkal a színházban, heti rendszerességgel; a szúcsiakkal a telepen szintén hetente, néha kéthetente. Mindkét közösséget fel kellett készíteni a találkozásra, a hosszabb távú közös munkára – erre kb. egy félévet szántunk. Természetesen mindkét oldalon voltak félelmek is a kíváncsiság mellett, de már az első találkozás is nagyon jól sikerült. A fiatalok könnyen és gyorsan megtalálták a közös hangot, barátságok is születtek, a szúcsiak ettől kezdve minden alkalommal nagyon várták a pestiek érkezését. Igyekeztünk kb. havonta a fiatalokat is levinni a telepre, ilyenkor ők is aktívan, sokat segítve vettek részt a foglalkozásokon.

Az „Eltávban” résztvevő gyerekek családjában általában érték volt a tanulás. A szülők, legtöbbször saját példájukból kiindulva, fontosnak tartották az általános iskola elvégzését, többen a továbbtanulást is szorgalmazták, viszont az iskolai eredmények nagyon hullámzó teljesítményt mutattak. A *tanulást segítő mentorprogram* azt a szakadékot akarta csökkenteni, ami a gyerekek mindenkori álmai és a realitás között feszült.

²⁴ A színházban Eltáv-klub néven emlegettük őket – jelezve, hogy klubosokként ők is az Eltávhoz tartoznak. A továbbiakban ezt az elnevezést használom a projekt fővárosi illetőségű fiatal résztvevőinek említésekor

A gyengébb eredmények a legtöbb esetben ismert okokra vezethetők vissza: családi háttér, tanulásra nem alkalmas otthoni körülmények, korai gyerekkori fejlesztés-fejlődés akadozása, korábbi iskolai kudarcok, gyakori hiányzás, az átlagosnál negatívabb kép az iskoláról, esetleg pályaválasztási kényszer. Mivel az iskolai lemorzsolódás veszélye az általános iskola elvégzése után válhat reális problémává, elég hamar egyértelművé vált, hogy ezzel a problémával is foglalkoznunk kell.²⁵ A 2016 őszén elinduló „Tanoduban” középiskolás, egyetemista és fiatal felnőtt önkéntesek vettek részt, segítették a szúcsiak tanulmányi munkáját, illetve támogatást nyújtottak ahhoz, hogy a fiatalok magabiztosabban teljesíthessenek az iskolában. A 2016/2017-es tanév kezdetekor segítséget nyújtottunk a szúcsi családoknak a szükséges taneszközök, iskolai felszerelések beszerzéséhez is. Ezeknek a civil támogatásoknak a javát a Katona József Színház társulatának tagjai adták össze. 2017 októberétől együttműködtünk az E-tanoda csapatával is,²⁶ így az ő segítségével, egy *online* felület alkalmazásával heti rendszerességgé tudtuk tenni a mentorálási alkalmakat.

A színházi foglalkozások mellett a projektnek kezdetektől része volt a telepen élő

²⁵ ÓNODY-MOLNÁR Dóra, „Eleve kiszorítják a szegényeket – Nem megszüntetni, szabályozni kell a szabad iskolaválasztást”, hozzáférés: 2021. 07.10,

<https://168.hu/itthon/eleve-kiszoritjak-szegenyeket-nem-megszuntetni-szabalyozni-kell-a-szabad-iskolavalasztast-151977>;

KERTESI Gábor, KÉZDI Gábor, „Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után”, *Közgazdasági Szemle* 56,

11. sz. (2009): 959–1000, hozzáférés: 2021. 07.10,

http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf

²⁶ Hozzáférés: 2021.07.10,

www.etanoda.hu/about_us

háztartások anyagi helyzetének konszolidálása egy új kezdeményezésnek, a saját bank alapításának segítségével. Az Autonómia Alapítvány munkatársai pénzügyi fejlesztő foglalkozásokat vezettek felnőtteknek. Ezzel függ össze az „Eltáv” programban eredetileg nem szereplő „házfelújítási projekt”. Az ötlet abból fakadt, hogy a közösségi bank tagjainak házai a folyamatos felújítások ellenére sem váltak kellően jó állapotúvá. A házfelújítások a <https://adjukossze.hu> honlapon indított kampányok során befolyt adományokból és egy inkognitóját megőrizni kívánó támogató felajánlásából valósultak meg. A munkálatokban mindig részt vettek az érintett család és a közösség tagjai, esetenként az Eltáv-klubosok is. Szintén az Autonómia Alapítvány segítségével indult be Szúcson egy üzem, ahol hagyományörző és egyúttal munkahely-teremtő jelleggel egy helyi specialitást, bagolykalácsot sütöttek. A vállalkozás vezetője az „Eltáv” helyi koordinátora volt, aki az Alapítvány alkalmazásában állt, a süttőde pedig négy helyi asszonnynak biztosított állandó rész munkaidős állást. Minden bevétel a vállalkozás kasszájába került vissza, annak fejlesztésére és bérre költötték. A kész termékeket saját csomagolásban árusították fesztiválokon és budapesti szórakozóhelyeken. A kezdeti sikerek után sajnos lelassult a vállalkozás fejlődésének tempója, majd kb. másfél év elteltével meg is szűnt a *Bagolykalács*.

2016 végén a Prezi.com is az „Eltáv” program támogatója lett. A bányatelepiek tudtak élni ezzel a lehetőséggel, és belekezdtek a közösségi terek felújításába. Átalakították a közösségi házat, ahol ma már a felnőttek is rendszeresen tudnak találkozni, a „prezisek” pedig önkéntes munkával a település bejáratánál lévő buszmegállót is felújították. A közösségépítést szolgálta két programelem: a közös zenélés és egy közösségi tervezésmódszertani alkotóprogram. A foglalkozásokon való részvételnek nem volt előfeltétele semmiféle zenei tudás, és itt beszélgeté-

sekkel, játékokkal (csoportépítő, kommunikációs, mozgásos, feszültségoldó), kreatív szövegírással, közösségi zenéléssel és felvételek készítésével foglalkoztak a fiatalok – ebben két zenész volt segítségükre. Készült egy közös dal is, melynek elkészítésében tizenöt telepí gyereket vett részt. A Keltető viszont egy végzős építésmérnök-hallgató kezdeményezésére indult el. A hosszútávú cél a tér- és környezettudatosság kooperatív fejlesztésén keresztül a résztvevők épített és természeti környezethez való viszonyának mélyítése volt. A foglalkozásokon a fiatalok saját személyes terük elvont fogalmát („bunkí”) valósították meg egyszerű makettek formájában.

Színházcsinálás az Eltávban

A Szúcs-bányatelepen és Budapesten zajló folyamat terminológiai besorolása három határterületet is érinthet.²⁷ A több éven át tartó program egyszerre volt közösségi színházcsinálás, szabályjátékokra és helyzetgyakorlatokra épülő foglalkozás-sorozat és a színháznézést, -értést színházzal oktató pedagógiai projekt. A budapestiekkel közös munka egyik célja az volt, hogy a fiatalok megtanulják érteni és értelmezni a színház nyelvét, gondolataik és érzéseik kifejezésére használják annak kifejezőeszközeit, és ennek során merjenek rákérdezni a körülöttük levő világra. Másrészt fontos volt, hogy a szúcs-bányatelepi és az Eltáv-klubos fiatalok megismerjék egymást, és a közös alkotás segítse e nagyon különböző élethelyzetek, életmódok, döntési lehetőségek párbeszédét. Így az első lépés egyfelől az önkifejezéshez és az asszertivitáshoz szükséges készségképessegek dráma-és színházpedagógiai fejlesztése, másfelől a szociális érzékenyítés volt. Hosszú út vezetett ugyanis ahhoz, hogy az eltelt évek alatt a szinte teljesen „megku-

²⁷ CZIBOLY és BETHLENFALVY, *Színházi...*, 329–332.

kult”, alig beszélő szúcsi gyerekek java kinyílt, sokkal könnyebben fejezi ki magát, szeret és tud is együtt játszani, improvizálni.

Az első évet/évadot egy nagy nyári táborral zártuk: egy mátrai turistaházban töltöttünk el néhány napot. A táborban mindkét szúcsi csoport és az Eltáv-klubosok is részt vettek, velünk volt néhány telepi asszony is. A programot a „Behívó” munkatársai és drámainstruktor hallgatók vezették, a színház társulata részéről pedig Mészáros Blanka volt segítségünkre.²⁸ A táborban végzett színházpedagógiai munka részben közösségépítő játékokból, részben az autobiografikus történetmesélés dramatikus formáiból állt. A korosztályilag vegyes szúcsi csoportok és a budapesti fiatalok saját, fiktív világokban játszódó meséket alkottak. Ebben a munkafolyamatban a kooperáció, a kommunikáció és a konstruktivitás illetve a gondoskodás kompetenciái fejlődtek: a különböző korú és háttérű fiatalok remekül dolgoztak együtt. Mindenkít sikerült bevonni az alkotófolyamatba: maguk írták a történeteket, díszleteket és jelmezeket is készítettek, végül pedig mindenki részt vett a rövid előadásban is. Az elkészült kis produkciókat először egymásnak mutatták meg a táborban, majd hazatérve Szúcs-bányatelepen is eljátszották őket a közösség felnőtt tagjai előtt.

Az első táborban készült rövid kis mese-előadások kapcsán még nem volt semmilyen különösebb elvárás: például a közös programokon mindenkinek részt kellett vennie, de a „produkciós” kiállást nem erőltettük. Inkább arra fektettük a hangsúlyt, hogy a résztvevők örömeiket leljék a közös játékban, megismerjék az önkifejezés különböző módjait és abban saját erősségeiket és gyengeségeiket, továbbá törekedjenek a kitartó

munkára, és szokják meg, hogy az ismétlés mennyire fontos része a színházi alkotásnak. Miközben ez az első tábor összességében sikeresnek volt mondható, és megalapozta a későbbi közös munkát is, meg kell jegyezni, hogy az Eltáv-klubos fiatalokra túl nagy és főként váratlan feladatok hárultak. Tulajdonképpen színházpedagógiai „segítőkként”, nem pedig táborozókként voltak jelen az idő nagy részében, így arra már nem maradt energia és figyelem, hogy ők is megtalálják saját helyüket az alkotásban. A táborot követően erről több alkalommal is beszélgettünk velük, és a későbbiekben igyekeztünk tudatosan figyelni arra, hogy ne tévesszük szem elől az ő igényeiket és tanulási vágyukat sem.

A szúcsiak 2017 őszén léptek másodszor közönség elé, ekkor már a Katona József Színházban: az „Eltáv” program ugyanis közösségi játékokkal és improvizációkkal mutatkozott be a Színházak Éjszakáján. A kisebbekkel egy „színházi játszóházat” valósítottunk meg, ehhez előzetes regisztráció alapján bárki csatlakozhatott. Itt a közös játékokon, az egymásra figyelésen és az improvizáción volt a hangsúly. A nagyobbak viszont egy, az eddigi munkát „prezentáló”, komplexebb etűdsorral álltak elő: jeleneteket mutattak az addigi szúcsi foglalkozáson készületekből, beszélgetést moderáltak, kérdéseket tettek fel a vegyes összetételű közönségnek. Mindkét programnak a Kamra adott helyet, és mindkettőben részt vettek az Eltáv-klubosok is. A megmutatkozás arra is lehetőséget adott, hogy a csoportok együtt töltsenek időt Budapesten, ami folytatta a szegregáltság élménypedagógiai reflexióját, hiszen ebben az évben már a nyári tábor is a fővárosban tartottuk.

Az Eltáv projektben folyó színházcsinálás egy új és legmagasabb foka volt a 2018 tavaszán bemutatott előadás.²⁹ A 2017-2018-as

²⁸ Mészáros Blanka volt a társulat egyetlen olyan tagja, aki elejétől végéig kísérte az Eltáv projektet: több foglalkozáson is részt vett, segített a táborokban, az előadásokon és többször járt Szúcs-bányatelepen is.

²⁹ Az előadás létrehozásának folyamatát VÉGH Ildikó irányította, mellette dolgozott SZENDREY Gitta, drámainstruktor és VÁGI Esz-

évadban már mindkét csoport tisztában volt azzal, hogy az évad során tovább lépünk: egy olyan közös előadást fogunk készíteni, amelyben már tudatosan kell használni a korábban megismert színházi formákat, és hogy a foglalkozások során születő jelene-tek, írások is potenciális részét képezhetik a majdani produkciónak. Szúcson külön dolgoztunk a kisebbekkel és a nagyobbakkal. Elég hamar egyértelművé vált, hogy a kicsiket nem tudjuk bevonni a készülő előadás munkafolyamatába: életkori adottságaiknál fogva nem várható el tőlük hosszabb idejű, koncentrált munka, és nem lehet még őket hetekre kiszakítani megszokott, otthoni környezetükből. Így végül velük egy közös, részben a telep adottságaira épülő mese írásába és eljátszásába fogtunk, amiből végül nem született produktum. A nagyobbakkal megvalósuló, hosszabb színházi munkafolyamat középpontjában viszont már egyértelműen az önálló jelenetkészítés és a rögzített improvizáció állt. Arra igyekeztük ösztönözni a csoport tagjait, hogy saját ötleteiket öntsék színházi formába, és olyan jeleneteket hozzanak létre, amelyeket adott esetben meg is tudnak ismételni. Elsősorban szövegcentrikus jelenetek készültek, általában túlbeszélten, viszont remek humorral és élénken mutatva meg, mit gondolnak a fiatalok saját környezetükről, mindennapjaikról. Ekkor már mindenki számára egyértelmű volt, kik a bátrabb vagy éppen visszahúzódóbb játékosok, ki az elmélyülőbb vagy éppen bohóckodóbb alkat. A csoport tagjai megtanultak egymásra figyelni, és általában türelmesek is voltak egymással. Az elkészült jeleneteket mindig röviden elemeztük, reflektáltuk önmagukra és egymásra is – egyre jobban értették, mi működik színpadon és mi nem.

Az Eltáv-klubos fiatalok is nagyon intenzíven dolgoztak. Mind színházilag, mind az ön-

ismeret tekintetében olyan kihívások elé állítottuk őket, amelyekben tudatosan kellett a határiakat feszegetni – de természetesen senkit nem kényszerítettünk számára kellemtelen helyzetbe. Sok egyéni feladat mellett velük is dolgoztunk improvizációval, mozgásos feladatokkal, és többször kértünk tőlük különböző témákban írásokat is. Velük alaposabb elemzéseket is tartottunk, illetve igyekeztünk minél többször közösen is nézni előadásokat. Az évad első felében tehát a két csoport külön dolgozott, csak egy-két alkalommal volt lehetőség arra, hogy a pestiek is ellátogassanak Szúcsra. Ezek az alkalmak nem a színházi próbákról szóltak, inkább olyan játékokat és gyakorlatokat vettünk ilyenkor elő, amelyek a közösség épülését segítik, és amelyekbe a kisebbek is be tudtak kapcsolódni. Ezt a többhónapos „kétlaki” munkát követte a „hajrá”: a tavaszi szünetet is felhasználva, egy hosszabb, kb. kéthetes, intenzív fővárosi próbaidőszak után került sor a *Budapest-Szúcs retúr* című rövid előadás bemutatójára.

A nagyobb szúcsi gyerekek közül végül heten vállalták, hogy ezt az időszakot az otthonuktól távol, részben idegen közegben, színházi munkával töltik. Ez a szegregáltság és mobilitás szempontjából kulcsfontosságú lehetőség természetesen a csoport minden tagja számára adott volt, igyekeztünk is bátorítani őket, de nem erőltettünk semmit. A hét fiatal Budapesten ismerősöknél, klubosoknál szállt meg, ezzel is igyekeztünk növelni a biztonság- és otthonosságérzetüket, valamint fontosnak tartottuk, hogy ők is be-
leláthassanak egy-egy fővárosi család életébe.

Az előadás lehetséges témáit ugyan már a külön foglalkozásokon is körül jártuk, végleges döntés azonban csak a tavaszi, hosszú próbaidőszakban született, amikor a készülő produkció minden alkotója egyformán és egyszerre szólhatott bele a döntésbe. Olyan témá(ka)t kerestünk, amelyek a projekt összes résztvevőjét érintik, s amelyeken keresztül a szúcsi és budapesti fiatalok életé-

nek, világának egyezéseit és különbségeit tudjuk bemutatni. Fontos volt továbbá, hogy az adott kérdésekről a szúcsiak is merjenek a színház nyelvén, nyilvánosság előtt is beszélni – ők korábban nem találkoztak még olyan helyzettel, ami közönség előtti személyes megnyilvánulást is kívánt. Az előadás fókuszába végül a család és a saját életünkre vonatkozó álmok témája került.

E produktumorientált időszak első fázisában már komolyabb elvárásokat támasztotunk minden fiatallal szemben: napi két hosszú próba volt, szöveget kellett írniuk és tanulniuk, pontosan kellett rögzíteniük mindent, gyakorolniuk kellett a színpadi beszédet és mozgást is. Az első napokban a szúcsiak érezhetően nehezebben bírták ezt a tempót; hamarabb elfáradtak, kevésbé tudtak figyelni a feladatokra. Azonban amint kirajzolódott a jelenetek váza, és már konkrét helyzeteket lehetett próbálni, ők is teljes energiabedobással dolgoztak. Egyértelművé vált, kik azok, akik önállóan is szívesen „írnak a színpadra”, és kik igényelnek folyamatosan kívülről jövő irányítást és biztatást.

Az összefüggő fővárosi tartózkodás hozadéka volt az is, hogy a szúcsiak több színházi előadást is megnézhettek a Katonában. Ekkor már hosszabb és komolyabb befogadói koncentrációt és értelmező-készséget igénylő, kőszínházi előadásokra is elvittük őket:³⁰ a programba ekkor integrálódó háromlépcsős foglalkozások utolsó egységében bátran és okosan fogalmazták meg a véleményüket a látottakról. Az pedig külön élményt jelentett nekik, hogy a Szúcson megismert Mészáros Blankával, Rajkai Zoltánnal, Mészáros Bélával és Keresztes Tamással most a színház területén találkozhattak, néhányukat pedig színpadon, drámai alakok megtestesüléseiként is láthatták. Összesség-

gében ezek az élmények a saját színházi tevékenységükhöz is erőforrásul szolgáltak, mivel sűrű tapasztalatokat szereztek arról, hogy miként is működik a színpad és nézőtér közötti kommunikáció, és egyre kíváncsiabbá váltak aziránt, hogy mit élnek majd meg ebből ők maguk.

A *Budapest-Szúcs retúr* végül saját élményű jelenetek inszcenizált sora lett, amelynek dramaturgiáját az egyes szituációk egymáshoz való viszonya, illetve egy egészen rövid, ritmikusan ismétlődő elemeket is tartalmazó, többféle helyzetben is megmutatott színpadi szituáció határozta meg. Utóbbiban mindig mindenki szerepelt, a lényege pedig egy tipikusnak mondható kamaszszülő párbeszéd volt: a szülő gyermeke napja felől érdeklődik, aki indignálódottan közli, hogy nem történt semmi, majd látványosan hátat is fordít a felnőttnek. A szülőt ezekben a szituációkban egy alacsonynövésű, szúcsi kamaszlány játszotta – mindenki más a kérdezett gyerek volt. A hálószobában vagy éppen zuhanyzóban játszódó helyzetet a monotonitás hangulatát felerősítő zene és egy hétköznapi mozdulatsort absztraháló, pontosan megkoreografált mozgás kísérte. A helyzet csoportvezető-rendezői instrukcióra jött létre, de a konkrét helyszínek és mozgások közös munka eredményeként születtek meg. Az ebben a szituációban is fellelhető finom humor és (ön)íronia az egész előadást meghatározta.

A legtöbb jelenetben vegyesen szerepeltek szúcsi és Eltáv-klubos fiatalok, többségük többszereplős volt. Minden kis történetnek volt valóságalapja – vagy megtörtént események feldolgozására került sor, vagy tipikusnak mondható helyzetek jelentek meg a színen. Az egyik jelenetben például egy szúcsi fiú születésnapjára ünnepséget tette tönkre a kisöccse, aki azonnal birtokba vette az ajándékba kapott kisautót, majd felfalta a szülinapi tortát is. Ezt a valóságon alapuló helyzetet nem a tragikum felől közelítettük meg, hanem burleszk-szerű mozgásokkal és

³⁰ A Katonában látott előadások: Shakespeare: *Ahogy tetszik* (R. KOVÁCS D. Dániel), Molière: *A nők iskolája* (R. ASCHER Tamás), Egressy Zoltán: *Portugál* (R. LUKÁTS Andor)

zenével kísért némajelenetben mutattuk be. A szülőket pesti egyetemisták, a gyerekeket szúcsiak játszották. Egy hasonló, szintén születésnap helyzetben az ünnepelt titkos, csak magának bevallott vágyai kerültek némi feszültségbe a valósággal, amikor azzal szembesült, hogy a családja mennyire gyerekes ajándékkal lepi meg. Ez szöveges jelenet volt, de ebben is fontos szerep jutott a stilizációnak. A főszereplő itt is egy szúcsi fiú volt. Az előadás talán legszemélyesebb mozzanatában a szereplők az édesapjukhoz fűződő viszonyukról beszéltek. Először egy labda dobálása közben hangzottak el egy mondatos állítások, majd az egyik szúcsi fiú magánál tartotta a labdát, és hosszabb monológban beszélt arról, mit jelent neki az apa. A tiszteletet és a példakövetés óhajának kihangosítását két pesti egyetemista jelente követte, akik a *jenga* játék közben a bizonytalanságról, a megfelelésről, az időnkénti értetlenségről és a mindezekben túlmutatató kölcsönös szeretetről beszéltek. Mindhárom monológ saját írásmű volt, a szimultán szerkesztés pedig felmutatta a két világ, a kétféle élethelyzet hasonlóságait és különbözőségeit: az érzelmi kötődés nagyon hasonló, a reflektáltság foka és módja viszont eltérő.

Néhány kétszereplős jelenet is bekerült az előadásba: az egyikben egy szúcsi tizenéves fiú vezette be a csajozás rejtelseibe idősebb, könyvmoly fővárosi haverját, a másikban pedig két budapesti lány jelenítette meg egy edzessor formájában, hogyan győzködik két lábbal a földön álló szüleiket saját művészi pályaválasztásuk helyességéről. Utóbbi jelenet esetében fontos tapasztalat volt, hogy míg az ötlet és a mondandó nagyon hamar kikristályosodott, a lányok sokáig nem tudtak túllépni a verbalitás keretein (hosszan ültek és beszéltek), végül kívülről kellett nekik formai segítséget adni. Ez persze csoportvezető-rendezői feladat és lehetőség, számunkra azonban ismét világossá tette, milyen nehéz és fontos figyelni arra, ki

milyen tempóban meri elkezdni használni a színház gesztikus és proxemikus eszközeit. A projekt során magától értetődő volt, hogy az ötletre, szövegekre, szereposztásra vonatkozó intenciók mindig a fiatalok felől érkeztek – a rendezés egyfajta facilitálássá vált: megpróbáltunk olyan külső megfigyelősegítőket lenni, akik visszajelzéseket adnak, fókuszálnak, sűrítnek, tisztáznak, rögzítenek, valamint mediálják az esetleges konfliktusokat. Ezért izgalmas az az utólag tendenciózusnak tűnő sajátosság, hogy a felnőtt szereplőket (szülő, tanár) csaknem mindig fővárosi fiatalok játszották. Ez egyfelől a korkülönbség okán és a realista játékparadigmán belül logikusnak mondható, másfelől nem volt szándékos: a szúcsiak ragaszkodtak ehhez. Ebből az is látszik, hogy a mobilizálás foka és tempója egyénenként is eltérő – a szúcsiak közül a két legbátrabb, legtalpraesettebb fiatal vállalt efféle szerepet, a többiek komfortosabban érezték magukat az ismerős keretek között. Az „Eltáv” projekt kezdeményezőiként viszont ezen a ponton kell feltennünk azt a kulcsfontosságú kérdést, hogy a színházcsinálás különféle formái által facilitált közösségi élmény mellett/ellenére vajon mennyire sikerült ezekkel a fiatalokkal elhitetni, hogy ők is lehetnek a hierarchia magasabb fokán.³¹

Mivel a színházi próbák során arra már nem maradt idő és kapacitás, hogy a színház technikai felszereltségét is használatba vegyük, és egészen belakjuk a teret, minimális világítástechnika bevonásával, szinte végig munkafényben zajlott az előadás a dugig megtelt Sufniban. A közönség soraiban a pesti fiatalok családtagjai, barátai, a többi klubos csoport és a társulat tagjai ültek. A

³¹ A szúcsi fiatalok életét az iskolai keretek mellett nagyon erősen meghatározza a szerencsére rendszerint rendkívül szeretetteli, ugyanakkor erősen hierarchikus családmodell. SOMLAI Péter, *Család 2.0* (Budapest, Napvilág Kiadó, 2013).

közönség nagyra értékelte a fiatalok bátorságát, és sokan külön kiemelték a játékban is érzékelhető összhangot és egymásra figyelmet. Akadt olyan színész, aki egészen meghatódott a látottaktól és kifejtette, hogy ő is szeretne hasonlóban részt venni – ennek a fajta színházcsinálásnak biztosan van értelme. Az előadás második bemutatóját a bányatelepi közösségi házban tartottuk a helyieknek, ez is nagy sikert aratott, leginkább a jelenetek vidámsága fogta meg az ottani közönséget.

„Jönnek a katonások!”

A Katona társulata egyfelől egyénileg, a folyamatosan velünk dolgozó színészek révén, másfelől intézményileg vett részt az „Eltáv” projektben. A már korábban említett iskola-kezdő támogatások nagy részét is a színház munkatársai adták össze, az épületben zajló karácsonyi adománygyűjtés két egymást követő évben is a szúcsi közösség javára zajlott, ezekben az akciókban a társulat tagjai videóhirdetések elkészítésével is részt vettek. A legnagyobb közös programra 2017 nyarának elején került sor – ekkor a társulat három napot Szúcs-bányatelepen töltött: fotós, a projektvezető, a kommunikációs munkatársak végig, a színészek egy-egy nap voltak jelen. Az esemény apropóját az éppen aktuális évkönyves fotózás adta: Szilágyi Lenke fotóművész nagyon szép és életteli portrékat készített azokon az eseményeken, amelyeken a szúcsi közösség tagjai, az Eltáv-klubos fiatalok és a színészek együtt vettek részt.³² A közös élményeket követően a társulat egyik tagja focifelszereléssel ajándékozta meg a szúcsi gyerekeket, és többen is örömmel beszélgettek a fiatalokkal azok fővárosi tartózkodásai idején. Ugyanakkor azt

³² „Csapatjáték – A Katona József Színház társulata Szúcs-Bányatelepen”, hozzáférés: 2021.07.10, <http://szucs.katonajozsefszinhaz.hu/>

is meg kell említeni, hogy néhány idősebb színész távolmaradt a fotózás apropóján szervezett programról, és akadt egy-két olyan társulati tag is, akik nehezebben oldódtak fel ebben a számukra teljesen idegen közegben. Ezek a – további szociológiai, szociálpszichológiai elemzést igénylő – különbségek azért is alakulhattak ki, mert a program előkészítésére és megszervezésére nagyon kevés idő állt rendelkezésre, így pl. közös felkészülésre sem volt mód. Tulajdonképpen olyan nehézségekbe ütköztünk, amelyek egy kőszínház működésének, az állandó logisztikának a velejárói és talán hátulütői is egyben.

A társulattal lentöltött napok emlékei némi kísérszöveggel bekerültek a 2017-es évadkönyvbe, a kimaradottakból pedig kiállítás rendeztünk a színház épületében. Ezen produktumok kommunikációja azonban nem sikerült tökéletesen – a fotók többekből kritikai hangot váltottak ki: inkább egyfajta kivagyiságot, az elit fővárosi intézmény vidéki „jőfejkedését” látták benne, mint a találkozás és ismerkedés örömét, a színházi nevelés eszközeivel megvalósult párbeszéd mibenlétét. Ez a romareprezentációnak a *Cigányok* és *Az Olaszliszkai* kapcsán jelzett kérdéseit ismét emlékezetünkbe idéző tapasztalat rávilágított arra, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk munkánk, eredményeink, tapasztalataink, időnkénti kudarcaink stb. folyamatos dokumentálására és kommunikálására. Mi több: ennek módját is nekünk kell kitalálnunk, hiszen az is része a romareprezentációnak a *Cigányok* és *Az Olaszliszkai* kapcsán jelzett problémakörnek.

Az „Eltáv” projektet hivatalosan 2019 nyarán zártuk le. A kapcsolatok természetesen megmaradtak, azóta is több akcióba bevontunk néhány szúcsi és pesti fiataalt.³³ A 2018-as előadást követően az Eltáv-klubosokkal végzett munka alkalmoszerűvé vált, főleg a

³³ I. Főnix Tábor 2019, UNART-You Perform (ez a program a COVID19-járvány miatt halasztásra került).

szúcsi lemenetelekből és az ott tartott közös foglalkozásokból állt, tulajdonképpen a klubosokkal sem akkor, sem a projekt tényleges befejezésekor nem tudtuk megfelelően lezárni a többéves munkát. Ez nem szándékos döntés eredményeként történt, leginkább egyéb elfoglaltságok okán alakult így, ettől függetlenül a projekt talán legkomolyabb hibájának bizonyult, ami sajnos joggal hagyott többekben is hiányérzetet. Később a Covid19 tette lehetetlenné az utánkövetést – a járvány idején egyáltalán nem találkozhatunk a szúcsiakkal, és az online kapcsolattartás nem volt elég: összességében jelenleg sokkal kevesebbet tudunk róluk. Mint a pandémia idején mindent, az Eltáv utóéletére vonatkozó terveinket is állandóan újra kellett keretezni. Ez a fajta rugalmasság az egész projektet jellemezte, meg kellett tanulnunk, hogy a terv(ezés) és az idő(beosztás) mást jelent egy ilyen szegregált településen. Az már biztos, hogy az elmúlt másfél évben az amúgy is szegregált helyi közösség ismét eléggé bezárult. Viszont tény, hogy hiányolják is a közös programokat, a „katonások” jelenlétét. E percben még nem tudható, hogyan alakul majd az újragezdés, de felelősek vagyunk a saját munkánk eredményeiért – azok továbbadásáért is – és mindazokért az emberekért, akiknek az életét az elmúlt években valamelyest megnyitottuk.

Bibliográfia

ARAPOVICS Mária, szerk. *A közösségfejlesztés és a kulturális közösségfejlesztés gyakorlata*. Budapest: Szabadtéri Néprajzi Múzeum, NMI Művelődési Intézet, Országos Széchényi Könyvtár, 2019.

BISHOP, Claire. „The Social Turn: Collaboration and Its Discontents”. *Artforum*, 44, 2. (2006): 179–182 (Claire BISHOP. „A szociális fordulat: a kollaboráció és elégedetlenei”. Fordította SOMOGYI Hajnalka, hozzáférés: 2021.07.10,

<http://exindex.hu/index.php?page=3&id=531>)

CZIBOLY Ádám és BETHLENFALVY Ádám, szerk. *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2013.

CZIBOLY Ádám, szerk. *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 2017.

KERTESI Gábor és KÉZDI Gábor. „Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után”. *Közgazdasági Szemle* 56, 11. sz. (2009): 959–1000, hozzáférés: 2021. 07.10,

http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/f1_kertesi-kezdi.pdf

KRICSFALUSI Beatrix. „Reprezentáció – esztétika – politika (avagy miért nem politikus a magyar színház)?”. *Alföld* 62, 8. sz. (2011): 79–87.

NEUDOLD Júlia. „Művészetközvetítés kőszínházakban. A színházpedagógia útjai és lehetőségei”. *Színház* 50, 11. sz. (2017): 12–15.

ÓNODY-MOLNÁR Dóra. „Eleve kiszorítják a szegényeket – Nem megszüntetni, szabályozni kell a szabad iskolaválasztást”, hozzáférés: 2021. 07.10,

<https://168.hu/itthon/eleve-kiszoritjak-szegenyeket-nem-megszuntetni-szabalyozni-kell-a-szabad-iskolavalasztast-151977>

PÓCSIK Andrea. *Átkelések. A romaképzítés (an)archeológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó 2017.

Portfolio. „Magyarország teljesen szétszakad, és ennek aligha lehet útját állni”, hozzáférés: 2021.05.12,

<https://www.portfolio.hu/gazdasag/20181107/magyarorszag-teljesen-szetszakad-es-ennek-aligha-lehet-utjat-allni-303400>

RÓBERT Péter. „Társadalmi mobilitás”. in *Társadalmi riport 1990*, szerk. ANDORKA Rudolf, KOLOSI Tamás, VUKOVICH György, 356–372. Budapest: TÁRKI, 1990, hozzáférés: 2021.07.10,

<https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a949.pdf>

SCHULLER Gabriella. „Szóra bírható-e az alárendelt a kortárs magyar színpadon?”. in *Színház és társadalom*, szerk. DERES Kornélia és HERCZOG Noémi. 70–82. Budapest: JAK, Prae.hu, 2018.

SOMLAI Péter. *Család 2.0*. Budapest: Napvilág Kiadó, 2013.

Internetes források

„A két-, illetve háromlépcsős program”, hozzáférés: 2021.07.10,

<https://www.szinhazineveles.hu/tudastar/ket-ill-haromlepcsos-program-felkeszito-feldolgozo-vezetett-beszelgetes-foglalkozas-terelemzes/>

„Autonómia Alapítvány”, hozzáférés:

2021.07.10,

<https://telex.hu/komplex/2021/07/26/roma-integracio-roma-fejlesztes-ciganyugy-autonomia-alapitvany>

EGYED Zsigmond, hozzáférés: 2021.07.01, <http://szucs.hu/>. [Bagoly-lyuk vagy Bagolyuk a telep régebbi, olykor ma is használt elnevezései.]

„Etanoda”, hozzáférés: 2021.07.10,

www.etanoda.hu/about_us

„ELTÁV – Megnyílik a bánya”, hozzáférés:

2021.07.01,

<http://autonomia.hu/hu/programok/eltav-megnyilik-a-banya/>

[https://www.stiftung-](https://www.stiftung-evz.de/eng/home.html)

[evz.de/eng/home.html](https://www.stiftung-evz.de/eng/home.html)

„Csapatjáték – A Katona József Színház társulata Szúcs-Bányatelepen”, hozzáférés: 2021.07.10,

<http://szucs.katonajozsefszinhaz.hu/>

„Független Színház kontra MÁTÉ Gábor – a levélváltás”, hozzáférés: 2021.07.10, [Kul-túra: Független Színház kontra Máté Gábor - a levélváltás - NOL.hu](http://www.kultura.hu)

[Kul-túra: Független Színház kontra Máté Gábor - a levélváltás - NOL.hu](http://www.kultura.hu)

MÁTÉ Gábor, „[...] nem értettem, hogy a magyar színház miért nem csinál valamit [...]”, hozzáférés: 2021. június 1,

<https://www.youtube.com/watch?v=ywHPxxMF6gU>

„Máté Gábor nyílt levele”, hozzáférés:

2021.07.10,

<http://katonajozsefszinhaz.hu/fooldal/42357-nyilt-level-az-olaszliszkai-bemutatojához-kapcsolodoan>

„Olaszliszka és a botrány a Katonában –

Szögi Lajos özvegye betiltaná”, hozzáférés: 2021.07.10,

https://nepszava.hu/1072689_olaszliszka-es-botrany-a-katonaban-szogi-lajos-ozvegye-betiltatna

„A szabadság laboratóriuma”. A Pinceszínház mint a diákszínjátszás egy lehetséges útja

PATONAY ANITA

Színészekkel, rendezőkkel, színházigazgatókkal készített interjúkban gyakran felbukant az az önmeghatározás, hogy „pincés” voltam.¹ Mi kellett ahhoz, hogy volt diákszínjátszó hús-, harminc-, negyven év távlatából is identitásképek fontos elemeként tekintettek a Pinceszínházra?² Tanulmányomban ennek a kérdésnek a körülményeit ürügyen azt kutatom, hogy az 1969 és 1986 közötti időszakot meghatározó két vezető, Keleti István és Mezei Éva által megteremtett működésmód a diákszínjátszás egy lehetséges

útjaként is értelmezhető-e.³ A tizenhét éven átívelő történetnek ez a narratívája tehát elsősorban az alábbi (színházcsinálók, gyerek- és diákszínjátszó csoportvezetők által gyakran feltett) kérdésre keres választ: Mi kell ahhoz, hogy egy színjátszó csoport jól működjön, életre szóló élményeket, értékeket, stabil identitást adjon? Korabeli cikkeket, tanulmányokat, interjúköteteket, illetve általam készített *oral history*-interjúkat faggatok, hogy elemezni tudjak egy-egy jellegzetesen „pincés” szituációt, pedagógiai hozzáállást. Tézisem szerint a Pinceszínház tizenhét éven átívelő története úgy vált részévé a hetvenes-nyolcvanas évek budapesti színházi struktúrájának, hogy a színvonalas és rengeteget játszott előadások vállaltan kultúra- és művészetközvetítő, illetve közösségformáló és identitásképző szereppel bírtak.⁴

„Egyszerűen színház volt.”⁵

Egy diákszínjátszó csoport életében meghatározó az a tér, ahol próbál, ahova heti rendszerességgel kötődik, tartozik. A IX. kerületi Tanács 1962-ben alapított művelődési ott-

¹ A visszaemlékezésekből az derült ki, hogy pincésként kezdeni a színházi pályát (értve ezalatt színész, bohóc, rendező, színházigazgató...) egy olyan erős szellemi és gyakorlati alapot, munkamorált jelentett a volt tagoknak egy-egy színházi munka során, ami egy minőségi, igényes, szakmai műhelyként kódolt minden volt pincés. Idézeteim zömét olyan volt pincésektől veszem, akiket a nagyközönség ismer: Novák Eszter, Mácsai Pál, Gálvölgyi János, Korcsmáros György, dr. Tölgyessy Zoltán.

² Saját diákszínjátszás iránti elköteleződésem is abból ered, hogy gyermek- és diákszínjátszóként kezdtem pályafutásom Győrben, az Arrabona Diákszínpadon, amely eleinte Arrabona Művészeti Együttes néven működött. A győri amatőr színházi csoport 1963 őszén alakult néhány szerszámgépgyári KISZ-fiatal kezdeményezésére. Patronálását a Szerszámgépgyár KISZ-szervezete vállalta. Benkő József volt a csoport első vezetője, rendezője. 1985–1990 között voltam arrabónás Csobod Tibor, Balázs Lívia, Balogh Zoltán vezetése alatt. Az Arrabona Diákszínpad a mai napig működik.

³ Diákszínjátszáson tizennégy-hús év közötti diákok intézményi háttérrel zajló színházcsinálását értem. FEKETE Anikó, *Generációk diákszínháza* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2018), 4.

⁴ NÁRAY István, „Színház és Diákszínjátszás – vázlatos történeti visszatekintés”, in *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés, Szöveggyűjtemény haladóknak*. szerk. ILLÉS Klára, 217–222. (Budapest: OFI, 2016), 220.

⁵ NÁRAY István, „Színház és Diákszínjátszás...”, 220.

hont a Ráday u. 5. szám alatti épület Török Pál utcai részén.⁶ Így a Pinceszínház a Fővárosi Tanács közvetlen felügyelete alá tartozott: előbb a Fővárosi Művelődési Ház, majd 1979-től (a Budapesti Művelődési Központ megalapításától) a BMK egyik telephelyeként működött. E strukturális összetartozásnak köszönhetően az intézmény nagy szakmai és gazdasági önállósággal rendelkezett.⁷ A Pince különálló épület volt, nem kellett osztoznia más kulturális eseményekkel, rendezvényekkel, nem kellett alkalmazkodnia más szervezetekhez... ennek a szakmai és anyagi szabadságnak köszönhetően hozhatott létre Keleti István és Mezei Éva olyan diákszínházi közeget, amelyet megálmodtak.

A színház egy pincében helyezkedett el, ahova csigalépcsőn kellett lemenni a nézőtérre. Eleinte a Fővárosi Operettszínház megviselt, de használható, piros plüssel bevont széksorai álltak a nézőtérre,⁸ később egyszerű faszékek. A művelődési otthon alig száz négyzetméteres nagytermének ülőhelyszáma száz fő, befogadóképessége maximum

⁶ „A Török Pál utcai intézmény 1966. május 13-tól viselte Kosztolányi Dezső nevét. Majzik Katalin tevékenysége alatt a Koszti előbb művelődési otthoni (1966-1970), majd a telephelyek csatolása után, igazgatósági (1970-1989) besorolást kapott, neve IX. kerületi Tanács V.B. Művelődési Intézményeinek Igazgatósága lett. A kerületi tanács népművelési csoportjának vezetője, Xantus Zoltán támogatásának köszönhetően jött létre a Pinceszínház. 1978-ig Xantus Zoltán volt a közművelődés tanácsi irányítója.” ILLÉS Klára, GÖNCZI Ambrus, „A Ferencváros közművelődésének története”, in *A közművelődés háza Budapestben*, szerk. SLÉZIA Gabriella, 103–154 (Budapest: Módszertári füzetek 10. Különszám, 2016), 114.

⁷ ILLÉS és GÖNCZI, „A Ferencváros közművelődésének...” 120.

⁸ GEROLD László, „Legnagyobb élmény: ifjúsági pinceszínház”, *Magyar Szó*, 1969. dec. 30. 9.

százhusz fő volt. Keleti István 1969. január 1-től vezette ezt az intézményt, mely tisztséget egészen 1985 tavaszáig töltötte be. Az első dolga volt Mezei Évát kérni fel arra, hogy szerkesztőként, rendezőként legyen segítségére,⁹ s munkatársa, némi megszakítással, 1986-ban bekövetkezett haláláig itt is dolgozott.

A Pinceszínház sajátos helyet foglalt el a magyar amatőr színháztudományban. Mai szemmel azt mondhatnánk, hogy játszóit és nézőit tekintve olyan színházpedagógiai klubként működött, amely középiskolásoknak adott teret arra,¹⁰ hogy színházat csináljanak, színházat nézzenek.¹¹ Az előbbi oly magas színvonalon művelte, hogy az országosan minősített csoportok közé tartozott, ami viszonylagos politikai védelmet is adott az együttesnek.¹² A politikai védettség pedig a vizs-

⁹ FÜLEKI Mihály, „Saját szavaival”, in *A színház csak ürügy*, szerk. KOVÁCS Zoltán, TARNÓI Gizella, VÁRADI Zsuzsa 54–59. (Budapest: Irodalom Kft. – Journal Art Alapítvány, 1996), 55.

¹⁰ NÁRAY István, „Kíméletlen önvizsgálat. Helyzetkép a fővárosi amatőr színháztudományról”, in *Színháztudomány '80*, szerk. NYUJTÓ Zsuzsanna, 5–19 (Budapest: Budapesti Művelődési Központ, 1981) 16.

¹¹ Ez a megállapítás leginkább a német színházpedagógiai szakirodalom ismeretében igaz, mely a Német Demokratikus Köztársaság ifjúsági klubjaiban folyó színházcsináló tevékenységet a „Theaterpädagogik” történetének részeként tárgyalja. Ute PINKERT, „Vermittlungsgefüge II. Historische Momente der Herausbildung des Praxisfeldes von Theaterpädagogik am Theater”, in *Theaterpädagogik am Theater Konzepte und Kontexte vom Theatervermittlung*, hrsg. Ute PINKERT und Mira SACK, 194–234 (Berlin: Schibri, 2014). (A szerkesztő megjegyzése. – K.G.)

¹² A Népművelési Intézet 1970 végén vezette be a „minősítési rendszert”. Ez a rendszer menedéket nyújtott az együtteseknek, hi-

gált időszakban azt jelentette, hogy olyan darabokat is játszhattak, amelyeket a hivatalos színházi közegben megszűrték volna.¹³ A Pince tere tehát szigetté vált Keleti és Mezei ideje alatt, ahol a pincéseket az első nyilvánosságához képest szabadabb alkotva gondolkodásra nevelhette a művészet erejével.

„a bemutatóra ne csak a színjátészó,
hanem a néző is felkészülten érkezzen el”¹⁴

A művészszínház diszpozitívumában az elmúlt évtizedben tapasztalható és a rendező fogalmával összefüggő változások különö-

sen ha valami elvi probléma volt a csoporttal, az felmutatta a minősítés eredményét. Néhány esetben politikai védelmet is nyújtott pártbizottságok, a rendőrség felé. Bicskei Gábor dolgozta ki az egész felmenő rendszert. Helyi vagy regionális minősítési fesztiválon lehetett alapminősítést szerezni. Az a csapat, amelyik ezt elnyerte – jelentkezhetett országos minősítésre, erre jogosult területi vagy szakmai fesztiválon. Pl. diákszínjátészó fesztiválon, ami Csurgón került megrendezésre. Az országos minősítésen szerezhető oklevelek: bronz, ezüst és arany fokozatot igazoltak. Az az együttes, melynek legalább három arany oklevele volt, kiemelt együttes lett. Nekik a kiemeltséget Kazincbarcikán az országos és nemzetközi „Ifj. Horváth István” fesztiválon kellett megvédeni. MÁTÉ Lajos, „Az amatőr színjátészástól az alternatív színházig”, in *A budapesti közművelődési intézményekből – a 60-as évektől – elindult szakmai innovációk és újszerű kezdeményezések*, szerk. SLÉZIA Gabriella, 92–96 (Budapest: Budapesti Művelődési Központ, 2002), 93.

¹³ Ilyen volt például EÖRSI István *Huligán Antigone* című drámája.

¹⁴ HU BFL XIV.174 – 3. doboz – *Mezei Éva színházi rendező szakmai iratai: Beszámoló az OKT támogatással működő Pinceszínház-Gyerekkjátékszín kísérletről* (1979. februárban beadott terv.) 6.

sen relevánsá teszik azt a kérdést, hogy mi a célja egy diákszínjátészó csoport vezetőjének az adott csapattal, és ezt milyen struktúrában, milyen módszertannal véli megvalósíthatónak.¹⁵ A Pinceszínházban a vezetők célja a budapesti középiskolás diákok színházi ízlésének, igényeinek nevelése, illetve olyan műsorok színrevitele volt, amelyek segítenek „nézőből közönséget csinálni.”¹⁶ De mit is értett Mezei Éva és Keleti István a „közönséggé nevelés” fogalmán? Mezei művészeti vezetőként egy olyan helyet álmódott meg a Pinceszínház keretein belül, amely „kizárólag a diákok szórakozását, tanulását szolgálja. Afféle rétegszínház, ahol az érdeklődők nemcsak irodalmi és színpadi ismereteket szereznek, de megtanulhatnak színházba járni, viselkedni is.”¹⁷ Keleti már árnyaltabban fogalmazott: „Ha népművelő lennék, azt mondanám: az iskolán kívüli esztétikai nevelés. Ha pedagógus lennék, azt mondanám: az iskolán kívüli irodalmi oktatás. Ha KISZ-vezető lennék, azt mondanám: a sza-

¹⁵ Az Országos Diákszínjátészó Egyesület (<https://www.diakszinhaz.hu>) 2018-ban az Országos Diákszínjátészó Találkozó megszervezésénél már reagált a diákszínjátészó csoportok működési céljainak figyelembevételére. Országos Diákszínházi Fesztivált szerveztek az Országos Diákszínjátészó találkozó mellett. A hangsúly a diákszínház és a diákszínjátészás fogalomhasználatában is tettenérhető, vagyis a szervezők reflektáltak a csoportvezetők diákszínjátészó célkitűzéseire.

¹⁶ I. sz., „Pinceszínház”, *Budapesti KISZ Élet*, 11, 10. sz. (1969): 28–29.; CZIBOLY Ádám és BETHLENFALVY Ádám, szerk., *Színházi nevelési programok kézikönyve* (Budapest: L’Harmattan Kiadó, 2013)

¹⁷ Mezei Évát nagyon bosszantották azok a színházi élmények, amikor a nézők viselkedésükkel, beszélgetésükkel zavarták a színházat, ezért is tartotta fontosnak, hogy a diákok a pincés előadásokon keresztül megtanulják, hogy mit jelent a nézői pozíció. GEROLD, „Legnagyobb élmény...”, 9.

bad idő egyik legszebb foglalatosságának, a színházba járásnak tanulása.”¹⁸ Tehát mindketten olyan komplex oktató-nevelő folyamat terének képzeltek a Pinceszínházat, amely irodalmi műsorok (*Függöny fel!*-sorozat, *Reneszánsz-összeállítás*) és irodalmi alapú előadások (*Az emberke tragédiája*, *A helység kalapácsa*, *Eszem a gesztenyét*, *Kire ütött ez a gyerek?*) révén valósult meg.

Mire tanítottak és neveltek ezek a produkciók? A pincés növendékek egy része az itt nyert ismeretek és gyakorlatok segítségével könnyebben jutott be a Színművészeti Főiskolára.¹⁹ A vezetők azonban egyáltalán nem akartak sztár-neveldét csinálni Pinceszínházból. Céljuk ugyanis az volt, hogy színházi nevelés magával a színházzal, a színházi tevékenység komplex hatásrendszerével jöjjön létre,²⁰ és arra irányuljon, „hogya [a diákszínjátész] képes legyen önmagának minél teljesebb megvalósítására. Ha színész akar lenni, hát legyen az, de céltalan nem lehet.”²¹ Keleti és Mezei tehát pedagógiai feladatnak fogta fel a diákszínjátészást: „Legfontosabb pedagógiai feladataink közé tartozik a gyerekek önismeretének fejlesztése. Tudd, mire vagy képes, azt próbáld meg elérni, de ismerd meg korlátaidat is, hogy helyesen határozhass meg élelcéled.”: „Keleti azt tanította nekünk, hogy milyen emberek legyünk.”²² Ez gondolkodás Mezeinél

¹⁸ SOMOS Ágnes, „Jelek a pincéből”, *Magyar Ifjúság*, 1969. febr. 21., 11.

¹⁹ GARAT Tamás, „Villon Zsámbékon”, *Hétfői Hírek*, 1982. júl. 19., 4.

²⁰ SZÁLE László, „Égető kemence”, *Népművelés* 67, 11. sz. (1973): 35–37., 35.; Golden Dániel, „Színház és nevelés Magyarországon”, in *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, szerk. CZIBOLY Ádám, 76–111 (Budapest: InSite Drama, 2017).

²¹ SZÁLE, „Égető...”, 36.

²² SZÁLE, „Égető...”, 36. „Keleti azt tanította nekünk, hogy milyen emberek legyünk.” IGÓ Éva, „A Pincében töltöttem az életemet”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 85–90, 88.

nem csupán a Pinceszínházban jelent meg, hanem a Gyerekjátékszínben végzett munkája során is:

„1978-ban és 1979-ben Mezei Éva rendezésében két olyan gyerekszínházi előadást mutattak be, melyek a fennálló államszocialista rendszer sem ideológiai, sem pedagógiai gyakorlatának nem feleltek meg: (1) kérdeztek, és nem állítottak (2) önálló vélemények megformálására adtak lehetőséget, egyéni gondolatok kaphattak teret (3) olyan helyzeteket vizsgáltak, amelyekről mások előtt nem volt szokás, nem illett beszélni: bűn/bűnösség/büntetés, családi problémák, szülők veszekedése, igazságosság és igazságtalanság (4) cselekvésre adtak lehetőséget.”²³

De hogy valósult meg ez a cél? Hetente háromszor tartottak délutáni és késő estébe is elhúzódó próbákat 17.00–21.00-ig. Az előadások próbaterve a próbatáblákra volt kiírva, ami nem a kőszínházi üzem másolásának volt a jele, hanem az alkotófolyamat tervezettségére, a precizitás és az időbeosztás fontosságára hívta fel a figyelmet. A próbanapokon belül voltak mesterségiórák is: az éneket Tichy Jóska tanította, a mozgást Galassl István, a beszédtechnikát Montágh Imre, tehát a diákszínjátészok olyan képzésben vettek részt, amely a színházcsinálás ürügyén készségeket és képességeket fejlesztett.²⁴ Mindezek mellett olyan alkalmakat is szervezett Keleti, amikor a közös olvasásnak szentelték a próbákat: körben ültek a nagyteremben, és szövegeket elemeztek. Sokszor blattolva olvasták a drámaszövege-

²³ PATONAY Anita, „Kérdez, és nem állít – Mezei Éva gyerekszínháza 1978–1979-ben”, in *Színházi politika # politikai színház*, szerk. ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 209–220. (Pécs: Kronosz Kiadó, 2018), 211.

²⁴ BÖSZÖRMÉNYI László, „Levél – 1994. szeptember”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 8–10, 8.

ket, s Keleti István hol sorról sorra, hol jelenetről jelenetre értelmezte és elemezte azt. De így foglalkoztak Vekerdy Tamás *Zeami mester* című könyvével is: az értelmi hangsúlyokra figyelve, vagyis értően kellett felolvasni, amit elemzés követett, beszélgetéssel egybekötve.²⁵ S a próbák, a fejlesztő foglalkozások és a közös irodalom- és szakirodalom olvasás mellett a képzési struktúrához tartozott, hogy különböző korosztályok előtt léptek fel: egyfelvonásos színdarabokkal, mesejátékokkal, irodalmi összeállításokkal vendégszerepeltek iskolákban, kollégiumokban, művelődési otthonokban, nyaranta pedig úttörő- és építőtáborokban.²⁶ Ez azért vált fontossá a diákszínjátszók képzése során, hogy minél többféle előadást, minél változatosabb korosztálynak, és minél többet játszaniuk nézők előtt, mert a vezetők abban hittek, hogy a színjátszás, a színészet, a színházcsinálás leginkább nézők előtt fejleszthető és nézők előtt gyakorolható.

A pincés vezetők pinceszínház-életé tehát egyfajta kettős tudatban telt. Elsősorban csoportvezetők voltak: diákokkal foglalkoztak és játékosan fejlesztették a résztvevőket. Másodsorban rendezőként színjátszókat neveltek, továbbá kezdettől fogva közművelő(dés) szerepet is játszottak: vállalták a város diákifjúságának színházi nevelését, mi több: érzékenyítést is.²⁷ Következésképp a pincés létezés a próbákon és a fellépéseken túl takarítást, díszletkészítést, nézőtérpakolást, világítást jelentett, vagyis a diákszínjátszók mindenese voltak: színészek, jegyszédők, kellékesek és világosítók. Maguknak tervezték, szabták, varrták a jelmezeket, barkácsolták a díszleteket. A pinceszínház di-

ákjai nem fizettek azért, hogy a Pincébe jártak, hanem a Pinceszínház tagjaiként vehettek részt próbákon és játszhattak előadásokban. Még akkor sem kellett fizetniük, amikor vidékre vagy külföldre utaztak, de a fellépésekért a diákszínjátszók nem kaptak fizetést.

A közösségépítés egyik legfontosabb mérőköveteként emlegették a pincészek a minden évben megrendezett nyári tábort, amely egy kéthetes elutazást jelentett Bajára. Reggeltől estig be volt osztva a táborozók napja. Baza volt a bázis, és a 100-120 km-es körzetben lévő úttörő- és építőtáborokba utaztak el, és az aktuális év darabjait mutatták be a táborok lakóinak. Egy kis busszal rendelkeztek, melyet minden délután felpakoltak, és elindultak vele játszani. A napközbeni időben reggel 10.00 órától mozgás-, beszéd-, és zenei mesterségórák voltak, illetve Keleti elnevezése nyomán: értelem- és beszédgyakorlatok is (pl. a híres Ady stúdió).²⁸

Fodor Tamás az Universitas után a Pincébe került, és úgy látta, hogy „volt valami iskolás abban, ami a Pinceszínház műsorpolitikáját és játéktípusát jellemezte a 70-es évek elején. Keleti István és Mezei Éva ezt (...) stratégiai megfontolásból is vállalta. (...) Amikor én (...) hívásukra odakerültem rendezőként, kissé fáztam ettől a familiáris, inkább az angol kalidzsokra emlékeztető légkörtől.”²⁹ Egy kívülről érkező szakembernek olyannak tűnt a Pince, mint egy délutáni iskola, ahol színházi látásmódot, színészi eszközöket kaptak az itt tanulók. Gálvölgyi János viszont mint pincés diák úgy látta, hogy a Pinceszínház egy színház: „Úgy éreztem, hogy ha följövök a Pincéből, akkor tudják, hogy ez egy pinceszínház, egy híres szí-

²⁵ Interjú DR. TÖLGYESY Zoltánnal, 2021. ápr. 21. 10.00–12.00.

²⁶ GARAT, „Villon...”, 4.

²⁷ PATONAY Anita, „Kettős tudat”, hozzáférés: 2021.05.30, <https://szinhaztortenet.hu/study/-/record/STD16277?from=szinhaztorteneti-forum>

²⁸ SIMON Péter, „A teljesség ígérete”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 97–101, 100.

²⁹ FODOR Tamás, „Pásztori levél a 70-es évek elejéről”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 74–77, 74.

nész, hiszen onnan jött föl.”³⁰ A visszaemlékezésekben többen jelölték a Pincét színházként, melyet Illés Klára is megerősített interjúnk során.³¹ Mácsai Pál a Pincét olyan komoly dolognak tartotta, „amelynek a fókuszában a tanulás állt.”³² A Pince célja ugyanis nem feltétlenül a majdani művészé válás volt, hanem inkább az iskolában szerzett műveltség kiszélesítése, a diákok érdeklődési körének a tágítása. Olyan közösségi létformát teremtettek a vezetők, amely az értelmiségivé válásra készítette fel a diákokat.³³ A Pinceszínház laboratóriuma volt a szabadságnak,³⁴ olyan szabadságnak, amely az emberi létezésről szólt. A Pince működése tehát felnőtt, universitas-os tapasztalattal rendelkező ember számára jobban hasonlított egy iskolához, voltak olyan pincés diákok, akik színházról való tanulást emelték ki, és voltak olyanok is, akik magukat színészként, a Pincét színházként aposztrofálták.³⁵

„Hogyha nem lettek volna mezeiévák, keletiistvánok és társaik, [...], akkor mi sem kaptunk volna annyit mindent...”³⁶

Egy diákszínjátész életében rendkívül fontos és meghatározó, hogy ki a vezetője az adott csoportnak, az milyen karizmával rendelkezik, milyen a személyisége, és milyen a hozzáállása a diákokhoz: mennyire tartja fontosnak, hogyan értelmezi át azt az alá-fölé rendeltségi viszonyt, amely a művészsínház (rendezői színház) diszpozitívumának egyik sajátossága. Az interjúk során többen azt mesélték, hogy Keleti István és Mezei Éva olyanok voltak számukra mint egy pótapa és egy pótanya: „Nem igazgató-főrendező kell ide, hanem családfő.” – állította Keleti István.³⁷ Mezei Éva 1969-ben egy beszélgetésben szintén kiemelte, hogy kapcsolatban vannak a pincés diákok szüleivel, és amelyik diák a tanulmányaival gyengén áll, az egy ideig nem járhat a próbákra, de ha kell, a nehezebb tantárgyakból különórát szerveznek a diákok számára,³⁸ mindezt azért, hogy a színjátszás mellett az iskolai teljesítmény is kielégítő lehessen.

Keleti úgy vélte, hogy a színház csak az egyik, bár nagyon fontos állomás a kereső, megismerő ember véget nem érő útján.³⁹ Olyan pedagógus volt, aki bele tudott olvadni a fiatalságba és ezen keresztül bele tudott nyúlni az emberek gondolataiba, fel tudta nyitni őket.⁴⁰ Vitapartnerként viselkedett: vállalta, provokálta a vitát, próbálta az emberből kihozni a saját gondolatait, és szembeíteni azzal, hogy mit nem tud még.⁴¹ Mindezek mellett Keleti rendezőként is működött, akinek pedagógiai érzéke összefüg-

³⁰ ILLÉS Klára, szerk., *Az élet tanítható. Mezei Éva rendező, drámapedagógus szellemi öröksége* (Pécs: Alexandra Kiadó, 2008), 245.

³¹ Interjú ILLÉS Klárával, 2021. jún. 10. 14.00–16.00.

³² MÉNESI Gábor, „Aki szabad, szegényen is szabad. Beszélgetés Mácsai Pállal”, *Kritika* 48, 7–8. sz. (2011): 29–33., 29.

³³ VARSÁNYI Gyula, „Tömegjelenet a Pincében”, *Népszabadság*, 1986. szept. 29., 7.

³⁴ MOLNÁR GÁL Péter, „Az ember holtig tanul.” *Népszabadság*, 1996. júl. 27., 9.

³⁵ Mezei Éva 1976-86 között működtette a Gyerekjátékszínt, ahol a tagok főként tanár- és tanítóképzős egyetemistákból, főiskolásokból álltak, és színházat csináltak gyerekeknek, fiataloknak. Egy 2017. június 2-án általam létrehozott gyerekjátékszínes találkozó során többször megemlítették a Pinceszínházat, hiszen az ő vezetőjük is Mezei Éva volt, mint egy olyan színházat, ahol a pincések színészek voltak.

³⁶ ILLÉS, *Az élet...*, 244.

³⁷ SOMOS, „Jelek a...”, 11.

³⁸ GEROLD, „Legnagyobb...”, 9.

³⁹ BÖSZÖRMÉNYI, „Levél...”, 9.

⁴⁰ PAPP László, „Az útkereső”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 13-18, 14.

⁴¹ PAPP, „Az útkereső...”, 15.

gött kiváló humorával.⁴² A színészetet úgy fogta fel, mint az önismeret iskolájának egy bizonyos szintjét és színterét, vagyis semmiképp sem ismereteket ad át, hanem képességeket fejleszt, tehetségessé tesz.⁴³ Mezei Éva viszont rendkívül intenzív kisugárzásával, hatalmas életenergiával kebelezte be a köré gyűlteket: véd- és dacszövetségként értelmezve a csoport fogalmát.⁴⁴ Eörsi István, akivel együtt dolgozott a *Huligán Antigone* című előadáson, egy nagyon igényes vezetőnek látta Mezeit, aki ha valakinek a játékával nem volt megelégedve, minőségi időt szánt a pluszmunkára, ott marad velük külön próbálni. „Elve volt, hogy mindent megbeszél. Tehát nem az a fajta rendező volt, aki merőben az ösztönökre bízta a sikert, hanem, pláne ennél a darabnál, fontosnak tartotta a színész részéről a megértést is, azt, hogy a játék megértésből induljon ki.”⁴⁵ Erre jó példa az a *Huligán Antigone* kapcsán hozott döntés, hogy nem mondták meg: ez egy '56-os darab. Vági Zsuzsa szerint úgy gondolták, hogy csinálnak egy tisztességes darabból egy tisztességes előadást, és valami vagy beszűrődik a diákok gondolkodásába vagy nem. Nem felvilágosítani akarták a diákokat, hanem részeivé tenni egy művészi élménynek.⁴⁶ Mácsai Pál sokat dolgozott Mezei Évával, és szerinte nagyon jellemző volt rá a gyorsaság, a tempó: gyors gesztusok, gyors lépések, a figyelme is gyors volt, a megoldásai is. Ezt a sebességet is el lehetett

tőle tanulni.⁴⁷ Novák Eszter pedig úgy látta, hogy Éva néni „egy igazi, valódi hippi lélek volt, aki ezt nem rejtette véka alá,”⁴⁸ aki számára fontos volt a szabadság, illetve valamilyen gyermeki is meghatározta a lényét, volt kedve játszani, négykézláb mászni, fejen állni, a diákokkal együtt nevetni.⁴⁹

Keleti és Mezei számára a csoportvezetői szerepet nem ért véget a 18 éves korról. Ha valakit nem vettek fel a főiskolára, az egyetemre, akkor odavették négy órás takarítóknak a Pincébe, átmeneti időre, hogy legyen valamilyen munkája az illetőnek.⁵⁰ Tegezték a diákokat, de a diákok nem tegezték őket.⁵¹ Közvetlen hangon szólították meg őket, alkotótársaként kezelték őket, odafigyeltek, kíváncsiak voltak rájuk, meghallgatták őket, de bizonyos távolságot azért fenntartottak velük, nem váltak haverokká. Ma azt mondanánk, hogy Keleti és Mezei mintát adtak az alternatív pedagógiák szorgalmazta partneri viszonyra, és ezzel önkormányzó közösségek működtetésére tanították és nevelték a pincés diákokat. Ennek volt különleges tere a bajai nyári tábor, ami az egyik csoporttag számára a demokrácia modelljévé vált. A táborhelyen ültek körben egy tornateremben, és a diáktársak egymást pontozták egytől tízig különféle kategóriák alapján (külső-belső konstruktivitás, beszédtechnika, mozgás, táltentum). Nem titkos pontozás volt, hanem mindenki vállalta a véleményét, s általában pedig azok értékelték, akik a legtöbb vagy a legkevesebb pontot adták.⁵²

⁴² KELETI Péter, „Apu”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 60–62, 62.

⁴³ BÖSZÖRMÉNYI László, „Keleti István pedagógiájáról”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 206–217, 207.

⁴⁴ ILLÉS Klára, „Pista bácsit várva...”, in KOVÁCS et.al., *A színház...*, 188–190, 188.

⁴⁵ ILLÉS, *Az élet...*, 207. „Éva olyan rendező volt, aki nem akart érdekes lenni, nem akart blikkfangos megoldásokat, hanem azt akarta, hogy a dolog szóljon, és ez sikerül is neki.” ILLÉS, *Az élet...*, 210.

⁴⁶ ILLÉS, *Az élet...*, 214.

⁴⁷ ILLÉS, *Az élet...*, 234–235.

⁴⁸ ILLÉS, *Az élet...*, 237.

⁴⁹ ILLÉS, *Az élet...*, 237. „Éva néni az életre tanította a diákokat, a szellem szabadságára.” ILLÉS, *Az élet...*, 238.

⁵⁰ ILLÉS, *Az élet...*, 216.

⁵¹ Interjú DR. TÖLGYESY Zoltánnal 2021. ápr. 21. 10.00–12.00.

⁵² KERÉKES, „Beszippantott...”, 93.

„már tizenhét éves fejjel tudtam, hogy itt olyasmit tanulhatok, amit sehol másutt.”⁵³

A diákszínjászó lét alapja az a szerződés, amelynek fontos pontja, hogy egy adott korú csoport tagjai önként úgy döntenek: színházat akarnak csinálni. A Pinceszínház tagjai többségében diákok voltak, de volt köztük dolgozó, meg újságírógyakornok is – összesen húsz színjászó kezdett 1969-ben. Keleti kijelentette, hogy a Pincének nem lesz soha „örökös tagja”, hiszen jönnek az elsősök, búcsút mondanak az érettségizők, elmennek azok, akik felnőttek. Stafétának gondolta ezt a helyzetet.⁵⁴ A pincés diákságot tehát meghatározta az, hogy főként középiskolás korosztály játszott itt, sokféle helyről érkeztek ide fiatalok, akik egy idő után abbahagyták a színjászást vagy koruk, vagy élethelyzetük miatt (pl. felvették őket egyetemre, főiskolára). A pincés diákság – Mácsai szerint – olyan mikroklímában dolgozott, ahol a szabadságot a munka strukturálta: ha megbeszéltek, akkor nem volt kérdés miért kell egy órával előbb menni, miért kell éjfélig maradni, miért azok a szagok, amik, miért szent a szöveg vagy a végszó, miért kell ezerszer beszédkorlatolni, földön fekvé rekeszlégzést tanulni. Ez számukra az egyedüli értelmes létezés volt.⁵⁵

Ezért fontos kijelenteni, hogy Mezei és Keleti nem színészeket, de nem is amatőröket akartak nevelni. A szakmából csak annyit tanítottak meg a diákoknak (hogyan kell helyesen levegőt venni, hogyan kell viselkedni a partnerrel a színpadon, hogyan kell meghallani egy végszót⁵⁶), ami ahhoz volt szükséges, hogy a játék élvezhető legyen.⁵⁷ A pincéseken múlt, kinek jelentett ez hobbit,

kinek hivatást.⁵⁸ A két vezető a fiatalság, élettéliség levegőjét akarta a színpadra vinni, az együttjászás örömét, amit az ember érez és lát, valahányszor csak látja ezeket a fiatalokat.⁵⁹ De mindezt úgy, hogy egyértelmű volt: a minőségi produkciónak ára van. Ezért is erősen válogatott gárdával dolgoztak. Felvételizni is kellett a Pincébe, mivel a diákság rengeteget dolgozott, és sokat játszott. Keleti a hétközbenei stúdiómunkát szentnek és sérthetetlennek gondolta,⁶⁰ ugyanis a színházi nevelés igazi eszközének a próbát és méginkább az előadást tartotta – szerinte egy pincésaz intenzív stúdiómunkával és a sok szerepléssel képződik jól felkészült színjászóvá. Híres mondása volt, hogy: „Előbb legyél jó fa, legyél jó harmadik boszorkány, aztán első boszorkány. Eljöhet az ideje annak, hogy Hamlet légy, de most még nem tartunk ott.”⁶¹

Az előadások többnyire úgy készültek a Pincében, hogy Keleti István vagy Mezei Éva hozott egy darabötletet, amihez kerestek egy profi dramaturgot, a rendezői ötletet pedig a fiatalok megvalósították. A diákszínjászó csoportvezetők tehát egyértelműen rendezőkként definiálták magukat: kész koncepcióval érkeztek egy-egy darab színrevitele kapcsán. Diákszínházat csináltak kőszínházi módszerrel: a diákok alkalmazott színészek voltak, a rendezői ötletek megvalósítói, amely ennek ellenére nem hierarchikusan, hanem partneri attitűddel működött. A Pinceszínháznak sok-sok produkciója volt, és interjúalanyaim sokszor nem tudták utólag felidézni, melyiket rendezte a „pótanya” és melyiket a „pótapa”. „Keleti István és Mezei Éva olyan volt, mintha együtt rendezték volna az előadásokat, épp aki ráért.”⁶² Külön foglalkozások segítették az adott színházi

⁵³ ILLÉS, *Az élet...*, 220.

⁵⁴ SOMOS, „Jelek a...”, 11.

⁵⁵ MÉNESI, „Aki szabad...”, 30.

⁵⁶ IGÓ, „A Pincében...”, 89.

⁵⁷ SZÉKELY Gabriella, „Nóra”, *Magyar Ifjúság*, 1970. nov. 27., 13.

⁵⁸ SZÉKELY, „Nóra”, 13.

⁵⁹ SZÉKELY, „Nóra”, 13.

⁶⁰ SZÁLE, „Égető...”, 36.

⁶¹ KERÉKES, „Beszippantott...”, 94.

⁶² Interjú DR. TÖLGYESY Zoltánnal, 2021. ápr. 21. 10.00–12.00.

előadás formai világának megértését, pl. az *Eszem a gesztenyét* című előadásban nagyon sok akrobatikus elemet használtak, így ebből kaptak a diákok plusz mozgásórákat. Nem csupán a darab hozott újabbnál újabb gondolatokat, hanem az előadások formai világa is állandóan változott. A pincéseknek hosszú évek alatt kikristályosodott stílusuk volt, amely bizonyos típusú darabok és mondanók megjelenítésére kitűnően alkalmassá vált.⁶³ Ilyenek voltak pl. az ironikus feldolgozású mesejátékok (pl. az Andersen-meséből készített *Pacsuli palota*), amelyben mintaszerűen érvényesült az együttes kollektív játék, iróniája, jellegzetes stílusa.⁶⁴

Mezei Éva és Keleti István úgy vélték, hogy a kezdő színjátszónak az a leghasznosabb, ha a klasszikusokon tanulnak, és fontosnak tartották azt is, hogy a kezdő középiskolások mindjárt a színpadon is láthatják a kötelező olvasmányok hőseit. Izgalmas feladatnak találták, hogy mának szóló és számukra is fontos kérdésekben gazdag előadást csináljanak, hiszen a jó színház az, ami „rólam szól”⁶⁵ Ez a koncepció része volt annak a színházi ismeretterjesztő sorozatnak is, ami a *Függöny fel!* címet viselte, és a pincések iskolákkal, pedagógusokkal együtt dolgozták ki, az ő segítségükkel szervezték a közönségét, kikérték a magyartanárok és a szakfelügyelet véleményét, mire van szük-

⁶³ Nánay István így emlékszik vissza a pincés stílusra: „Fegyelmezett, féktelen játékkedv, fölényes szakmai-színészi tudás, remek mozgáskultúra, a groteszk elemek erőteljes jelenléte, az ellenpontosító és világos szerkezet, az önálló értékű, de a játékot szolgáló zene használata, az elementáris színpadi humor jellemezte a Pincészház előadásait.” NÁRAY István, „Amatőr színházak tündöklése és bukása”, in *Színháztudományi Szemle 19*, szerk. FÖLDÉNYI F. László, 179–251 (Budapest: Magyar Színházi Intézet, 1986), 203.

⁶⁴ NÁRAY, *Kíméletlen...*, 16.

⁶⁵ FÜLEKI, „Saját szavaival...”, 57.

ség, mit szeretnének a műsoron látni.⁶⁶ A klasszikusokat olyan formában játszották, hogy az a mának, a fiataloknak szóljon, hiszen a színházban a fiatalok elsősorban önmagukkal, saját világukkal, gondoljaikkal, bajaikkal akartak találkozni. S e találkozás közben nézőből közönséggé szerették volna avatni a Pincészház látogatógárdáját, hogy a fiatalok ne mint nézők, hanem mint „látók” üljenek be aztán a színházakba, s oda ne ki-, hanem bekapcsolódni járjanak.⁶⁷ Így a Pincészház műsorán eleinte összeállítások szerepeltek: *Guzmi (Zűrzarvar)* címmel három év *Ki mit tud*-jainak győzteseit gyűjtötték egybe, *Bolond óra*, *Késői kísérlet*. Keleti a pincés darabok kiválasztásával kapcsolatban úgy vélte, hogy nem bírta nézni a diákszínjátszásban eluralkodó divatot, ahogy a csoportok az életről, a társadalomról komoran és kilátástalanul elmélkedtek. Fontosnak tartotta a komoly problémákat felvető, politizáló színházat, de valahogy nem érezte ezeket természetesnek: „a fiatalok összejönnek, beszélgetnek, nevetgélnek, kávéznak, esetleg söröznek, aztán komor arccal felállnak a színpadra, és a végzetről szavalnak. Az ifjúság elidegeníthetetlen joga és sajátja a vidámság, a játékoság.”⁶⁸

Petőfi Sándor *A helység kalapácsa* című művét 1973-ban rendezte meg Keleti István. Azért emelem ki ezt az előadást a sok közül, mert ezt több mint százszor játszották, és a szerepek, ahogy cserélődtek a Pincében az emberek, tovább öröklődtek, míg az előadás szerkezete, stílusa pedig megmaradt. Pontosan úgy, mint egyes sikerelőadások a kőszínházak repertóriumában. Az „oratorisztikus paródium musical” pergő ritmusú történetet kreált az irodalmi anyagból.⁶⁹ A szerepeket játszó fiatalok mulatságosan jelenítették meg

⁶⁶ GEROLD, „Legnagyobb...”, 9.

⁶⁷ SZÉKELY, „Nóra”, 13.

⁶⁸ SZÁLE, „Égető...”, 36.

⁶⁹ FÖLDES Anna, „Petőfi a színlapon és a színpadon. Az Operaháztól a Pincészházig”, *Színház* 48, 4. sz. (1973) 1.

az eposz típusfiguráit, s a szöveg kínálta lehetőségeket a szereplők játéka tágította. Gesztusaik hol aláhúzták, hol karikírozták a jelzőket, láthatóvá tették az igékkal kifejezett cselekvéseket, így véve figyelembe, s mintegy szerzői utasításnak tekintve, a narrátorok leíró jellegű kommentárját.⁷⁰ Keleti koncepciója szerint azt játszották el, amit Petőfi elmesélt, középpontba állítva a cselekmény akcióiban megelevenedő fordulópontjait, a hősök verbális és fizikai összecsapásait. A csoport játszotta a helység népét, az antik kórust és a kocsmai közönséget egyaránt. Közülük léptek elő az alkalmi narrátorok, és ők fogadták vissza a szólistákat, ebben a felfogásban mindenki szerepelt. A tömegnek arca volt, a főszereplők nemcsak elvben, hanem mozgásban, stílusban is teljesen beleolvadtak, szervesen beletartoztak az együttesbe.⁷¹ A játéknak lüktető ritmust adott az, hogy a szereplők kihagyás nélkül kapcsolódtak egymás szavába, s ezzel a pedantériával a rögtönzés elevenségét hozták a színpadra. A *helység kalapácsát* úgy találta ki Keleti István, hogy bárhol lehessen játszani: mindössze egy dobogó kellett hozzá, ahol állt Szemérmertes Erzsók és oda mentek hozzá a többiek. A színjátszók rutint szerezhettek úgy, hogy egy hónapig játszották különféle helyszíneken ezeket az előadásokat.⁷²

Repertoárjukon olyan művek szerepeltek még, mint Karinthy Frigyes *Az emberke tragédiája* és Molière *Botcsinálta doktor* című színműve, Szécsi Margit *Eszem a gesztenyét* című verses meséjének dramatizált változata. 1982-ben mutatták be az *Ezeregyéjszaka* epizódjaiból összeállított gyermekműsor-

kat.⁷³ A pincések sok helyen felléptek: lakótelepen, művelődési házakban, úttörő- és építőtáborokban.⁷⁴ Tehát ilyen szempontból is más volt, mint más színjátszó kör. Amatőr színház volt, igazi közönséggel, ahol nemcsak kétszer játszottak el egy darabot, hanem rendszeresen tartottak előadásokat, turnékat is.⁷⁵ Nem profik, de nem is dilettánsok, mert munkastílusuk a hivatásosokéra emlékeztetett.⁷⁶

Bázis

A Pinceszínház magas színvonalú szakmai működése okán origóvá vált a diákszínházzal foglalkozó diákok és vezetők számára. Így szinte egyértelművé volt, hogy az 1979-ben létrejövő Budapesti Diákszínhátszó Bázis központja legyen. A BDB vezetője Illés Klára lett.⁷⁷ A diákszínhátszás bázis-intézménye

⁷³ Mezeinek fontos volt, hogy kisebb gyerekeknek is játszanak előadásokat. Dr. Tölgyesy Zoltán interjújában mesélte, hogy nem mindenki szerette a Pincében a gyerekeknek szóló darabokat, mert a gyereknézők állandóan mozgásban voltak, és nehéz volt nekik játszani. Interjú DR. TÖLGYESY Zoltánnal, 2021. ápr. 21.

⁷⁴ A Fővárosi Tanács V. B. Művelődésügyi Főosztálya lakótelepeken élők kulturális ellátottságának a javítása miatt hozta létre a Színházalás programot. A pincések örömmel fogadták a lehetőséget, hiszen a közönség-bázisuk bővülésének lehetőségét, és a sajátos igények gazdagították az egész színházi tevékenységüket. A lakótelepi színházalási akcióhoz 1978-tól, amíg lehetett, csatlakoztak. DÉVÉNYI Róbert, „Színházalás”, in SLÉZIA, *A budapesti...*, 152–155.

⁷⁵ ILLÉS, *Az élet...*, 220.

⁷⁶ ILLÉS, *Az élet...*, 220.

⁷⁷ Illés Klára a Mezei Éva vezette Gyerekjátékszín tagja 1976-1980 között, 1977-ben a Népszínháznál rendezőasszisztens és társulatvezető, 1993 és 2004 közt a Ferencvárosi Művelődési Központ igazgatója.

⁷⁰ FÖLDES, „Petőfi...”, 1.

⁷¹ A mozgásokat Galassy István tervezte és tanította be. Tichy József humoros effektusokban és paródiaelemekben gazdag zenét komponált az előadáshoz. FÖLDES, „Petőfi...”, 6.

⁷² Interjú DR. TÖLGYESY Zoltánnal, 2021. ápr. 21. 10.00–12.00.

a ferencvárosi Kosztolányi Dezső Művelődési Otthon és a BMK fiókiintézménye, a Pinceszínház közösen kapta gondozásra BDB-ét. Illés Klára nem kapott munkaköri leírást, de elvárás volt, hogy a megszokott éves diákfesztivál zökkenőmentesen megvalósuljon. Illés Klára és Keleti István közösen szabták meg az irányokat a diákszínházas szakmai ügyé válásában. Keleti István szerint azért épp a Pinceszínházban jött létre a Bázis, mert ez volt az egyetlen olyan hely, ahol a játszóknak zöme diák, mégis feszes, színházi keretek között dolgoznak, vagyis van próba, olvasópróba, szereposztás, a játszóknak öltöző, próbatáblának megfelelő időbeosztás, előadások játéka helyben és vidéken. „Ő harmincöt éve rendez, vezet középiskolai csoportokat, van tapasztalata, amit az iskolákban dolgozó pedagógusokkal megoszthat.”⁷⁸ Keleti a Bázis fontos feladatának látta, hogy megtanítsák „a vezetőket a gyerekanyagot, a közönséget, a technikai lehetőségeket felmérve dolgozni.”⁷⁹ Műsorajánlásokat készítettek. Bármikor szívesen látták a színpadok vezetőit a színházi próbán, a kiemelkedő csoportoknak fellépési lehetőséget is adtak. Tábort szerveztek Balatonszemesen.⁸⁰ Illés és csapata létrehozott egy diákszínházas adatbázist,⁸¹ melyet valamennyi

budapesti középiskolát felkeresve hoztak létre. A bázis működtetett egy Diákszínházas Klubot.⁸² A Pinceszínház tehát olyan lehetőséget teremtett, amely hozzásegítette a diákszínházas szakmát szakmai elmélyülésre, fejlődésre. 1982-ben a módszertani központ bekapcsolódott a Népművelési Intézet oktatási rendszerébe: színpadvezetői tanfolyamot készített elő tanárok és diákok számára.⁸³ A bázis fogta össze a „C” kategóriás rendezői tanfolyamok⁸⁴ szervezését. Mezei

diákszínházas bázis között kapcsolatot volt hivatott dokumentálni: klubnapokon való részvétel, bemutató színpadi szereplés, a segítség különféle formái. A dokumentáció 1979-re nyúlik vissza. Tartalmazza, hogy az együttes milyen előadással szerepelt a Budapesti Diákszínházas Találkozón, milyen eredményt ért el, milyen segítséget kért és kapott tőlünk.” ILLÉS, „Diákszínházas...”, 146.

⁸² Illés Klára olyan embereket hívott meg a Diákszínházas Klubba, akik Grotowski színházáról (Csetneki Gábor, Angel Róbert) a japán színházas hagyományairól (Dúró Győző) tartottak előadást. A klubban szerepelt Cseh Tamás, Gaál Erzsébet, előadott Montágh Imre, Gabnai Katalin, Mezei Éva, Ács János, Keleti István. Vetítették a Stúdió K. *Woyzeck* előadását, Godard, Truffaut és más filmeket filmklubszerűen. Itt lehetőséget kaptak arra, hogy kitekintsenek, inspirálódjanak. ILLÉS, „Diákszínházas...”, 146–147.

⁸³ TRENCSENYI Imre, „Mit tehet egy módszertani központ?”, *Népművelés*, 1982. jan. 1., 8.

⁸⁴ A 80-as évek közepén Illés Klára szervezte „C” kategóriás rendezői tanfolyamok osztályfőnöke Keleti István volt, aki mellette színháztörténetet és rendezést is tanított. Montágh Imre beszédet, Dölle Zsolt mozgást, Máté Lajos dramaturgiát, Vekerdy Tamás pszichológiát, Ács János rendezést tanított. Illés, „Diákszínházas...”, 149. „A” kategóriát a Színházművészeti Főiskolán szerzett diploma biztosított. „B” kategóriát a kiemelkedő teljesítményekre adtak a Népművelési Intézetben, amely két évig tartott. GABNAI

⁷⁸ FAZEKAS Ágnes, „Háromévenként újrakezdeni”, *Esti Hírlap*, 1980. ápr. 24., 2.

⁷⁹ FAZEKAS, „Háromévenként...”, 2.

⁸⁰ A táborok szervezése a Budapesti Művelődési Központtól került át a Bázishoz, még mindig a Budapesti KISZ szervezeti háttérére támaszkodva, Balatonszemesen megvalósítva. Kiváló szakemberek vezettek csoportokat: Gaál Erzsébet, Árkosi Árpád, Csetneki Gábor, Deák Varga Rita, Bérezés László, Lukáts Andor, Bocsárdy László Erdélyből, Bollók Csaba filmrendező. ILLÉS Klára, „Diákszínházas a 70-es, 80-as években”, in SLÉZIA, *A budapesti...*, 142–151, 149.

⁸¹ „Az adatlapokon szerepeltek az iskola, a csoport, a tanár adatai, szervezőtanár stb. — majd később mindaz, ami a csoportok és a

Évának és Váradi Istvánnak, az Országos Pedagógiai Intézet munkatársának támadt először ötlete, hogy Budapesten diákrendezői tanfolyamot indítsanak. Az Országos Közművelődési Központ drámai és oktatási osztályával történt egyeztetés után az oktatás 1986 októberében indult meg. Mezei Éva igazgatása alatt a Pinceszínház feladata maradt, hogy a budapesti középiskolás színjátszás bázisa maradjon.⁸⁵

Bibliográfia

DÉVÉNYI Róbert. „Budapesti diákszínjátások találkozója”. *Népművelés* 78, 5. sz. (1984): 7–9.
 (FAZEKAS). „Diákszínjátások fesztiválja”. *Esti Hírlap*, 1980. jan. 24., 2.
 FAZEKAS Ágnes. „Háromévenként újrakezdeni”. *Esti Hírlap*, 1980. ápr. 24., 2.
 FÖLDÉNYI F. László szerk. *Színháztudományi Szemle 19.*, Budapest: Magyar Színházi Intézet, 1986.
 FÖLDES Anna. „Petőfi a színlapon és a színpadon. Az Operaháztól a Pinceszínházig”. *Színház* 48, 4. sz. (1973): 1–7.

Katalin, „Úttörő munka a drámaoktatásért”, hozzáférés: 2021.05.18, http://www.tanitani.info/uttoro_munka_a_dramaoktatasesert
⁸⁵ 1989-ben jelent meg az Egyesületi Törvény. Ezután Illés Klára, Kaposi László, Breyer Zoltán az egyesület alapszabályát fogalmazták meg, összehívták a diákszínjátszás elkötelezett híveit az ország minden részéről. Az Almássy téren alakult meg az Országos Diákszínjátászó Egyesület, az ODE. Első elnöke Kaposi László lett. Illés Klára 1992–94 között tőle vette át az elnöki teendőket, és ő Keresztúry Józsefnek adta tovább. JÁSZAY Tamás, *ODE 30 – A hazai diákszínjátszás harminc éve* (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019).

GABNAI Katalin. „Úttörő munka a drámaoktatásért”, hozzáférés: 2021.05.18, http://www.tanitani.info/uttoro_munka_a_dramaoktatasesert
 GARAT Tamás, „Villon Zsámbékon”, *Hétféői Hírek*, 1982. júl. 19., 4.
 GEROLD László. „Legnagyobb élmény: ifjúsági pinceszínház”. *Magyar Szó*, 1969. dec. 30., 9.
 I. sz. „Pinceszínház”. *Budapesti KISZ Élet*, 11, 10. sz. (1969): 28–29.
 ILLÉS Klára szerk. *Az élet tanítható. Mezei Éva rendező, drámapedagógus szellemi öröksége*. Pécs: Alexandra Kiadó, 2008.
 JÁSZAY Tamás. *ODE 30 – A hazai diákszínjátszás harminc éve*. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019.
 KERÉNYI Imre. „Klubcsapatok és válogatottak”, *Népművelés* 69, 12. sz. (1973): 34–37.
 KOLTAI Tamás. „Színház megszerettető”. *Magyar Ifjúság*, 1973. júl. 13., 26.
 KOVÁCS Zoltán, TARNÓI Gizella, VÁRADI Zsuzsa szerk. *A színház csak ürügy*. Budapest: Irodalom Kft. – Journal Art Alapítvány, 1996.
 MOLNÁR GÁL Péter. „Pinceszínház”. *Népszabadság*, 1969. febr. 12., 7.
 MOLNÁR GÁL Péter. „Az ember holtig tanul”. *Népszabadság*, 1996. júl. 27., 9.
 (M. ZS.). „Mit ígérnek a Pince-éjszakák?”. *Magyar Nemzet*, 1985. okt. 15., 5.
 MÁTÉ Lajos. „Thália novíciusai. Diákrendezői tanfolyama Budapesten”. *Népművelés*, 3. sz. (1988): 6–7.
 MÉNESI GÁBOR. „Aki szabad, szegényen is szabad. Beszélgetés Mácsai Pállal”. *Kritika* 48, 7–8. sz. (2011): 29–33.
 NÁNAY István. „Fővárosi amatőrök”. *Színház* 11, 4. sz. (1984): 22–24.
 NOVÁK Mária. „Csurgó régen és most. A diákszínjátászó fesztiválok húsz éve”. *Színház* 13, 9. sz. (1986): 24–27.
 NYUJTÓ Zsuzsanna szerk. *Színjátszás '80*. Budapest: Budapesti Művelődési Központ, 1981.

PATONAY Anita, Kettős tudat, hozzáférés: 2021.05.30,

<https://szinhaztortenet.hu/study/-/record/std16277?from=szinhaztortenetiforum>

PÉRELI Gabriella „A képzelet nevelése”. *Színház* 2, 7. sz. (1974): 30–32.

SLÉZIA Gabriella, szerk. *A budapesti közművelődési intézményekből – a 60-as évektől – elindult szakmai innovációk és újszerű kezdeményezések*. Budapest: Budapesti Művelődési Központ, 2002.

SLÉZIA Gabriella szerk. *A közművelődés házai Budapesten*. Budapest: Módszertári füzetek 10. Különszám, 2016.

PINKERT, Ute. „Vermittlungsgefüge II. Historische Momente der Herausbildung des Praxisfeldes von Theaterpädagogik am Theater”. In *Theaterpädagogik am Theater Konzepte und Kontexte vom Theatervermittlung*, herausgegeben von Ute PINKERT und Mira SACK, 194–234. Berlin: Schibri, 2014.

SOMOS Ágnes. „Jelek a pincéből”. *Magyar Ifjúság*, 1969. febr. 21., 11.

SZÁLE László. „Égető kemence”. *Népművelés* 67, 11. sz. (1973): 35–37.

SZÉKELY Gabriella. „Nóra”. *Magyar Ifjúság*, 1970. nov. 27., 13.

TRENCSÉNYI Imre. „Mit tehet egy módszertani központ?”. *Népművelés*, 1982. jan. 1. 38.

VARSÁNYI Gyula. „Tömegjelenet a Pincében”. *Népszabadság*, 1986. szept. 29., 7.

WIEGMANN Alfréd. „Tinik Thália szekéren”. *Ifjúsági Magazin* 11, 6. sz. (1976): 15–18.

Interjú DR. TÖLGYESY Zoltánnal, 2021. ápr. 21. 10.00–12.00.

Interjú ILLÉS Klárával, 2021. jún. 10. 14.00–16.00.

HU BFL XIV.174 – 3. doboz – Mezei Éva színházi rendező szakmai iratai: Beszámoló az OKT támogatással működő Pinceszínház-Gyerekszínház kísérletről (1979. februárban beadott terv.)

Milyen lehetséges utakat jár be a diákszínjátzó csoportvezető-rendező? Értelmezés negyvennyolc szubjektív interjú tükrében

FEKETE ANIKÓ

2012 őszén a Fiala Értékteremtő Lap (FÉLonline) egyik munkatársa, az egykor Kecskeméten diákszínjátzó Kollár Zsuzsanna megkeresett,¹ hogy amennyiben szeretnék, írhatok az online folyóiratnak bármilyen általam meghatározott témában. Ekkor jutott eszembe, hogy elkezdjek olyan interjúkat készíteni, amelyek a hazai diákszínjátzás jeles képviselőit, meghatározó műhelyeit állítják fókuszba, s a tevékenység múltjáról, jelenéről, kicsit jövőjéről is láttelepet adhatnak. Aktív és régmúlt idők diákszínjátzó csoportvezető-rendezőit és a szakterületen sokszor értékelő zsűriként megfordulókat szólítottam meg, s ennek eredményeképp 2020-ig negyvenegy interjút készítettem, amelyekből harmincnyolcat sikerült kötetbe rendeznem *Generációk diákszínháza I. és II.* címmel.² Ezzel párhuzamosan 2019-ben Jászay Tamás az Országos Diákszínjátzó Egyesület harmincadik születésnapjára testvérkötetet készített,³ amelyben az ODE eddigi tíz elnökével készült interjúkat közölte. Mindhárom kiadvány jellegzetessége, hogy bár félig strukturált kérdésekre alapozza riportjait, mégis nagyon egységesen rajzolódik ki a diákszínjátzás te-

ületén jelentkező, vissza-visszatérő problémák és örömök halmaza.

Mint köztudott, az interjúkészítés hatékony kvalitatív kutatási módszer a társadalomtudomány területén, mely egyaránt alkalmas az egyén és/vagy csoportok közös tudásának, véleményeinek, attitűdjeinek, impresszióinak, motívumainak, életmódjának feltárására.⁴ Az összefüggések vizsgálata mellett fontos az *iterativitás* (a szabályszerűségek azonosíthatósága), természetesen minden esetben elvárható a *validitás* (vagyis hogy a kérdések mentén valóban azt vizsgáljuk, amit szeretnénk), a *reprezentativitás* (a célcsoport tagjai közösen azonosítható jegyekkel rendelkezzenek, tükrözzék a teljes mintavételt) és a *reliabilitás* (amely némi empátiával kezelendő, hiszen lehetetlen elvárni egy időben konstans válaszokat minden megkérdezettől). Ez a kutatási módszer különböző látásmódok feltárását segíti, empirikus kutatásoknál önállóan és más módszerekkel társítva is használják. Bár közhely, mégis minden esetben fontos hangsúlyozni, hogy az emlékezés során az adatközlők önkéntelenül is torzíthatják a valóságképet. Így az *oral history* interjúkban megképződő narratív identitás a jelen nézőpontból értelmez – erősen szelektál, nem az

¹ Az ELTE BTK doktorjelöltje, az MTA–BTK Lendület Magyar Irodalom Politikai Gazdaságtana Kutatócsoport tagja, az Akadémiai Kiadó munkatársa.

² FEKETE Anikó, *Generációk diákszínháza* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2018); FEKETE Anikó, *Generációk diákszínháza II.* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2020)

³ JÁSZAY Tamás, *ODE 30 - a hazai diákszínjátzás harminc éve* (Budapest: Színház és Filmművészeti Egyetem, 2019)

⁴ FALUS Iván, TÓTH Istvánné KÖRNYEI Márta, BÁBOSIK István, RÉTHY Endréné, SZABOLCS Éva, NAHALKA István, CSAPÓ Benő és MAYER Miklósné NÁDASI Mária, *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft., 2011).

objektív valóságot, s végképp nem „az” igazságot idézi fel.⁵

A *Generációk diákszínháza* két kötetéről készült recenzióból,⁶ valamint az *ODE 30* könyvről írt annotációból kirajzolódik a hazai diákszínházas szemtanúk által elbeszelt történetének egy-egy képe,⁷ ám egy fontos kérdésre egyik sem koncentrálna: miként „születik” / hogyan válik valakiből *diákszínházas csoportvezető-rendező*? Jelen írás erre keresi a választ, hiszen egyfelől minden adatközlő megfogalmazta, miként vált szakmája szerelmesévé, másfelől feltűnő, hogy mindenki más értelemben használja ezt a kifejezést. De vajon egymás szinonimái-e a „diákrendező”, „diákszínházas rendező”, „csoportvezető”, „szakkörvezető”, „színházi vezető” szavak? Mivel hazánkban elismerten nagy kultúrája van az amatőr színházas mozgalomnak a gyermek-, diák- és ifjúsági színházas területén egyaránt, hovatovább 2021-ben egy érdeklődő két helyen is „diákszínházas rendező” képesítést szerezhet,⁸ érdemes volna e terminusról is közös irányba tekintve gondolkodni.

A 2018-as *Generációk diákszínháza* című könyvben definiálom a terület egyes kifejezéseit – összhangban azzal, ahogy a Cziboly Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházipedagógiai programok kézikönyvében*

⁵ BARTLETT, Fredric Charles, *Az emlékezés. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány* (Budapest: Gondolat Kiadó, 1985), 288.

⁶ JÁSZAY Tamás, „Pillanatkép - történelmi távlatban”, *Drámapedagógiai Magazin* 69, 4. sz. (2020): 33-38.

⁷ FEKETE Anikó, „Az ODE történetének tendenciái tíz elnök szubjektív nézőpontjából”, *Drámapedagógiai Magazin* 68, 3. sz. (2020): 14-27.

⁸ A Magyar Drámapedagógiai Társaság szervezésében (alapítási engedélyszám: 9/125/2018) és az Országos Diákszínházas Egyesület által (alapítási engedélyszám: (614/12/2020), hozzáférés: 2021.07.29,

<https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueList.aspx>

olvasható,⁹ illetve ahogy arról 2016-ban Golden Dániel és Pap Gábor is gondolkodtak.¹⁰ Körbejáróm a diákszínházas fogalmát is, és kitérek a diákszínházas-rendező, csoportvezető kifejezésekre, továbbá a műhely fogalmának értelmezésére is.¹¹ Ugyanakkor etimológiai szempontból jómagam is következtelenül és pontatlanul használom a rendező, a csoport és a vezető szavakat: nem tudatosítottam, hogy a többszörösen összetett szó valamennyi tagját értelmezni kellene. Ezért is fontos, hogy Haragonics Zalán dolgozatában

⁹ CZIBOLY Ádám, BETHLENFALVY Ádám, szerk. *Színházi nevelési programok kézikönyve* (Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2013), 337.

¹⁰ GOLDEN Dániel és PAP Gábor, „A színházi helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”, in *Dráma, pedagógia, színház, nevelés, Szöveggyűjtemény középfeladatoknak*, szerk. ECK Júlia, KAPOSÍ József, TRENCSENYI László, 199-214 (Budapest: OFI, 2016), 209.

¹¹ A *diákszínházas* „[...] minimum egy éves történet, és ezek a csoportok heti egy vagy több alkalommal rendszeresen találkoznak. A csoportos foglalkozások, próbák során a líra, a dráma vagy az epika műfajából kiragadott művek alapján – a választást a cél, a keresett téma határozza meg – színpadi adaptációt készítenek. Másik formája a diákszínháznak, amikor saját élményű, improvizációkból szerkesztett játék kerül színpadra.” „*Diákszínházas-rendezőnek, csoportvezetőnek* szólítottam azokat a foglalkozásvezetőket, akik ezeknek a találkozásoknak vezetői, koordinálói, s ezeken az alkalmakon mind pedagógiai, mind színházi munkát végeznek. Hogy a kettő közül melyikre fordítanak nagyobb figyelmet, műhelyenként eltérő lehet.” „*Műhelynek* nevezem azokat a helyeket, ahol több színházas csoport is létezik egymás mellett, s igényt tartanak az ottani vezetők egymás munkájának reflektálására, a következő diákszínházas-rendező generáció kinevelésére, és már több éves diákszínházi hagyománnyal, múlttal rendelkeznek.” FEKETE, *Generációk...*, 4. (Kiemelés tőlem – F.A.)

viszont diákszínjátszócsoporthoz vezetőként tekint a diákszínjátszással foglalkozó személyre, továbbá különválasztja a „pedagógus” és a „művész” szerep- illetve munkakörét.¹² Az interjúkat elemezve számomra kiderült, hogy ezek a „szerepek” nem választhatók szét markánsan, noha az erre való törekvés kétségtelesen fellelhető. Akár tudatos, akár nem a csoportvezetői munka, mindenképp foglalkozik ezzel a diákszínjátszó kört vezető személy. Akár megrendezi az előadást, akár terrelgeti a játzókat az önálló munka irányába, mindenképp ellát rendezői / szervezési feladatokat, még ha moderátorként teszi is mindezt. S a beszélgetések ismeretében azt feltételezhetjük, hogy amelyik területet markánsabban preferálja a diákszínjátszó csoportvezető-rendező, valószínűleg azzal foglalkozik tudatosabban is, így előszóban is ezzel azonosítja magát. Épp ezért a továbbiakban a rendelkezésünkre álló szakirodalom alapján egyelőre gondolkodjunk külön a csoportvezetői-pedagógusi és a művészi-rendezői attitűdről!

Rudas János, szociálpszichológus a csoportról, csoportdinamikáról több könyvet is publikált. Véleménye szerint, a csoportvezető az a személy, aki a csoport irányításának és fejlesztésének szakembere, akinek professzionalitását a csoporttagok elfogadják, s mindez könnyíti az általa értéknek vélt normák megszilárdulását az alakuló közösség szintjén. Szakértői szerepe minden esetben egyedi, hiszen saját stílusához idomulnak eszközei és módszerei, ám a csoportkultúra és a személyiségfejlesztés érdekében feltételezi a tudatos és átgondolt magatartást.¹³ Háromféle funkciót biztosan ellát: *a csoport megalakítása és fenntartása, a csoportkultúra*

*kialakítása, a csoportfolyamat megvilágítása.*¹⁴ A vezetői stílusok meghatározásához ma már tudjuk, hogy legfőképpen Kurt Lewin, Ronald Lippit és Robert White munkásságig nyúlhatunk vissza, akik megfogalmazták az *autokratikus* (tekintélyelvű, túlszabályozó), *demokratikus* (a csoportnak döntési, választási lehetőséget biztosító) és a *laissez-faire* (engedékeny, „ráhagyó”) irányítást.¹⁵ Valószínűleg egy diákszínjátszó csoportvezető-rendező portróját (és az ezt segítő interjú-kérdéseket) mindenképp úgy szükséges megrajzolni, hogy e három lehetőség dominanciája értelmezhetővé váljon, hiszen tudatos vagy ösztönös a vezetés, a felsorolt stílusok valamelyikét vagy „keverékét” fogja használni a diákszínjátszó csoportvezető-rendező.

A rendező definíciójához azért tűnik kézenfekvőnek Kékesi Kun Árpád *A rendezés színháza* könyvéből kiindulni, aki nem egy végső meghatározást igyekezett dokumentálni, hanem rendezői pályaképeken keresztül és a produktumra (az előadásokra) összpontosítva mutatja be e tevékenység módzatait. Előszavában utal Patris Pavis *mise-en-scène* (megjelenítés és színpadra állítás ténye) szócikkére, aki egy olyan rendszert fogalmaz meg, amely struktúra elemei nagyszerűen kapcsolódnak egymáshoz, mellőzve a véletleneket, egy tudatos koncepció részeként. Ez szempontunkból azért fontos, mert a diákszínjátszó csoportvezető-rendező munkájához hozzátartozik az előadás létrehozása. A rendezői feladatokat szükségszerű el látni a csoport tagjaival együtt vagy önállóan. Kékesi Kun azt is leírja, hogy a rendezés részfolyamatokból álló egész, amely a XIX. és XX. század fordulóján kikristályosodott gyakorlati elképzeléseket tükrözi. A XIX. század első felén minden az illusztráció szintjén

¹² HARAGONICS Zalán, *A diákszínjátszócsoporthoz vezető szerepei* (Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, BA, 2020).

¹³ RUDAS János, *Delfi örökösei* (Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2016).

¹⁴ YALOM, Irwin D., *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (New York: Basic Books, 1975).

¹⁵ DR. SIMONICS István, *Vezetési és szervezetfejlesztési kompetenciák fejlesztése* (Budapest: Typotop Kft., 2016).

zajlott, így nem csoda, hogy a világítás, tér-koncepció, díszlet, jelmez, s csupán a részleges színházi jelek álltak a középpontban; Goethe pedig a testtartás és deklamálás erejében hitt. Miután a színházi jelrendszer szofisztikáltabbá árnyalódott, a naturalizmus a játék nyelvét dominálta, a szimbolizmus pedig a vizuális ingeren keresztül teremtett gondolatgazdagságot. Vagyis – ahogy Kékesi Kun is állítja – a rendezői színház rendezői praxisa a pluralizmus tudatában alkot, és a tevékenység örök sokszínűségét rejti magában.¹⁶ Ez a diákszínjátszás esetében egy olyan attitűd, amely játszót és rendezőt egyaránt felszabadít a kötöttségek alól, nem képződik elvárt, követendő norma, noha időnként felbukkannak trendek műfajok, stílusok, játékmód tekintetében.

Jómagam a csoportvezető és rendező közé inentől következetesen kötőjelet teszek, ezzel is azt hangsúlyozva, hogy definícióértékű a két oldal egyensúlya. Ideális esetben ez a két oldal szimbiózisban áll egymással, hiszen a közösségépítés elengedhetetlen a diákszínjátszásban, az előadás létrejötte pedig egy olyan produktum, mely egy adott esetben hosszabb folyamat részét képezi. A csoportvezetés és a rendezés minőségét pedig – az egyéb körülmények mellett – a vezetői magatartás, tudatosság és egyaránt a pedagógiai és színházi szakértelem milyensége fogja meghatározni. Ily módon a továbbiakban e csoportvezetői, rendezői modell alapján három kérdésre keresem az interjúkban a válaszokat. (i) Mely befolyásoló tényezők, pillanatok hatására döntöttek el az interjúalanyok, hogy diákszínjátszó csoportvezető-rendezők szeretnének lenni? (ii) A beszélgetések közös ars poeticájának megrajzolásával miként láttatható a fent említett dilemma, vagyis mennyire választható szét, milyen viszonyban állhat egymással a csoportvezető-pedagógus és a művész-rendező attitűd? (iii) A diákszínjátszó fesztiválok

megtapasztalt zsűrizés miként hat erre a folyamatra, illetve milyen befolyással voltak/vannak a szakmai beszélgetések a fent említett folyamatok alakulására?

Hatások és elhatározások

Az interjúalanyok nagyon különböző válaszokat fogalmaztak meg az azt firtató kérdésekre, hogy miért kezdett el valaki diákszínjátszással foglalkozni. Gyermekszínjátszóként az önfelelt játék ereje egyszerűen magával ragadó: egyesek – köztük Tárnoki Márk – több csoportban is játszottak, ami megsokszorozta a kedvüket és motivációjukat növelte. Nem utolsó sorban sokkal nagyobb tapasztalatra tehettek szert azáltal, hogy több csoportfolyamatban is részt vettek. Középiszkolásként a fesztiválok látott előadások formabontó jellege Hajós Zsuzsára is nagy horderejű élményként hatottak. Az volt meghatározó, ahogy a diákok a színház eszközeivel játszottak, látva ezáltal azt is, hogy amit eddig ők tapasztaltak és gondoltak az előadás-készítésről, más csoportban másként történik: akár eszköztelenül vagy épp a tárgyak köré építve, mozgással dúsitva vagy a verbalitással brillírozva; vizuális elemekkel tarkítva vagy akusztikailag szokatlanul.¹⁷ Tehát a közösségi játék, a rendezés esztétikája, a színházi jelrendszer elemeinek felfedezése kerültek előtérbe. Többekben akkor fogalmazódott meg, hogy lehetne ezt akár így is csinálni, s hirtelen felerősödött bennük a motiváció. Arról nem is beszélve, hogy más csapatok munkáit látva is rengeteget lehetett tanulni: csapat- és egyéni játékról, szövegről, gesztusról, rendezésről. Néhányan Leszkovszki

¹⁶ KÉKESI KUN Árpád, *A rendezés színháza* (Budapest: Osiris Kiadó, 2007).

¹⁷ „[...] azt szeretem, ha látszik egy előadásból, hogy a gyerekek jó volt az a próbafolyamat. Ha látszik, hogy tanult belőle, jól érzi magát benne, és közben nem öncélú, amit csinál, hanem van veleje, és át akar valamit adni. És szeretem, amikor vicces egy darab. Szerintem sok ilyen diákelőadás van ma Magyarországon.” FEKETE, *Generációk...*, 11.

Albin egyszerű jelrendszerrel dolgozó, egyben rendkívül mély szimbolikájú *János vitéz* előadására például egészen tisztán emlékeztek.

A másik fontos esemény, ahol lendületet szerezhettek a leendő diákszínjátzó csoportvezető-rendezőik, a nyári táborok közege volt. Perényi Balázs például itt találkozott Kaposi Lászlóval, akinek szintén köze volt az ő pályakezdéséhez. Az alkotótáborban való részvétel azért is lehetett különleges élmény, mert szintén a már megszokott csoportnormáktól eltérő hatások érték a leendő diákszínjátzó csoportvezető-rendezőket. A táborban újrendeződhettek az évközben megkövülni látszó csoportszerepek (a hét elején még idegenek közt, a hét végére talán már barátokkal), valamint a csoportvezető személye is más volt, tehát vezetői mintából is többféleképpen találkozhattak a fiatalok. Azokban az esetekben, ahol pedig évközi csoporttáboráról számoltak be az interjúalanyok, a heti feladatok intenzitása, kölcsönhatása tudott igazi lendületet és hitet adni a jövőre nézve.

Több olyan csoportvezetőről is beszámolnak az interjúalanyok, akik már középiskolás korukban jelezték feléjük, hogy érdemes volna ezzel a „szakmával” foglalkozniuk. Ezekben az esetekben egy-egy jelenetet készíthettek, vagy (mint például Varju Nándor) az érettségi évében – mentoruk közreműködésével – már rendezhettek is, később pedig elkezdhettek csoportot vezetni. Vezetőként ez nagyon magas és tudatos szintje a tehetség gondozásnak, s ez a facilitátori attitűd lehetőséget teremt arra, hogy a fiatalok biztonságos keretek között próbálhassák ki magukat, hiszen nincsenek magukra hagyva a csoportépítés, csoportvezetés, rendezés folyamatában. Nem véletlen, hogy például Tárnoki Márk ezek után döntött a professzionális színházi világ mellett, s folytatta magas színvonalon a rendezést. S talán itt érdemes idéznünk ifj. Bagossy Lászlót is, aki szerint nem mindenkiből lesz hivatásos rendező, de sok hivatásos rendező (például Alföldi Ró-

bert, Ascher Tamás, Balázs Zoltán, Schilling Árpád) már diákkorában is foglalkozott színjátszással.¹⁸ Ennek a mentorálásnak egy különleges és kivételes esete, amikor valaki (mint például Sárosi Gábor) az édesanyján keresztül „szippantja magába” a szakma csínját-bínját. S a mester-tanítvány viszonyhoz hasonlóan itt sem evidens, hogy a szóban forgó személy ezt a stafétát viszi tovább, ám minden bizonnyal egyfelől természetesebb, másfelől pszichológiailag összetettebb az átvétel ebben az ösztönös, spontán folyamatban.

Arról is többen tettek említést, hogy nem tudatos döntés eredménye volt a diákszínjátzó csoportvezető-rendezővé válás. Frankó Katát például „megtalálták helyzetek” az életben: szerető, elfogadó, összetartó diákközösségben nevelkedtek, ahol mindenki önmaga lehetett, ahol a csoport is láthatatlan tükröt tartott az egyénnek. Farkas Attila számára ezért is inkább jelentett ez diákként hobbijt, amelyhez a legjobb barátok is hozzátettek, tehát érdemes volt minden héten már a következő próbát várni. Ez a kapcsolatrendszer a legtöbbször a mai napig működik, mi több, életre szóló barátságok kötődtek (mint például Balla Richiennél). Mindez a diákszínjátszás közösségi színházkénti elgondolását támogatja, ahol a tagok a közösségük megélését is fontosnak tartják, s nem utolsósorban az alkotófolyamat rendjére is hatással van.¹⁹ Azok, akik már korán elköteleződtek, s rájöttek, hogy diákszínjátzó csoportvezető-rendező szeretnének lenni, tudatos utat jártak be: már középiskolásként is sűrögtek-forogtak, szervezkedtek, keresve a lehetőségeket, a továbbtanulási terveiket is ehhez az elképzeléshez igazították. Akik pedig egyetemistaként, fiatal felnőttként ismerkedtek meg ezzel a területtel (például Szurmik Zoltán), szintén egy-egy magával ra-

¹⁸ FEKETE, *Generációk II...*, 55.

¹⁹ MNOUCHKINE, Ariane, *A jelen művészete*, ford. FEHÉR Anita, KÖRÖSI Petra, MOLNÁR Zsófi, KHALED-ABDO Szaida (Budapest: Krétakör Alapítvány, 2010), 46–47.

gado egyén által vagy közösségben megélt katartikus pillanatokban váltak szerelmesivé ennek a tevékenységnek, s mindannyiukat a pozitív visszacsatolás motiválta és motiválta – ezért folytak bele még mélyebben a diákszínjátszásba.

Ars poetica

A megkérdezettek közül senki nem választotta markánsan ketté a diákszínjátszásban jól ismert pedagógiai és szakmai teendőket. Előfordult azonban, hogy egyesek a pedagógiai munkáról, míg mások inkább a rendezésről meséltek többit, de a beszélgetés során mindenki hozzátett egyik és másik oldalhoz egyaránt.

Többen is kifejtették, milyen fontos, hogy a diákszínjátszás nem „kis színészképzés”, és a céljuk inkább az, hogy a diákok megértse- nek valamit a világból, egymásból a játékon keresztül – hogy elkezdjenek gondolkodni. S az a fajta eszelős felszabadulás a diákszínjátszás legfontosabb védjegye, amelynek megélésével a csoport motiválttá válik az alkotásra, a figyelésre, az együtt nevetésre. Ebből következik, hogy a feszültségek önkéntelenül is feloldódnak, teret engedve az egyéni határlépéseknek. E visszajelzésből érzékelhető, hogy a színházi folyamat és a csoportműködés kéz a kézben járhat.

Diákszínjátszó csoportvezető-rendezőként ezért is fontos, hogy a tagok olyan feldolgozandó témákat feszegessenek, melyek az őket érintő és érdeklő problémákat helyezik előtérbe, amelyekkel a játzó és a vezető is tud azonosulni, így a közös gondolkodás, elemzés is táptalajra talál, s a kíváncsiság is hosszasan fenntartható. Mindez közösségi élményként, önreflexiókon keresztül aktualizálódik, s válik olyan alkotássá, ami összefoglalja, mit gondolunk a világról, a minket körülvevő dolgokról. Az Országos Diákszínjátszó Egyesület adattárából ezért is érdemes volna felfedezni az 1988-tól napjainkig rögzített előadásokat, melyekből tisztán kirajzolódnának azok a felhasznált dramatikus szö-

vegek, témák, amelyek az elmúlt harminckét évben foglalkoztatták a diákszínjátszó csoportvezető-rendezőket.

A válaszadók számára szintén nagyon fontos volt a készségfejlesztés: lendület, lelkesedés, gondolkodás, technika átadása, kitarítás, figyelem, önfegyelem, alptolerancia, kommunikáció, problémamegoldás, együttműködés tanítása, a test folyamatos karbantartása. Ezért is gondolják sokan úgy, hogy nem érdemes a csoportfolyamat első évében az előadáskészítéssel foglalkozni. Wenczel Imre szerint a produkciónál sokkal fontosabb, hogy a csoportvezető-rendező először megismerje csapatát, felmérje, milyen készségekkel és képességekkel rendelkeznek a tagok, s olyan alapos munkát végezzen, mely azt eredményezheti, hogy a csapat hosszú éveken át együtt marad, és bírja a megpróbáltatásokat. Amennyiben már eljutunk a darab- vagy témaválasztásig – ami időnként tényleg nagyon nehéz –, azt is érdemes a mindenkori közösségre formálni. Természetesen a csoport jellegétől és képességétől is függ innen-től, miként jön létre az előadás. Előfordul, hogy (mint Orbán Edit) a diákszínjátszó csoportvezető-rendező arra is figyel, hogy minden évben változatos utakat járjanak be a diákszínjátszók: korszakokon átívelve, megismerve a színháztörténet egyes állomásait, vagy épp megtapasztalva az életjátékot, a komikus és tragikus hatás elérésének módjait stb... Van, akit (mint Leszkovszki Albint) a rendezés során jobban érdekel, miként tudja személyes lelkesedését „átragasztani” vagy épp vezetni a játzókat egy-egy jelenet önálló kidolgozásának irányába. Vagy csupán az a felfedezés fontos, hogy mindenkit más úton szükséges motiválni. Másokat a diákokkal történő előkészítő beszélgetések is érdekelnek. Pap Gábor szerint például elengedhetetlen a játzókat az önálló gondolkodásra, jelenetalkotásra megtanítani, s ennek során – Perényi Balázs véleményére utalva – páratlan élményt jelent, ha megszületik egy-egy csönd, őszintére sikeredett jelenet, megrázó pillanat. Felmerült az is, hogy ha önmagával

és társaival is küzdő diák kerül a csoportba, akkor az improvizációk is mindig érdekesebbé válnak. Ez egy fontos terepe lehet a problémák megoldásának keresésére.

Hajós Zsuzsa hangsúlyozta, milyen fontos, amikor egy diákelőadásból kirajzolódik, hogy a játszóknak jó és hasznos volt a próba-folyamat, s látszik, hogy sokat tanultak belőle, jól érezték magukat és közben nem vált öncélúvá, hanem megszületett a fő mondandó, s mindez összességében közösségi színházi élményt nyújt. Szivák-Tóth Viktor szerint „A társadalmi, közösségi küldetésünk adja a hivatástudatunkat.”²⁰ Tóth Zoltán pedig úgy véli, „a színház akkor jó, ha nem kell azt tervezned, hogy kinek játszod.”²¹ Vagyis a diákszínjátszásnak van egy olyan része, mely tevékenység során a belső készítés hajtja a folyamatot, a vezetőt, és mindeközben az elmerült alkotói munka is fókuszba kerül. Akik valaha voltak gyermek- vagy diákszínjátszók, mind szeretnék felnőttként visszaadni azt az élményt csoportjuk számára, amelyet anno maguk is tapasztaltak. A tapasztaltabb generáció tagjai már tudatosabbak, foglalkoznak a következő diákszínjátszó csoportvezető-rendező kinevelésével, s gyakran említették: a színház közösségi műfaj, így az alkotás során fontos az elvégzett pedagógiai munka, a helyes attitűd átadása, a derű fenntartása, a folyamatos minőségi munka színházi és pedagógiai értelemben egyaránt, hiszen mindez jövőbe mutató tevékenység, s mindennél előbbre valóbb, hogy a diákok értelmes időtöltést végezzenek autonóm emberek közösségeként. Id. Bagossy László megfigyelései pl. azt sugallták, hogy a művészetközvetítés lényege általában abban rejlik, hogy a generációk képesek legyenek átadni és átvenni a kreativitás élményét. Ebből kifolyólag az igazán erős személyiségek hatni fognak az átvevőkre, és ha bennük is megfogant ez a képesség, akkor nekik is lesznek követő-

ik.²² Innentől kezdve a csoportvezető-rendező felelőssége felerősödik, hiszen mintaként szolgálnak jelenlétükkel, munkájukkal, azzal, ahogy kommunikálnak, ízlést formálnak, szakmai pályákat határoznak meg.

Néhányan vannak, akik társadalmi szinten is küzdenek, küzdöttek azért, hogy a diákszínjátszás intézményes működését segítsék: régiójuk szakmai műhelyének fenntartásával (Sárosi Gábor), befogadóhely üzemeltetésével (Varga János), a diákszínjátszást az oktatásban kötelező tárgyként való bevezetésével (Keresztúri József), hogy a kultúrát értőn fogyasztó és közvetítő embereket neveljenek (Tóth Szilvia). A lista nem teljes, ám álljanak itt a meginterjúvált műhely-alapítók nevei: Észak-Alföldön, a debreceni Ady Endre Gimnázium drámatagozatának alapítója Várhalmi Ilona; Észak-Magyarországon dr. Lukácsné Eisner Éva a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium drámatagozatát indította el. Dél-Alföldön Bácskai Mihály örökségét értelmezte újra Keserű Imre munkássága a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban; Kecskeméten pedig Orbán Edit volt az egyik mozgatórugója a városban folyó színjátszásnak. Közép-Magyarországon Kinszki Judit a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium drámatagozatának egyik alapítója; s bár „dr. Hetényi Géza Humán SZKI” néven már 2009 előtt is létezett a budapesti Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium drámatagozata, a szakmai kiteljesedésért Keresztúri József sokat tett. Dél-Dunántúlon Bécsy Tamás utódjaként id. Bagossy László nagy erőket mozgósított azért, hogy a pécsi műhely kialakuljon. A közép-dunántúli diákszínjátszás egyik ikonikus figurája volt Leszkovszki Albin. Nyugat-Dunántúlon pedig a győri diákszínjátszás nagyapjaként tartják számon Wenczel Imrét.

²⁰ FEKETE, *Generációk...*, 103.

²¹ FEKETE, *Generációk...*, 113.

²² FEKETE, *Generációk II...*, 49–53.

Verseny vagy fesztivál?

A diákszínjátszók élete iskolai tanévekben mérhető. Ritmusa is ehhez alkalmazkodik: meghatározó a csoport épülése (egész tanévben), az előadás elkészítése (akár már a tanév elején, de legalább annak közepétől), s végül a folyamat utolsó szakasza, a lezárás, mely időnként összecseng az elkészült előadás bemutatójával vagy egy-egy fesztiválon való szerepléssel (a tanév utolsó pár hónapjában). Fontos, de veszélyes ez a művészszínházi üzemre leginkább emlékeztető időszak, amikor is a megfelelés és a megmutatkozás vágyának lendületével, érzelmi-, fizikai- és mentális energiákat is mozgósítva „eladható” formát adnak egy előadásnak, hogy azt bemutassák. A legérzékenyebb pillanatok egyike az értékelés, amikor az elkészült produktról már nem a szülőkkel, ismerősökkel vagy kortársakkal, hanem szakmaibeliakkal beszélgetnek. A további munkát, új utak megtalálását természetesen sokféle meglátás segítheti, és le kell szögeznünk, hogy általában mindenki vágyik a visszajelzésre. Ugyanakkor a középiskolás korosztálynak egyáltalán nem mindegy, mindezt ki és hogyan mondja. A tanulási folyamat rendkívül fontos része, hogy a tanulók előzetes aktivitásukról visszajelzést kapjanak. Amennyiben a *feedback* pozitív, ez a folyamat maximális gyorsasággal halad előre, ám oktatási rendszerünk egyik rákfenéje, hogy a diákok nagyon ritkán kapnak pozitív választ, helyénvaló kiemelés vagy kifejezett dicséret munkájuk elismeréseként.²³ Miért fukarkodnánk hát ezzel egy diákszínházi találkozón, ahol a színjátszók korosztályuk tagjaival is találkoznak, akiknek a véleménye szintén számít – tudván, hogy az ő fejlődésük, önértékelésük fontos részét képezi, hogy pozitív megerősítésben részesüljenek.

Diákszínjátszó zsűri tagjának lenni azért sem könnyű feladat, mert csak úgy tudja el-

kerülni az ítélezést, ha egyszerre tud drámapedagógusként, színházi kritikusként és „mezei nézőként” jelen lenni. Rendkívül fontos az erről való beszéd, hiszen a diákszínjátszók életének talán ezek a pillanatai hasonlítanak a legjobban az ötfokozatú érdemjeggyel záródó iskola mindennapjaihoz. Egy-egy át nem gondolt szakmai beszélgetés pontosan úgy működhet, mint egy elő nem készített és fel nem dolgozott témazáró dolgozat: csoportok munkáját, alapvető lelkesedését teheti tönkre azzal, hogy milyen vélt vagy valós félelmeket, szándékokat erősítenek vagy épp kérdőjeleznek meg.

Az Országos Diákszínjátszó Egyesület egykori elnökei sokat beszélgettek erről Jászay Tamással,²⁴ és néhány interjúalany a *Generációk diákszínháza* kötetében is kifejtette ezzel kapcsolatos véleményét. A zsűrizés hazai történetének egyik élő legendája, Nánay István írásai a magyar színháztörténetírás forrásainak részét alkotják, hiszen az 1970-es évektől pontosan rögzítette azokat a történéseket, amelyek Ruszt József (Universitas) és Paál István (Szegedi Egyetemi Színpad) munkáján keresztül a magyar neoavantgárd horizont elemeivé váltak.²⁵ Ez is az oka annak, hogy a hazai diskurzusban fogalomává válhatott a „diákszínjátszós” stílus, amely a rendezői kísérletezést, a bátor dramaturgiát, a sajátosan személyes értelmezési lehetőségeket jelentette. A zsűrizés szempontjából kulcsfontosságú, hogy a beszélgetések a 2021-ben magától értetődőnek számító előadás-elemzési szempontok alapján zajlottak: szövegértelmezési kérdésekről, tér- és eszközhasználatról, színészvezetésről folyt a párbe-

²³ BABOSIK István, *Nevelésemélet* (Budapest: Osiris Kiadó, 2004), 191.

²⁴ Az ODE egykori elnökei időrendben: Kaposi László, Illés Klára, Keresztúri József, Vidovszky György, Gyombolai Gábor, Golden Dániel, Hajós Zsuzsa, Farkas Atilla, Sárosi Gábor, Tóth Zoltán. JÁSZAY Tamás, *ODE 30 – a hazai diákszínjátszás harminc éve* (Budapest: Színház és Filmművészeti Egyetem, 2019).

²⁵ FEKETE, *Generációk II...*, 6.

széd, és ez a „szakmaiság” fogadtatta el az adott esetben akár negatív véleményt.

Ahogy a tanári működés, úgy a zsűri esetében is fontos az esendő-emberi oldal megmutatása. Hiszen egészen különös befogadói állapotot teremt az a helyzet, hogy valakinek napi tíz-tizennégy előadást kell megnéznie, és három-négy produkció után azonnal összefüggő és pontos szakmai értékelést kell adni. Intézményi (fesztiválszervezői) döntés és feladat arra lehetőséget teremteni, hogy a megbeszélésre másnap kerüljön sor, amikor már letisztultabban lehet górcső alá venni az előadásban felmerülő problémákat. Ellenkező esetben ugyanis nem az okozza a problémát, mit és hogyan volna érdemes mondani, hanem az, hogy a játszó és a vezető is érzelmileg felfokozott állapotban vannak, így nehezen tudják értelmezni azt a frontális és szakmai szituációt, amelybe hirtelen belekerültek. Ehhez kapcsolódóan teszi fel a kérdést Wenczel Imre, miként lehet úgy szakszerűen bírálatot mondani, hogy az az alkotóknak „ne fájjon”? Hogyan lehet „drámásítani” a kritikát? A csoportvezető-rendezőhöz beszélünk-e vagy a csoport tagjaihoz? Hiszen sokszor merülhet fel olyan kérdés, amelyet a diákszínjátzóknak nem, csak a csoportvezető-rendezőnek szükséges meghallania. Tekintettel a zsűri számára ismeretlen csoportdinamikára, nemcsak kellemetlen, de hosszútávon káros is lehet ebben a helyzetben egy-egy rosszul sikerült mondat. Ezért szokás egyes fesztiválok manapság már külön beszélgetni a diákokkal is.²⁶ Hogy közvetítsük, hogy az a cél: frissítsék, korrigálják az előadást? Cél vagy előfeltétel-e a csoport és a vezető nyitottsága, igénye arra, hogy rájöjjön a probléma gyökerére? Fontos-e a zsűrinek tudni a munka előzményeit, a körülmé-

²⁶ Tekintettel a „me too” mozgalom és a non-, illetve heteroarchikus színházi formák tanulásaira, továbbá a történetmesélés autobiografikus módjainak elterjedésére, ez a kérdéskör különösen fontos, etikai vonatkozásokkal is bír. (A szerkesztő megjegyzése. – K.G.)

nyeket (ami nem melleleg radikálisan eltér az előadáselemzés művészethermeneutikai és szövegsemiotikai előfeltevéseitől)?²⁷ Talán nem véletlen, hogy épp a Szegedi Egyetemi Színpad Árkosi-korszakában edződött Solténszky Tibor hívja fel a figyelmet arra, hogy az értékelőnek is nyitottnak kell lennie: legyünk kíváncsiak arra, hogy miért pont ezzel a problémával/darabbal foglalkozott a csoport, és miért pont az adott műfajt, formanyelvet választotta.

Abban mindenki egyetértett, hogy legcélravezetőbben a konkrétumok szintjén lehet értékelni: gyakorlatias tanácsokat kell adni, amelyek azt közvetítik, hogy a hiba kijavítható, ezt tehát előzetesen szükséges felismerni, s a „humánus” teljesítményértékelés alapján erre érdemes rávilágítani az előrehaladás érdekében.²⁸ Továbbá érzékeny, empátikus nézőként célszerű megnyilvánulni, aki tudatosítja saját nézőpontját, de felvállalja annak esendőségét is. Ismételten intézményi (fesztiválszervezői) feladat olyan zsűrit toborozni, amelyek tagjai (nézőpontjai) vitatkozni képesek a diákok előtt. A jól mediált személyesség teszi hitelessé az olyan mondatokat, mint Solténszky Tiborét, aki azt értékeli, „ha kiderül egy előadásból, hogy a munka, a rendező, a csoport elvárásrendszere, filozófiája abba az irányba mutat, hogy jól mozgósítsa a játszó személyiségének különböző rétegeit és abból csinálják meg a szerepet, ne technikából, utánzásból.”²⁹

Az ODE alapításától (1989) számított első években használatossá vált a „műkedvelő” és az „amatőr” jelző:

„A műkedvelők alapvetően a színházi formanyelvvel, a dramatikus szöveggel és az előadás által kínált problémával ismerkedtek, különösebb esztétikai vagy

²⁷ Az eljövendő interjúk kérdéseinek ezt a kikristályosítását Kiss Gabriellának kell megköszönnöm.

²⁸ BÁBOSIK, *Neveléelmélet...*, 193.

²⁹ FEKETE, *Generációk...*, 23.

színházi koncepció hangsúlyozása nélkül. Ehhez képest az amatőrök színházi előadásában az átadni kívánt gondolat markánsabban jelent meg, színházesztetikai és rendezői elgondolásokat szem előtt tartva, már-már kőszínházi működést tükrözve működtek – az éves előadásszámban is.”³⁰

Ez a különbségtétel egyértelműen veti fel a verseny vagy fesztivál (ismét csak intézményi felelősséggel járó) kérdését.³¹ Hiszen a diákszínjátszók számára mindig is megtiszteltetés, ha a professzionális színház világából hívtak emberekkel lehetett vitatkozni, beszélgetni. A kilencvenes évek elején tovább erősödött ez a fajta igény: „tétje” volt annak, amit a profik látnak, mint például Ascher Tamás, ifj. Bagossy László, Bocsárdi László, Csányi János, Fodor Tamás, Keleti István, Lengyel Pál, Lukáts Andor, Nánay István, Sándor L. István, Tóth Miklós.³² Ez a több szempontból problematikus és önálló tanulmányban megvizsgálandó helyzet az 1990-es évek második felétől kezdett el változni, s 2021-ben úgy tűnik, az örökölt és valószínűleg csak történetiségében megérthető problémák közé tartozik. Bár az ezredfordulón a versenyszellem ellensúlyozását kí-

vánta ösztönözni a kvótarendszer bevezetése,³³ a profik véleménye még mindig példaértékű. Egyre érzékenyebb területté vált a zsűrizés, és miközben a kőszínházi üzemből dolgozó szakemberek sokszor őszinte és alapos elemzésekbe fogtak, az komoly kellemetlenséget jelentett a diákszínjátszó csoportvezető-rendezők „művészi” énje, így természetesen a csoport számára is. A tapasztaltabb interjúalanyok (például Tóth Zoltán, az ODE jelenlegi elnöke) ki is fejtették, hogy a mindenkor zsűri véleménye fontos, ellenben csak egy a sok közül. Így csoportvezetői felelősség a diákszínjátszókat felkészíteni ezekre a helyzetekre, s rendezői felelősség az értékelés után velük együtt feldolgozni a hallottakat a csapat hosszútávú, sikeres és maradandó munkájának érdekében. S talán épp az ebben a mozzanatban artikulálható diákszínjátszó csoportvezető-rendező „drámapedagógusi” mivolta: az, hogy meg tudja-e tanítani az értékelés befogadását.

Ezzel párhuzamosan az ODE-nak sem szabad elhárítani a felelősséget. A zsűrizés reformja aktuális feladat, amit Hajós Zsuzsa elnöksége óta helytel-közzel úgy oldott meg, hogy a tapasztalt szakemberek mellé kevesebb gyakorlattal rendelkezőket ültet. Az azonban valószínűleg szemléletváltással összefüggő kérdés, hogy a diákokra is koncentráció, valódi odafigyelést, kíváncsiságot sugárzó, kérdésekkel teli, s ne csupán a produk-

³⁰ FEKETE, *Generációk II...*, 16.

³¹ „[...] a fesztiválfogalom szoros összefüggésben van a játékkal, az ünneppel és az ünnepi színházzal. A fesztiválok történeti előzményének tekintjük az ünnepet, mely alapvetően az egyik legteljesebb játékforma, ezáltal kultúraformáló, kultúraalkotó tényező. Az ünnepekre jellemzők a játék meghatározói közül a hétköznapi élettől eltérő szabályok, a cselekvés szabadsága, a térbeli és időbeli elhatárolódás és az életöröm érzése. Az ünnep sajátossága ezen kívül az emelkedettség, az ünnepi hangulat, valamint a rítusok hangsúlyos jelenléte.” SZABÓ János Zoltán, *Kulturális fesztiválok mint a művelődés új formái* (Budapest: Debreceni Egyetem, 2011), 31–32.

³² FEKETE, „Az ODE történetének...”

³³ A kvótarendszer értelmében az RDT-ken az ODE limitálja a minősítések mennyiségét, az adott régióban fesztiválra jelentkező csoportok függvényében: pl. tíz csoportonként egy arany-, egy ezüst- és egy bronzminősítés adható. Véleményem szerint a minőségbiztosítás jegyében ez kiváló elképzelés, ám ha a hazai diákszínjátszás jövőjének nézőpontjából vizsgálom, inkább tűnik kirekesztőnek, hiszen az ODE célja, hogy minél több lehetőséget biztosítson a diákszínjátszó csoportok számára. Ebből látható, hogy az egyesület e tekintetben nincs azonos véleményen.

ciók értékelését, elemzését kifejtő attitűd alakuljon ki.

A jövő felé fordulva

Hogy látják az interjúalanyok a diákszínjátszás jövőjét? Egyfelől úgy tűnik, sokkal több fiatal huszonéves fog bele a csoportvezetésbe, rendezésbe. Hajós Zsuzsa 2012-ben izgalmas generációváltásról számolt be, ami abban áll, hogy „sok helyen huszonévesek vezetnek csoportokat nagyon szép eredményekkel. Nekik még sokkal több energiájuk van arra is, hogy részt vegyenek a szervezeti munkában. Az is jó, hogy korban közelebb állnak ezek a csoportvezetők a diákokhoz, és sokkal jobban tudják, hogy mire van szükségük. Így a jövő az, hogy felpozsuzdulunk és vidámabbak leszünk!”³⁴ S tény, hogy ma sokkal kiérleltebb és a résztvevők kreativitására erőteljesebben építő a diákszínjátszás, mint az 1990-es évek előtt: manapság sokkal több az olyan fórum, képzés, tréning, amelyek tudatosítják ennek a működési formának a sajátosságait. A szemléletváltást egyértelműen segíti a dráma- és színházpedagógia, illetve a színházi nevelés ismertté válása – míg tíz éve esetleges volt, kiből válik majd diákszínjátszó csoportvezető-rendező, manapság ez sokkal tudatosabb döntés eredménye.

Ugyanakkor ki kell mondani, hogy a köznevelésnek nem lett feltétlenül elfogadott eleme ez a tevékenység: sok tanár küzd a „neheztelő személyek” ellenállásával, azokkal a kollégákkal, iskolavezetőkkel, akik nem látják értelmét e tevékenységnek, akik a diákszínjátszóknak mint deviáns, problémás, hangoskodó fiatalokra tekintenek. A diákszínjátszás hívei szerint viszont a diákokat meg kell szólítani, motiválni, játékokra tanítani, hiszen kiveszõben van bennük a cselekvési vágy, és kevés idejük van saját magukra figyelni. Továbbá régen is jó volt ezt csinálni, hiszen az együttes alkotómunka során tapasztalták meg a közösséghez tartozás ere-

jét: egyfelől elfogadóbbá és nyitottabbá, másfelől asszertívek és a részvételi demokrácia művelőivé váltak és válnak. Ahogy Gyombolai Gábor fogalmaz: „Önálló emberek tudnak csak létrehozni valóban működő közösséget. Nagy tévedés a közösséget szembeállítani a kiemelkedő individuumokkal: bízunk az autonóm emberek közösségében! És éppen ezért lenne helye ennek a formának a közoktatásban.”³⁵

A legmarkánsabb vélemények szerint nem a helynek és az intézménynek, hanem a személyeknek van kisugárzásuk. Ahogy a tanteremben, úgy a színjátszó foglalkozáson is a szakmához értő, karizmatikus diákszínjátszó csoportvezető-rendezőkre van szükség. Ez azonban semmiképp sem jelenthet érzelmi manipulációt. Ennek kapcsán újra meg kell kérdeznünk önmagunktól, hogyan élhet szimbiózisban a csoportvezetői és rendezői attitűd. A kulcs minden szempontból az önismeret és az önreflexió: miként értékeli ezt az illető magában, tudatos vagy sem e téren, s miként artikulálja csoportvezető-rendező mivoltát a világ felé. Célként mindenképp megfogalmazható, hogy törekedni kell a csoportvezetői- és rendezői ismeretek tudatos megismerésére, tanulására, alkalmazására. A diákként Hortoványi Jenő csoportjában játszó, jelenleg a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium dráma tagozat drámatanárának, Perényi Balázs gondolatait idézve: „Mindenfajta figyelemfelhívás és mozdulás hasznos lenne!”³⁶ Az ODE pedig pár éve ezért is törekszik olyan képzések létrehozására, amelyek a csoportvezetői és a rendezői attitűd reflektált megerősítését segítik.³⁷

³⁴ FEKETE, *Generációk...*, 11-12.

³⁵ JÁSZAY, *ODE 30...*, 46.

³⁶ FEKETE, *Generációk...*, 18.

³⁷ Hozzáférés: 2021.06.10,
<https://odeegyetem.hu/#>

Bibliográfia

- BÁBOSIK István. *Neveléstudományok*. Budapest: Osiris Kiadó, 2004.
- BARTLETT, Fredric Charles. *Az emlékezés. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány*. Budapest: Gondolat, 1985.
- CZIBOLY Ádám és BETHLENFALVY Ádám, szerk. *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2013.
- DR. SIMONICS István. *Vezetési és szervezetfejlesztési kompetenciák fejlesztése*. Budapest: Typotop Kft., 2016.
- FALUS Iván, TÓTH Istvánné KÖRNYEI Márta, BÁBOSIK István, RÉTHY Endréné, SZABOLCS Éva, NAHALKA István, CSAPÓ Benő és MAYER Miklósné NÁDASI Mária. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft., 2011.
- FEKETE Anikó. *Generációk diákszínháza*. Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2018.
- FEKETE Anikó. *Generációk diákszínháza II*. Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2020.
- FEKETE Anikó. „Az ODE történetének tendenciái tíz elnök szubjektív nézőpontjából”. *Drámapedagógiai Magazin* 68, 3. sz. (2020): 14–27.
- GOLDEN Dániel és PAP Gábor. „A színháték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”. In *Dráma, pedagógia, színház, nevelés*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSI József és TRENCSÉNYI László, 199–214. Budapest: OFI, 2016.
- HARAGONICS Zalán. *A diákszínhátszócsoportvezető szerepei*. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem, BA, 2020.
- JÁSZAY Tamás. *ODE 30 – a hazai diákszínhátszás harminc éve*. Budapest: Színház és Filmművészeti Egyetem, 2019.
- JÁSZAY Tamás. „Pillanatkép - történelmi távlatban”. *Drámapedagógiai Magazin* 69, 4. sz. (2020): 33–38.
- KÉKESI KUN Árpád. *A rendezés színháza*. Budapest: Osiris Kiadó, 2007.
- MNOUCHKINE, Ariane. *A jelen művészete*. Ford. FEHÉR Anita, KÖRÖSI Petra, MOLNÁR Zsófi, KHALED-ABDO Szaida. Budapest: Krétakör Alapítvány, 2010.
- RUDAS János. *Delfi örökösei*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2016.
- SZABÓ János Zoltán. *Kulturális fesztiválok mint a művelődés új formái*. Budapest: Debreceni Egyetem, 2011.
- YALOM, Irwin D. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic Books, 1975.

Brechtel vitázva – Bond posztstrukturalista esztétikájának politikussága

KATE KATAFIASZ

Absztrakt

Jelen írás megkérdőjelezi David Allen következtetését, melyet Edward Bond *Gyerekek* című darabjának megrendezése kapcsán fogalmazott meg, és mely szerint a mű essen- ciálisan didaktikus és a tandarab [*Lehrstück*] új formája.¹ Egy konkrét akcióra összponto- sítva (egy törölköző lassú felemelése az elő- adás egy pontján) érvelek amellett, hogy a brechti denaturalizáció (mely modernista módon úgy kérdőjelezi meg a társadalom számára fontos értékeket, hogy azok bináris ellentéteit képviseli) nem segít Bond munkásságának vizsgálatában. Ennek pedig az az oka, hogy Bond tudomásul veszi a bináris (mo- rális) értékek posztstrukturalista érvényvesztését. Minden dráma a nyelviség és képiség élő elegyéből táplálkozik, (ödipális) hasadé- kot nyitva a szimbolizáció és az érzékelés között. Az alábbiakban amellett érvelek, hogy az elidegenítés [*Verfremdung*] összevarrja ezt a hasadékot, miközben az ideológia szerepét a racionális gondolkodás előnyben részesíté- se tölti be. A bondi „középpont” ugyanis úgy kérdőjelezi meg a szimbolikus szintet a fizi- ka-litás által, hogy az értelmezhető a „hiány” lacani fogalmának gyakorlati megvalósulá- saként.

Edward Bond és Bertolt Brecht között gyak- ran vannak párhuzamot:² nem újkeletű az a

feltételezés, mely szerint, ha mindketten baloldali és politikus drámaírók, akkor közös elméleti gyökerekkel kell rendelkezniük. De mihez kezdünk Bondnak azzal a brechti né- zetekre irányuló, jól dokumentált és harcias kritikájával, amelyben „Auschwitz színházá- nak” nevezi az elidegenítést?³ Lehetséges, hogy Bond egyszerűen félreérti saját munká- jának természetét, ahogy David Allen állítja. De az is lehetséges, hogy mivel Bond egé- szen új utakon jár, munkásságának értő elem- zése még várat magára. Egyesek szerint a huszonegyedik század radikális színházának annak ellenére továbbra is hinnie kell Brecht- ben, hogy az elmúlt hatvan év elég okot adott Brecht modernista stratégiáinak felül- vizsgálatára. Létezik olyan elképzelés, mely szerint Jacques Lacan követői, akik a „látha- tó” kognitív struktúrákon túlra merészked- nek, valahogy elveszítik materialista integri- tásukat: tehát Allenhez hasonlóan azt kell gondolnunk (ha megfelelően akarjuk érté- kelni munkásságát), hogy Bondban egy brechti író rejtőzködik. De ha Bond valóban új esztétikát – egyfajta posztstrukturalista radikalizmust – dolgozott ki, mint ahogyan állítja, akkor ez a konzervatív megközelítés mélységesen korlátozó és haszontalan lesz számunkra. Csak ha feltárjuk azokat a párhü- zamokat, amelyeket Allen a Bond-féle struk- túrák, például a „középpont” és a brechti alap-

¹ David ALLEN, „»Going to the centre«: Edward Bond's *The Children*”, *Studies in Theatre and Performance* 27, 2. sz. (2007): 115–136.

² ALLEN, „»Going to...“; David ALLEN, „Between Brecht and Bond”, In *Who Was Ruth Berlau?: The Brecht Yearbook* 30, ed. Stephen BROCKMANN, 253–278 (Ontario: International Brecht Soci-

ety, 2005); Christopher INNES, *Modern British Drama* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 56.; Mark RAVENHILL, „Acid tongue”, *The Guardian*, 2006. szept. 9., 9; Margaret EDDER- SHAW, *Performing Brecht* (London: Routledge, 1996), 151.

³ Edward BOND, *The Hidden Plot* (London: Methuen, 2000), 169, 171.

gesztus [*Grundgestus*] között állapított meg, akkor vizsgálhatjuk meg igazán ennek a Bond és Brecht közötti nézeteltérésnek a (poszt)strukturalista jellegét.

Allen annak a bondi gondolatnak a meghatározásával kezdi cikkét, mely szerint minden darabnak van egy „központja”. A középont „egy *megoldhatatlan* helyzet vagy konfrontáció formájában képzelhető el. A darab struktúrája pedig e *középponti szituáció* szélsőséges kibontakozását szolgálja.”⁴ A Palermói Egyetem diákjaival végzett improvizációs gyakorlat elemzésében viszont úgy tűnik, Allen másképp jellemzi a „központot”. Bond ez alkalommal egy dilemmával szembesítette tanítványait. Egy katonának megparancsolták, hogy öljön meg egy csecsemőt az utcában, ahol lakik, mert túl sok éhes szájat kell betömni. Két csecsemő közül kellett választania: az egyik a saját anyjáié, a másik a szomszédé volt. A diákok magukat is meglepték azzal, hogy az improvizáció során újra és újra úgy döntöttek, a szomszéd gyereke helyett inkább a saját testvérüket ölik meg. Bondot pontosan ez a váratlan, a szereplőket is meglepő, *irracionális* válasz érdekli, mert arra a tudattalan vágyra utal, hogy résztvevőkké válhassunk, és arra a „radikális ártatlanságra”, amely általában nem tudatosul. Allen számára azonban a diákok váratlan döntését, vagyis hogy saját maguknak, nem pedig egy másik családnak okoznak traumát, kevésbé magyarázza a diákok képzeletbeli bevonódása, mint inkább egy olyan gondosan mérlegelt megoldás keresése, amitől kevésbé tűnnek bűnösnek. Allen szerint a Palermo-dilemmát nem az jellemzi, hogy szereplői különös hajlandóságot éreznek egy borzasztóan fájdalmas és felelősségteljes (középponti) helyzetbe lépésre, hanem hogy „egyszerű és határozott” erkölcsi választást hajtanak végre X és Y csecsemő között.⁵

Bond számára a (palermói) improvizáció a dráma középponti funkciójára példa: a társadalmi elvárások állnak szemben az egyén „radikális ártatlanságával”, képzeletének integritásával. De a drámai szituáció nem konfrontál minket a „társadalom” és az „emberiség” közötti *választás* kényszerével, ahogy azt Allen állítja (bár a posztmodern esetében, mint látni fogjuk a cikk későbbi részében, ezek semmiképpen sem különíthetők el egymástól). Sokkal inkább arra inspirál, hogy képzeletünkben konfrontálódjunk, hogy fizikailag érintkezessünk a középponti helyzettel: itt, a „középpontban” szerezzünk tapasztalatokat, ahol a társadalom követelése és az emberi érzékenység *átfedésben* van – egy olyan helyen, ahol a társadalom brutálitása emberileg *átérezhető*. A középponti szituáció a társadalmi és érzelmi kongruencia helyszíne: minél brutálisabb az ideológia, annál fájdalmasabb a „középpont” – ez jellemzi annak szélsőségét. A választás nem megoldja a szituációt, ahogy Allen gondolja, hanem lehetővé teszi, hogy belépjünk a helyzetbe, vagy képzeletünk által megszálljuk azt. A „radikális ártatlanság” tehát nem a rossz cselekedet jámbor kikerülése, hanem arra való hajlandóság (talán velünk született emberi képesség), hogy elképzeljük a társadalmi problémákat, megküzdjünk velük, és dramatizálásuk során személyesen éljük át őket. Már is láthatjuk, hogy míg Bond a középpont-ról olyan „helyzetként” ír, amit „a közönségnek nehéz kibogozni”, addig Allen „kritikus választásként” jellemzi azt.⁶ Allennél a középont egy intellektuális folyamat, ahol a ravasz gondolkodás megoldja a „rejtvényt”, ami egyfelől megtanít bennünket emberként viselkedni, másfelől felszabadít minket a társadalmi befolyás alól.⁷ Bond „középpontja” viszont testi tapasztalattal vagy „megtestesítéssel” járó fizikai szituáció, amely olyan helyzetbe hoz minket, amikor szemtől szemben állunk a társadalom erőivel.

⁴ Bondot idézi ALLEN, „»Going to...”, 115. (Kiemelés Katafiasznál.)

⁵ ALLEN, „»Going to...”, 118.

⁶ ALLEN, „»Going to...”, 115.

⁷ ALLEN, „»Going to...”, 121.

A modernitás Brechtjének nyilvánvalóan nem okozott gondot a „jelenlét” platóni koncepciója vagy az embernek az a fennkölt objektivitásra való képessége, hogy a társadalomból kilépve kritikát fogalmazzon meg vele szemben:

„Az *Utcai jelenet* egyik lényeges eleme az a természetes magatartás, amelyet az utcai szemléltető két szempontból is felvesz; állandóan két szituációval számol. Természetesen viselkedik mint szemléltető, és természetesen viselkedteteti azt, akit szemléltet. Sohasem felejt el, és másokat sem enged megfélekedezni arról, hogy ő nem az, akit szemléltet, hogy ő csak a szemléltető. Azaz: amit a közönség lát, az *nem a szemléltető és a szemléltetett fúziója*, nem valami önálló és ellentmondásmentes harmadik, az 1. szemléltető és a 2. szemléltetett egymásba oldott kontúrjaival, ahogy ezt a szokásos színház nyújtja nekünk produkcióiban (a leghatározottabban Sztanyiszlavszkij fejlesztette ki ezt). A *szemléltető és a szemléltetett személy nézetei és érzelmei nincsenek egységesítve.*”⁸

A brechti dramaturgia szétválasztja a „szemléltető” és a „szemléltetett” diskurzusait, és világosan elkülöníti őket egymástól annak érdekében, hogy az egyik vagy másik véglet felülértékeltse. Ezt a gyakorlatot később lelkesen követte a dekonstrukció is, például Jacques Derrida, aki kezdetben a társadalmi értékeket úgy szándékozta megkérdőjelezni, hogy polemikus ellentétjeik mellett érvelt. Kétségtelenül számíthatunk arra, hogy kihívásokkal találjuk szemben magunkat a brechti értékváltások hullámvasútján: például amint csodálni kezdenénk *A kaukázusi krétakör* Gruséjának emberi méltóságát, a cselédlány

⁸ Bertolt BRECHT, *Színházi tanulmányok*, ford. EÖRSI István, IMRE Katalin, VAJDA György Mihály és WALKÓ György (Budapest: Magvető Kiadó, 1969) 378. (Kiemelés Katafiasznál.)

máris szolgálai módon alárendelődik valakinek. Vagyis a Bond-féle „középponttal” ellentétben az intellektus és az érzelmeik szándékosan nem kongruensek: nevetünk, amikor Gruse sír, sírunk, amikor nevet.⁹ De a legfontosabb szempont, hogy az elidegenítés (vagy a V-Effekt) hatásosan kerül minden „fúziót” vagy „egyesülést”, mert „egyszerű és határozott” *modus vivendi*je a kölcsönös kizárólagosság. Kicsit később megvizsgáljuk ennek a kizárólagosságnak egy lehetséges filozófiai okát. Néhány elemző problematikusnak is találja a „Verfremdung” szó angol fordítását:¹⁰ az *alienation* (elidegenítés) kifejezés talán éppen azért kényelmetlen, mert jelzi azt az iróniát, ahogy a marxista dialektika megvalósítását szolgálni hivatott stratégia éppen az ellentétpárok értelmezését nem teszi lehetővé.

Tehát láthatjuk, hogy Allen a Bond-féle „középpontot” és „radikális ártatlanságot” a brechti tézis-antitézis mintájára, ellentétpárként értelmezi. Ez azonban hamisan ábrázolja a Bond munkáiban megfigyelhető, ellentétes értékpárok sokkal összetettebb alkalmazását. S az elméleti félreértés gyakorlati nehézségekbe sodorja Allent. Mike lányának meggyilkolását az *Olly börtönében* és Jo viselkedését a bábuval szemben a *Gyerekekben* példaként említi a brechti alapgesztusra,¹¹ pedig Mike és Jo tettei felkavaróan ambivalensek: egy, a születésre hasonlító gyilkosságot és egy szeretett játék szét-

⁹ BRECHT, *Színházi...*, 127.

¹⁰ David PATTIE, „David Davies, ed. *Edward Bond and the Dramatic Child: Edward Bond's Plays for Young People*, Stoke on Trent: Trentham Books, 2005. ISBN: 978-85856-312-1”, *New Theatre Quarterly* 22, 4. sz. (2006): 404–405.

¹¹ Edward BOND, *Olly's Prison* (London: Methuen, 1993); Edward BOND, *The Children and Have I None* (London: Methuen, 2000). (A fordítás BETHLENFALVY Ádám munkája, ősbemutató: Örkény Színház, IRAM Kaptár csoport, 2014 – a fordító megjegyzése.)

verését látjuk. Allen ezeket gesztikusnak tekinti: értékekkel terhelt, bináris ellentéteknek, amelyek a „központi konfliktust” testésítik meg,¹² mintha az ártatlanság és a romlottság közötti hamis „választás” helyszínei lennének azzal a céllal, hogy „emberségre tanítsanak minket”.¹³ Azzal vádolja Bondot, hogy őszintétlenül úgy tesz, mintha a morálisan helyes választás nem lenne nyilvánvaló:

„Amikor ezeket a rejtvényeket és paradoxonokat tárja elé, Bond fejében már kész is a »helyes« válasz. Az, hogy meg kell oldanunk a rejtvényt, és ki kell egészítenünk a jelentést saját magunk számára, nem jelenti azt, hogy a drámát nem tanító céllal tervezték meg. A darab mögött egy egyszerű séma, egy egyszerű üzenet áll. Nekünk, Mike-hoz hasonlóan, meg kell őriznünk ártatlanságunkat a társadalomban ideologikusan működő erőszakkal szemben.”¹⁴

De miután „helyesen” döntöttünk erőszak és gondoskodás között, korántsem világos, mi (vagy a karakterek) hogyan vonjuk ki magunkat a társadalmi szinten működő erőszaktól annak érdekében, hogy tisztességes emberek lehessünk. Allen érvelése nem terjed ki e dilemma feloldására. Úgy gondolja, hogy az „egyen választás előtt áll; e választás során megszabadul a társadalom révén tanultaktól és felfedezi saját »ártatlanságát«, [...] a konfliktus Mike-on belül található; tehát neki kell küzdenie, hogy megszabadítsa magát.”¹⁵ Az alapesztus egy „ellentmondásos belső folyamat bemutatása”:¹⁶ Jonak „le kell küzdenie saját belső konfliktusát, és újra fel kell fedeznie ártatlanságát a társadalomban működő erőszak árnyékában”.¹⁷

A polarizált „választások” problémákat okoztak Allen fiatal társulatának is a *Gyerekek* létrejötte során: „Időnként hajlamosak voltak a színdarabban szereplő felnőttek viselkedését csak negatív fényben látni – csak a pusztítást vették észre, a gondoskodást nem.”¹⁸ Azáltal, hogy a bondi és brechti dramaturgiát ilyen módon összemossa, majd azon kapja fiatal társulatát, hogy túlságosan leegyszerűsíti a helyzetet, úgy tűnhet, hogy Allen alapjaiban kritizálja a brechti polémiát. De Brecht legalább kihívás elé állít minket, amikor az ördög ügyvédjeként a „rosszat” mint bináris ellenpontot dicsőíti darabjaiban (Azdak korrupt, részeges és szexista – vagyis menő). Allen megpróbálja ugyanazt a stratégiát alkalmazni színészeinél: a brechti „komplex látásmódot” arra használja, hogy tanulási célból vele fűszerezze a „gondoskodás és pusztítás közötti [bondi] dialektikát”.¹⁹ „Képes-e a szeretet destruktívvá tenni?” – kérdezte a társulattól, ami lehetővé tette tanítványai számára pozitívabban értékelni a felnőtt karaktereket: talán pszichológiai problémáik vannak, vagy „meghasadt a személyiségük”? Ha ezt jobban megvizsgáljuk, láthatjuk a problémát: a „komplex látásmód” brechti gondolata szerint „sokkal fontosabb, hogy képesek legyünk a sodrás felett gondolkodni, mint a sodrásban.”²⁰ Ez markánsan különbözik a palermói improvizáció Bond-féle „középpontjától”, amelyben a polémia egzisztenciálissá válik; a „középpontban” az improvizálók tesztileg elhelyezkedhetnek egy olyan szélsőségen, ahol az ideológiai sodrás a leggyorsabb és a legbrutálisabb. Itt olyan fizikai szituáció jön létre, amelyben a végletek találkoznak és átfedésbe kerülnek. Nincs logikus választás az egyik véglet (gondoskodás) és a másik (pusztítás) között – hiszen itt a helyes erkölcsi választás ugyanolyan nyilvánvaló lenne,

¹² ALLEN, „»Going to...”, 120.

¹³ ALLEN, „»Going to...”, 121.

¹⁴ ALLEN, „»Going to...”, 121.

¹⁵ ALLEN, „»Going to...”, 120.

¹⁶ ALLEN, „»Going to...”, 124.

¹⁷ ALLEN, „»Going to...”, 125.

¹⁸ ALLEN, „»Going to...”, 131.

¹⁹ ALLEN, „»Going to...”, 131.

²⁰ Bertolt BRECHT, *Brecht on Theatre*, ed. and trans. John WILLETT (London: Methuen, 1964), 44.

mint Allen szereplőinek esetében. A „közep-pontot” a fonáság és nem a logika jellemzi: teljes mértékben logikátlan döntések születnek. Szélsőséges helyzetekben a gondoskodás ártalmas lehet; ekkor épp a pusztítás válhat a „gondoskodás” eszközévé. A szeretett játék arcát téglával beverik, úgy döntenek, hogy a „rossz” gyereket ölik meg – itt a Brecht-féle erkölcsi ellentétpárok nem külön-külön, hanem összeolvadva működnek. A paradox helyzet éppen azt a pszichés hasadást követeli meg, amelyet Allen tanítványai távolságtartóan tárgyalnak. Pedig a „közep-pont” épp arra ad lehetőséget, hogy a karakter cselekedeteinek meg- és elítélése helyett empatikusan megérthessük azokat, hiszen a diszfunkciót egyértelműen a társadalmi helyzet generálja.

Az a téves felfogás, mely a Bond-féle „közep-pontot” nem a megtestesült vagy dramatizált tapasztalatnak, hanem morális döntések helyének tekinti, a tárgyak használata során kerül leginkább a figyelem középpontjába. Allen azt állítja, hogy a hétköznapi háztartási tárgyak (tégla és törölközők) „a darab középpontjára utaló jelek. A gondoskodás és a pusztítás közötti ellentmondások a legapróbb részletekben és cselekvésekben öltenek gesztikus formát.”²¹ A *Gyerekekben* egy férfi az egyik percben még a karjában ringatja a téglát, a következőben pedig megöl vele egy gyereket. Valaki ugyanennek a férfinak egy törölközőt ad a kezébe, amellyel megöl három barátot, majd beletörli az arcát. Az „ártatlan” tárgyakat Bond műveiben gyakran „bűnös módon” használják: de vajon „gesztikusak” lesznek-e ettől? Vajon a téglávalóban X felértékelését szolgálja-e Y-nal szemben? Amikor a téglát használjuk, tényleg jeleznünk (szemléltetnünk) kell-e, hogy a ringatás „jó”, de a gyilkosság „rossz”? Allen megfogalmazásában „a gondoskodás és az erőszak két szélsőségét mutatjuk meg ugyanabban a személyben, *kontrasztos cselekedetek*

által, fizikailag kifejezve.”²² Bond néhány kiadatlan jegyzetben azt javasolta egy korábbi társulatnak, hogy a tárgyakat természetesen (azaz ne kontrasztosan) kezeljék, mert azok továbbra is zavaróan hathatnak a közönségre. Amikor például a férfi megtörli az arcát a törölközővel, „lassan emeli fel a gyilkos fegyvert, mintha nem lenne hozzá elég ereje – pedig csak egy törölköző –, majd ugyanolyan lassan törli meg vele az arcát, ahogy korábban az áldozatai arcát takarta le.”²³ Ebből világosan látszik, hogy a törölközővel való cselekvés egyaránt lassú, legyen szó pusztító, gyilkos tettről vagy gondoskodó tisztálkodásról – tehát az antitézis vagy a „kontrasztos cselekvés”, amelyet Allen annyira szeretne bemutatni, egyáltalán nem jelenik meg Bond változatában.

Miután Allen diákjai a lassúságra összpontosítva kipróbálták az imént bemutatott cselekvést, új és izgalmas módon tudták megvitatni azt (ezt a későbbiekben részletesebben elemzem). Egyikük szerint, amikor a férfi lassan áldozata arcáról a sajátjához emeli a törölközőt, a gyilkos fegyver visszaváltozik törölközővé. Egy másik diák szerint a férfi az áldozatai vérében mossa meg az arcát; esetleg a halál szagát akarja belélegezni, vagy önmagát ölné meg. Láthatjuk, hogy a diákok bizonyos fokig még mindig bináris ellentétekkel dolgoznak, amikor a törölköző „bűnös” vagy „bűntelen” állapotokat jelöl. Ami azonban fontos, és ami feltehetően segítette a diákoknak közelebb kerülni a „közep-pont-hoz”, hogy a törölköző felemelése során nem választhatjuk szét kontrasztos vagy gesztikus cselekvésekkel a bűnösséget és az ártatlanságot. A törölköző minden szálában ott van a halál, de mégis „csak egy törölköző”. Senki és semmi sem tudja eltávolítani ezt a metonimikus szennyeződést, sőt: a kapcsolódás révén talán megfertőzi az összes többi törölközőt is. Ez az akció nem a gondoskodás és a

²¹ ALLEN, „»Going to...”, 132.

²² ALLEN, „»Going to...”, 124. (Kiemelés az eredetiben.)

²³ Bondot idézi ALLEN, „»Going to...”, 133.

pusztítás közötti ellentétet demonstrálja, arra tanítva bennünket, hogy embernek lenni annyit tesz, mint gondoskodni és nem pusztítani. Ez egy olyan akció, amely egy mélyreható és beteges ambivalenciát mutat fel: azt a szörnyű és felfoghatatlan tényt, hogy képesek vagyunk „meghasadni”: képesek vagyunk elpusztítani azt, amit szeretünk, és azt szeretni, ami elpusztít minket. Szocializált egyénként szélsőséges ellentmondásokra vagyunk képesek: nem lehet széttépni a törölközőt, és azt mondani, hogy az egyik fele ártatlan szövet, a másik pedig gyilkos fegyver – mint ahogy Mike, a Férfi, Jo vagy az Anyja elméjét (vagy tetteit) sem lehet szét-hasítani, és képtelenség kivágni az erőszakos részeket, hogy „újra felfedezzük ártatlanságukat”.²⁴

A Bond-féle „középpontban” nem ítélehtünk bizonyos tárgyakat vagy személyeket egyszer „bűnösnek”, máskor „ártatlannak”. Nem azzal van dolgunk, hogy X-et tartsuk értékesnek Y helyett, hanem azzal a problémával állunk szemben, hogy X érintkezik Y-nal, ami teljesen más kérdés. Amikor a jelentés nem helyettesítéssel, hanem kombinációval jön létre, akkor inkább metonímiát használunk, mint metaforát (erről később még lesz szó). Ez radikális szerkezeti különbség a két drámaíró között, amelynek messzemenő következményei vannak a jelentés szempontjából. Brecht ugyanis megelégszik annyival, hogy a jelentés az értelemre épüljön: *A kaukázusi krétakőr* egyik központi tézise szerint például a csecsemők (és a völgyek) jobban járnak, ha olyan emberek kezébe kerülnek, akik gondoskodnak róluk (megművelik őket). De ha a kis Michael megszólalhatna – amire érdekes módon nem kerül sor –, valószínűleg sok örökbefogadott gyerekhez (köztük Oidipuszhoz) hasonlóan az őt megszülő, majd elhagyó anya utáni ellentmondásos vágyódásáról beszélne. Brecht megke-reüli a tragikumot és az irracionáltságot, hogy egy gyanúsán fájdalommentes, utópisztikus

logikát képviseljen. Különös döntés ez egy drámaírótól. Ezzel szemben Bondot az irracionális megismerése érdekli. Dramaturgiája (a „középpont” és a „radikális ártatlanság”) metonimikus struktúrát hoz létre, amelyek – egészen másként, mint a brechti megszakított metafora vagy a gesztikusság [*Gestus*] – a paradox helyzetek megtestesítését és vizsgálatát teszik lehetővé, nem pedig azt, hogy felülemelkedjünk rajtuk. Ez a Bond-mű érzelmi dimenziója, amelyet a két drámaíró megközelítései mögött álló filozófiai érvelés vizsgálata során alaposabban is megérthetünk.

A radikális dekonstrukció (mint Bondnál) felismeri az érintkezés problémáját, és „nem egyszerűen kicseréli egy értékrend két ellentétes pólusát, hanem magának az ellentétnek az instabilitását szemlélteti”.²⁵ Ennek az az oka, hogy az elme és a világ viszonyának posztstrukturalista felfogása összetettebb, mint a strukturalista modell. Az elme és a test viszonyának megértésében bekövetkezett radikális változást a nyugati civilizáció egyik alapművének, Platón *Az állam* című dialógusának posztstrukturalista-feminista értelmezései szemléltetik a legvilágosabban. A barlang platóni mítoszának elemzésekor Luce Irigaray párhuzamot von a barlang és az anyagi lét között.²⁶ Platón modelljének három tere van: a „barlang” (ahol az elmét becsapják az érzékek), a „világ” (ahol a nyelv megvilágítja a tudást) és a „jó ideája” (amikor is a matematika, a tudomány és a vallás fogalmi megértése kapcsolatba hoz bennünket az „igazsággal”). A matematika és a filozófia művelése során a gondolkodás segítségével ki tudunk jutni az érzékszervi tapasztalatok barlangjából, hogy belépjünk a tudás és az „igazság” birodalmába. Platón egyik fő törekvése az volt, hogy megvédje az „igaz-

²⁴ ALLEN, „»Going to...”, 125.

²⁵ Daniel CHANDLER, *Semiotics: The Basics* (London: Routledge, 2002), 227.

²⁶ Margaret WHITFORD, *Luce Irigaray: Philosophy in the Feminine* (London: Routledge, 1991), 105–113.

ságot” a szofisták megtévesztő trükkjeitől, ezért elválasztotta azt a test örömeitől, amelyek megronthatják vagy elvonhatják az elme figyelmét. Ám, ahogy Luce Irigaray rámutat, Platón modellje szétválasztja az elme és a test közötti kapcsolatot: a barlangbéli testtől való eltávolodás egyirányú.²⁷ Miután elsajátítottuk a nyelvet a „világban”, a társadalom lesz a közvetítő a barlang és a „jó ideája” között. Amikor az elme ily módon meghaladja a testet, az érzékek nem tudnak dialektikusan kapcsolódni a fogalmakhoz és fordítva. Ezt az aggodalmat láthatjuk strukturálisan tükröződni az elidegenítés [*Verfremdung*] bináris jellegében, ami mintha megvédené a racionalitást. Ám amikor a gondolkodást ily módon elvonatkoztatjuk a testiségtől, veszélyesen elszakadunk a freudi tudattalantól: Brechthez hasonlóan úgy érezhetjük, mintha nem kellene szembesülnünk az irracionálissal. De az irracionális elfojtása nem semmisíti meg azt: amit „kiteszünk az ajtón, annak szokása, hogy visszajön az ablakon (mint egy »kísértet« vagy egy kényszeres tikk)”.²⁸ Ahogy Lacan fogalmaz: „amit elzárunk a Szimbolikusban, az újra megjelenik a Valóságban”.²⁹ Freud óta már tudjuk, hogy bár ezek a felzaklató tikkek és kísérteties elfojtások rémisztőek, épp azért „térnek vissza”, hogy égetően fontos igazságokat mondjanak el rólunk: olyan dolgokat, amelyeket esetleg alapvetően elutasítunk.

A posztmodern a perspektívák szédítő váltakozásával szembesít minket. Platón szerint a nyelv közvetít az elme és a test között, az objektív tisztánlátás érzetét adva nekünk, még ha mindez a társadalmi ügyekben való személyes részvételünk megértésének kárára is történik. Lacannál a nyelv megfordítja Platón modelljét: személyes bevonódásunk a társadalom ügyeibe a tisztánlátás rovására történik, mert nemcsak közve-

tít, hanem behatol mind a tudatos, mind a tudattalan tartományba – „a pszichoanalitikus tapasztalat a nyelv teljes struktúráját felfedezi a tudattalanban”.³⁰ Ez az én és a társadalom összeolvadásához vezet, ami még nehezebbé teszi a személyes és a társadalmi megkülönböztetését, mint azt Platón (vagy Brecht) gondolhatta. Ha egyszer már elsajátítottuk a nyelvet, épp amiatt soha többé nem tudunk megszabadulni a társadalmi befolyás erejétől, amit Lacan „a (nyelvi) jelölő primátusaként” azonosított a tudattalanban. Ezért tűnik oly naivnak Allen azon elképzelése, mely szerint „újra felfedezhetjük ártatlanságunkat” – ehhez ugyanis le kellene mondanunk a beszéd képességéről.³¹ A „jelölő primátusa” miatt borzasztóan korlátozottá válik az a képességünk, hogy megváltoztassuk a társadalmi szokásokat és hagyományokat. A társadalomban objektumokként és nem szubjektumokként léteünk: tehetetlenek vagyunk az ideológiai jelölővel szemben. De tudattalan énünk elől éppúgy nem menekülhetünk, mint ahogy a társadalom elől sem: ahogy a jelölő uralja a tudattalanunkat, úgy kísérti a tudatos elmét a jelöletlen:

„Amit valóságként tapasztalunk, az nem maga a »dolog«, hanem annak már egy szimbolizált, konstituált, szimbolikus mechanizmusok által szervezett változata – és a probléma abban rejlik, hogy a szimbolizálás mindig kudarcot vall, hogy soha nem sikerül teljesen »lefednie« a valóságot, hogy mindig valamilyen rendezetlen, be nem váltott szimbolikus adósság jár vele. Ez a valóság (vagyis az a része, amely megmarad szimbolizálatlannak) fantomszerű jelenések formájában tér vissza.”³²

²⁷ WHITFORD, *Luce Irigaray...*, 105.

²⁸ Yannis STAVRAKAKIS, *Lacan and the Political* (London: Routledge, 1999), 101.

²⁹ STAVRAKAKIS, *Lacan...*, 101.

³⁰ Jacques LACAN, *Écrits* (London: Norton, 2006), 413.

³¹ ALLEN, „»Going to...”, 125.

³² Lacant idézi Slavoj ŽIŽEK, „The Spectre of Ideology”, in *The Zizek Reader*, eds. Edmond

A társadalom behatol a személyes tapasztalatba, értelmezi, racionalizálja (de nem tudja kioltani). A nyelv úgy teremti meg a világot az ember számára, hogy nincs tekintettel annak anyagi létezésére, mégis hátrahagy az anyagiságból egy fantom-maradványt, ami *ellenáll* a szimbolizációnak. Ez a „fantom-maradvány” az, ami minket érdekel, és ami – érvelésem szerint – kulcsot ad Bond radikális dramaturgiai újításainak megértéséhez.

A lacani tükör-stádiumban a gyermek a nyelven keresztül elsajátítja a kultúrát, és elveszíti (vagy a tudattalanba való száműzéssel szublimálja) énjének azon aspektusait, amelyek nem artikulálhatók a nyelvben. Elméjét ezt követően a neurotikus nyelvi jelölő és a pszichotikus lacani „valóság” közötti kölcsönhatás irányítja, amelyek *mindketten* változó mértékben gyakorolnak felette finom befolyást. A posztstrukturalizmus elismeri a tudatos és a tudattalan tartományok közötti összetett dialektikus kölcsönhatást. A strukturalizmus ezzel szemben csak a tudatos struktúrákkal, a bináris ellentétekkel tud számolni, amelyeket olyan fogalmak testesítenek meg, mint a „jó” és a „rossz”. Ezek morálisan terhelt (nyelvészeti terminológiával élve „megjelölt”) végpontok, amelyekről az az érzésünk, hogy tudományosan veleszületett vagy istenadta dolgok, ám amelyekről a dekonstrukció feltárja, hogy pusztán társadalmi (ideológiai) konstrukciók. A bináris ellentétek (az erkölcs) nem megengedettek a tudattalanban. Ahogy Freud fogalmazott:

„Igen feltűnően viselkedik az álom az *ellentét* és az *ellentmondás* kategóriával szemben. Egyszerűen elhanyagolja. Úgy látszik, a »nem« az álom számára nem létezik. Ellentéteket szívesen ábrázol egy darabban, vagy egységbe olvasztva. [És egy izgalmas lábjegyzetben] a legrégebbi nyelvek ebben a tekintetben pontosan úgy viselkednek, mint az álom.

WRIGHT and Elizabeth WRIGHT, 53–86. (Oxford: Blackwell, 1999).

Ezeknek kezdetben csak egy szavuk volt valamely kvalitás- vagy cselekvéssor végén két ellentét számára” [ahol a jelentés feltételezhetően az orális nyelvhasználmány kontextusából bontakozott ki.]³³

Az álom, az orális hagyomány és a Bond-féle „színházesemény” közötti strukturális hasonlóságok további tárgyalását a cikk későbbi részére halasztjuk,³⁴ hogy ezen a ponton a „fantom-maradvány” lacani jelenségére összpontosítsunk.

A struktúra nélküli, tudattalan pszichés tapasztalatok – ismétlési kényszer, álmok és szélsőséges esetben hallucinációk formájában – „beszivárognak” a tudatunkba. S a beazonosíthatatlan testi tapasztalatok is felhívják magukra a figyelmet a freudi kísérteties [*Unheimliche*] jelenségében.³⁵ Lacan és Žižek szemléletesebben írják le ezeket: „fantom[nak

³³ Sigmund FREUD, *Álomfejtés*, ford. HOLLÓS István (Budapest: Helikon Kiadó, 2016), 307. (Kiemelés Katafiasznál.)

³⁴ Bond későbbi elméleti írásaiban a saját darabjainak előadásaival kapcsolatban a „színház” helyett a „dráma” kifejezést használja. Így a *színházesemény* helyett magyar szakirodalom is a *drámaesemény* kifejezést alkalmazza a későbbiekben: „Theatre may help you find yourself in society, drama requires you to find society in you.” Edward BOND, „Foreword (Theatre and Education)”, in *Theatre & Education*, ed. Helen NICHOLSON, ix–o (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009), xii. (A fordító megjegyzése.)

³⁵ Sigmund FREUD, „A kísérteties”, ford. BÓKAY Antal és ERŐS Ferenc, in *Pszichoanalízis és irodalomtudomány*, szerk. BÓKAY Antal és ERŐS Ferenc, 65–82 (Budapest: Filum Kiadó, 1998). A fogalmat németül „unheimlich”, angolul „uncanny” szóval jelölik, magyarul pontos fordítása aligha lehetséges. Freud megfogalmazásában egy olyan ijesztő érzésre utal, „amely valami régóta ismert, bensőséges dologra vezethető vissza”. FREUD, „A kísérteties...”, 66. (A fordító megjegyzése.)

nevezik], amely testet ad annak, ami megmenekül a szimbolikusan strukturált valóság elől”.³⁶ Nem szabad összetéveszteni a természetfelettel (bár gyakran megfeleltethető neki), ugyanis ezek annak jelei, hogy elme és test nincs eléggé összhangban: minél többet vagyunk képesek társadalmilag artikulálni vagy „meglátni” magunkból, annál halkabb a fantom. Ezeket a „fantom” jelenségeket olyan testi tapasztalatokként (kielégülés és hiány) jellemezhetnénk, amelyek nem „illeszkednek” a társadalmi értelmezésbe, amelyeket nem lehet „szimbolikus mechanizmusok által rendszerezni” vagy racionalizálni: röviden, olyan jelölteként, amelyek nem tudnak jelölőkhöz kapcsolódni, és így nincsenek is azoknak alárendelve. Ez teszi őket nagyon érdekes jelenséggé: jelöletlenségük miatt társadalmilag értelmezhetetlenek; és mivel a valóság a jelentés szintjén konstruálódik, nem tekinthetők valóságosnak. Az egzisztenciális logikában (akárcsak a fizikában) a láthatatlanság nem egyenlő a nem-léttel. A fantom-jelenségek a testi tapasztalat és a szimbolikus mechanizmusok közötti egyfajta „hézagban” léteznek, amit univerzálisan megtapasztalhatunk ugyan, de társadalmilag természeténél fogva nehéz megosztani. Lacan számára „a politikai hatalom azonos a jelölő logikájával”;³⁷ a csupasz ideológiát pedig valóban leírhatjuk annyival, hogy egy olyan jelölő, amelynek nincs jelöltje. Ezek a „fantomok” tehát az ideológia radarja alatt működnek, ami megadja számukra a politikai szubverzió lehetőségét. Valójában úgy is felfoghatjuk az ideológiát, mint kísérletet arra, hogy úrrá legyünk ezeken a fantomokon, hogy összevarrjuk a szimbolikusan konstruált társadalmi megértés és a lacani „Valós” közötti hézagot, amelyben az eredendő hiányérzetet sem reprezentálni, sem megszüntetni nem lehet.

Tehát pontosan ezek az irracionális „fantomok” érdekesek azok számára, akik a poszt-

modernben új művészi utakat keresnek: ezek az anyagi világ érzékelhető maradványai, amelyeket nem a jelölő ural, és így nem az ideológia, nem az „értelem” befolyásol. Ahogy Foucault fogalmaz:

„ahol műalkotás van, ott nincs bolondság; [...] Az a pillanat, amikor együtt megszületik és beteljesedik a mű és a bolondság, annak az időnek a kezdete, amelyben ez a mű megidéz a világot, és felelőssé teszi azért, ami. [...] ennek a világnak, amely azt hitte, felmérheti és igazolhatja a bolondságot a pszichológia segítségével, most magát kell igazolnia előtte, mivel igyekezetében és vitáiban olyan művek mértéktelenségéhez méri magát, mint amilyeneket Nietzsche, Van Gogh vagy Artaud hagyott ránk.”³⁸

Lacan „fantom jelenései” és ezek művészi megnyilvánulásai jelzik számunkra, milyen nagy a szakadék helyzetünk tudatos megélése és a testünk által megtapasztalt valóság között, hogy mennyire nem vagyunk kapcsolatban önmagunkkal. A társadalom ellen „emel vádat” az a műalkotás (mint a Palermo-improvizáció), amely képes feltárni előttünk ezeket a vakfoltokat, ahol a nyers racionalizmus ténylegesen *fáj*. Ez a művészet nem próbálja meg a hézagot racionalizálással összevarni vagy megszüntetni (mint Brecht), hanem felelősséget vállal érte azzal, hogy a hiányt beépíti a szimbolikusba, és hogy a szimbolikus rezonanciákat nyitva hagyja a bizonytalanság előtt. Az ilyen művészetet szorongással kísért pillanatok jellemzik, és a diszkurzív reprezentáció olyan momentumai, amelyekben a „valóság” úgy kerülhet

³⁶ ŽIŽEK, „The Spectre of...”, 74.

³⁷ STAVRAKAKIS, *Lacan and...*, 20.

³⁸ Michael FOUCAULT, *A bolondság története a klasszicizmus korában*, ford. SUJTÓ László (Budapest: Atlantisz Kiadó, 2004), 737. (Kiemelés az eredetiben.)

felszínre, mint a balesetben, a megalázásban és a tragédiában.³⁹

Ha (Lacan kezdeményezésére) a szemiotikai struktúrát a pszichológiai hatás iránti érzékenységgel vizsgáljuk, megérthetjük azokat a mechanizmusokat, amelyek nyilvánvalóan megkülönböztetik Bond és Brecht munkáját. Bond és Brecht (s valószínűleg minden drámaíró) egyaránt él azzal az eljárással, hogy két diskurzust – a vizuálist és a nyelvit – dramatikusan egymás mellé állít. Ahogy Žižek fogalmaz: „A Valót a valóságtól elválasztó szakadék nyitja meg a teret annak, hogy a bemutatott szembe kerüljön a megállapítottal.”⁴⁰ Szemiotikai szempontból minden dráma a metonímia és a metafora, a freudi Oidipusz-komplexus primitív és kifinomult végpontjai között mozog. Ahhoz, hogy a metonímia szerkezetét a komplexus primitív végén ragadhassuk meg, hasznos lehet elképzelni a csecsemőt az anyamellen vagy a cumisüveggel, amint fokozatosan megbékél azzal a tudattal, hogy egy, az anyától különböző entitás, és pszichológiai értelemben megszületik. A gyermek számára a jelentésteremtés ebben a szakaszban az anya indexeléséből (lokalizálásából) áll: megérinti, megízleli, megszagolja, hallgatja, látja őt, és végül talál egy olyan helyettesítőt (átmeneti tárgyat), amely lehetővé teszi számára, hogy megnyugtatóként *elképzelve* őt, azáltal, hogy a távollétében is utal a létezésére.⁴¹ Az indexnek két jelölője van: a tárgy fizikailag az anyához kötődik, és így megidézi (vagy indexeli) a második jelölt – az anyát. Egyetlen jeltárgy van: az én, aki érintkezésre vágyik – egy helyre, ahol a másikhoz kötődő diádikus viszonyban lehet. Az index az érzékelhető test által közvetítődik, így a testi jelöltet részesíti előnyben. A jelnek ez a legkorábbi és legprimitívebb használata szubjek-

tív, személyes és nagyon érzékeny a szeparáció lehetőségére: a szorongásra, a tragikus veszteségre és az elhagyott gyermek által átélt érzelmi zűrzavarra. A metafora ezzel szemben nem testileg, hanem társadalmilag közvetített: ahhoz, hogy lehetővé váljon az emberek közötti kommunikáció és a társadalommá alakulás, meg kell állapodni abban, hogy egy adott szó egy adott tárgyat képvisel vagy helyettesít - vagyis szimbolizál. A jelnek ez a kifinomultabb, társas szintű formája a gyermek számára elérhetővé teszi az írásbeliséget és hozzá férhetővé a kultúrát. Ennek érdekében a szimbólum (és annak kreatívabb rokona, a metafora) a behelyettesítés intellektuális folyamatára támaszkodik azáltal, hogy egy jelöltöt használ két jelölt reprezentálására: ez a társadalom, az én és a Másik közötti triadikus kapcsolatot képviseli. Ez a jelölő és a jelölt közötti megtanult vagy racionálisan létrehozott kapcsolat a nyelvi jelöltöt helyezi előtérbe. Így az értelem, az elme, a társadalom és a jelölő a szimbolikushoz kapcsolódik; az érzélem, a szubjektív test, a képzelet és a jelölt (a Lacan-féle „Valós”) az indexhez. A társadalom a szimbolikus jelentést a metaforikus tengelyen, míg az érzékelő test az indexikus jelentést a metonimikus tengelyen szolgáltatja a gyermeknek. Ha szeretnénk megkérdőjelezni az ideológiát (a jelöltöt), akkor láthatjuk, hogy a jelöltet előtérbe helyező metonimikus tengelyt kell használnunk: a test kevésbé érthetően, de csekélyebb ideológiai torzítással közvetíti számunkra a materiális anyagot, mint a nyelv.

Az elidegenítő effektus, ahogy láthatjuk, a diskurzusok szétválasztásával dolgozik: elválasztja a színészt (jelölő) a szereptől (jelölt) annak érdekében, hogy az egyik diskurzus racionálisan elidegeníthesse (érvényteleníthesse) a másikat. Az eljárás kísérlet arra, hogy a közönséget megakassza a szimbolikus helyettesítés aktusában, és így megkérdőjelezze a társadalmat. Elválasztja a jelöltöt (színész) a jelölttől (karakter), de az ésszerűre hivatkozva fenntartja a *színész* (jelölő) diskurzusát, mert az nem fiktív vagy elképzelt,

³⁹ STAVRAKAKIS, *Lacan and...*, 84, 85, 89.

⁴⁰ ŽIŽEK, „The Spectre of...”, 85.

⁴¹ Sigmund FREUD, *The Penguin Freud Reader*, ed. Adam PHILIPS (Harmondsworth: Penguin, 2006), 141.

tehát ezáltal racionális. Nem Kurácsi, hanem Weigel álláspontját kell látnunk, s így a színész-jelölő előtérbe kerül, míg azon kísérleteink érvényüket veszítik, amelyek a szereplő vagy a jelölt indexálására vagy a velük való képzeletbeli azonosulásra irányulnak. Ez nem az ideológiát kérdőjelezi meg, ahogy az Brecht szándékában állt, hanem a szubjektivitást, mert érvényteleníti a jelöltet. Az adott ideológiát pedig csak helyettesíti egy másik, politikailag szembenálló ideológiával. Ha egy jelölőt egy másik jelölő megkérdőjelezésére használunk, az – Bond szavaival élve – egyenértékű azzal, amikor „megkérünk egy vak embert, hogy nyissa nagyobbra a szemét”.⁴² De ami még ennél is rosszabb: amikor leválasztjuk a jelölőt a jelöltről, majd kiiktatjuk a jelöltet, akkor az elme és a test szeparálódik – így már azt sem tudjuk érzékelni, milyen borzalmakat követünk el a társadalom nevében, mert elveszett a képesség, hogy elképzeljük, indexeljük vagy testileg azonosítsuk önmagunkat a másikkal való diádikus viszonyban. Az elidegenítés teljes hatalmat (vagy elsőbbséget) ad a jelölőnek, az ideológiának, és megfosztja az elmét a fizikai agenciától. Ez feltehetően olyan pszichológiai állapotot hoz létre, mint amilyen a haláltáborban dolgozó személyzeté vagy a tömegmészárlások elkövetőie lehetett, akik csak a parancsokat képesek követni, és nem vállalnak felelősséget azért, amit tesznek.

A Bond-féle „középpontban” a diskurzusok nem válnak szét. Mégis egy olyan dramatizált szituációt látunk, amely éppen az elidegenítésre jellemző pszichés hasítást követeli meg. A „középpontot” az önmagával szemben álló elme és test jellemzi: a dramatizált társas szituáció visszassága abból következik, hogy önmaga megkárosítását követeli meg a személytől. A Palermo-példában a rögtönző személy egyaránt megtestesíti az áldozat fájdalmát és az elkövető motivációját. Ugyanez igaz a Férfira a *Gyerekek* című

darabban:⁴³ a gyerekek véletlenül megölték a fiát, de egyben meg is mentik az életét azzal, hogy gondoskodnak róla – ha a Férfi bosszút áll a gyerekeken, akkor ennek következtében ő is meghal. A bondi probléma nem egy Brecht-féle inter-pszichikus (vagy társadalmi osztályok közötti) küzdelem, ahogy azt Allen véli, amelyben azonosítani tudunk egy társadalmi töréspontot, és megpróbálunk „jók lenni egy rossz társadalomban”.⁴⁴ Bond esetében ugyanis egy lacani *intra*-pszichés problémáról van szó, amelyben az önmagunkban lévő hasadással szembesülünk. Amikor a bináris ellentétek érvényüket veszítik, velük pusztulnak a közhelyes moralizáló megoldások is, és nem lehetnek brechti győztesek vagy vesztesek: csak kollektív pszichózis vagy integrálódás. Más szóval az egyéni elme, ha már szert tett a beszéd képességére, mikrokozmosz szinten tartalmazza társadalmának feszültségeit, nehézségeit és igazságtalanságait. Egy igazságtalan társadalomban az elme saját perverziójának tárgyává válik: háborúban áll önmagával. A Bond-féle „középpontban” éppen a végletek e nyugtalanító, álomszerű fúziójának dramatisztikus formáját látjuk.

Amikor a *Gyerekek* Férfi figurája lassan felemeli a törölközőt, hogy megtörölje az arcát, azt látjuk, ahogy megpróbál számot vetni önmagával.⁴⁵ A Bond-féle „balesetidő” alatt, akár csak egy valódi balesetben, a cselekvőképesség olyan hiányával szembesülünk a világban, ami az újszülöttkori tapasztalatra emlékeztet. Egy baleset során ki vagyunk szolgáltatva a helyzetünket uraló fizikai erőknél, amelyekkel szemben – bármilyen okból is, de – ugyanolyan tehetetlenek vagyunk, mint egy csecsemő. A Bond-féle „balesetidő” akkor következik be, amikor ezt a tehe-

⁴³ BOND, *The Children...*, 49.

⁴⁴ Roland BARTHES, „A Brecht-kritika feladatai”, in *A dráma művészete ma*, szerk. UNGVÁRI Tamás, 364–369 (Budapest: Gondolat, 1974), 368.

⁴⁵ BOND, *The Children...*, 49.

⁴² David DAVIS, *Edward Bond and the Dramatic Child* (Stoke: Trentham, 2005), 197.

tetlenséget nem fizikai, hanem társadalmi erők idézik elő; amikor, ahogy Louis Althusser megjegyezte, a társadalmi helyzet fizikai erőként nyilvánul meg;⁴⁶ vagy amikor, ahogy Bond fogalmaz, „az ideológia olyan valóságos, mint egy puskagolyó”.⁴⁷ Bármilyen legyen is az ok, amikor testi cselekvőképesség híján vagyunk, Lacan szerint egy ősi, pre-ortopéd énnel szembesülünk, akinek „belső feszültsége az elégtelenségből meredeken az anticipációba lök”:⁴⁸ ahhoz, hogy megtegyük első lépéseinket, előbb azt kell anticipálnunk (vagy elképzelnünk), hogy megtegyük. A „balesetidőben” tehetetlenségünktől inspiráltan, a felfokozott fizikai és képzeleti tudatosság állapotában vagyunk, amely látszólag lelassítja az időt. Az „balesetidőt” tekinthetjük a lacani „tükör-stádium” Bond-féle újratemtésének, amelyben az elmének és a testnek nagyon is „kapcsolatban” kell lennie egymással, hogy „a test töredékes képétől a test teljességének – ahogyan én nevezem – »ortopéd« formájáig jussunk el”.⁴⁹ Egy balesetben (legyen az akár valódi, akár nem) az értelem megtapasztalja a Valós betörését, a töredezettségnek azt az ősi élményét, amelyben úgy tűnik, hogy el vagyunk vágva saját végtagjaink irányításától. Az elmének meg kell küzdenie azzal a rettenettel, hogy szubjektivitása megkérdőjeleződik, amint a testet pusztán tárgyként tapasztalja meg. A *Gyerekekben* a Férfi az általa meggyilkolt gyerekeket tárgyként kezeli, és a másikkal való elképzelt kapcsolat hiányában, amikor felemeli a törölközőt, szembesül saját nyomorúságos állapotával – saját szubjektivitá-

sának megdöbbentő hiányával.⁵⁰ Amikor a szubjektum önmagával mint tárggyal találkozik, az olyan, mintha saját levágott végtagunkat látnánk meg: megtapasztaljuk a test életre keltésének vagy megszállásának katasztrófális kudarcát. A „balesetidőnek” ezen a pontján „a dráma fizikalitása [...] lehetővé teszi a test számára, hogy grammatikailag megszólaljon, és ne csak gesztusokat tegyen”:⁵¹ ezen a ponton válunk képessé arra, hogy a társadalom értékeit saját testi cselekedeteinkben lássuk megnyilvánulni. Egy ilyen krízisben, amelyet a *használat* válságaként is jellemezhetünk, a jelentések világa forog kockán: az, ahogyan a tárgyakat használjuk, antropológiailag meghatároz bennünket - ez mutatja meg, hogyan használjuk saját magunkat. A törölköző rugalmas tárgy, amely képes hajlatok és árnyak formáinak, a képzelet számára szuggesztív vizuális képeknek a létrehozására: a kreatív elme képes megeleveníteni – indexálni – egy ilyen tárgyat. Ha képesek vagyunk indexálni egy tárgyat, akkor képesek vagyunk indexálni a Másikat is, és így újraéleszteni önmagunkat, visszanyerni saját (ortopéd) ágenciánkat. Allen tanítványai valójában pontosan ezt teszik – a törölközőt a freudi kísértetiesség (irracionális minőségű) erős érzésével ruházzák fel, amit meglehetősen költőien fejeznek ki. Ezzel a tanulók a törölközőt és a kontextust is felhasználják a színpadi események érzékszervi tapasztalatai által közvetített kreatív jelentésalkotásban. Investáltak valamit a tárgyba saját magukból (és így személyesen is érintetté váltak). Csak egy „törölköző”, de egy olyan törölköző, ami egy sorozatgyilkosság indexévé vált, s ezáltal kiváltja saját, mélyen átélt, fantom-undorukat. Ha nem tudjuk a tárgyakat ily módon elképzelnünk, akkor nem

⁴⁶ LOUIS ALTHUSSER, „Essays on Ideology”, in *Performance Analysis*, eds. Colin COUNSELL and Laurie WOLF, 32–42 (London: Routledge, 2001).

⁴⁷ Elhangzott Edward Bond előadásában a Newman University College-ben, 2003-ban.

⁴⁸ Jacques LACAN, *Ecrits*, (London: Norton, 2006), 78.

⁴⁹ LACAN, *Ecrits...*, 78.

⁵⁰ Julia KRISTEVA, *Powers of Horror: An Essay on Abjection* (New York: Columbia University Press, 1982), 1–32.

⁵¹ Kate Katafiasz levelezése Edward Bonddal, 2008. január 7.

tudjuk meghatározni a használatukat, és akkor a használatuk fog meghatározni minket.

Mit jelent ez pontosan? Térjünk vissza a Férfihoz, a törölközőhöz és annak használati válságához a Bond-féle „színházeseményben”! Ha az átértzett testi tapasztalat nem tud utat törni a tudatába, akkor a Férfi nem lesz képes arra, hogy az érzelem és a szituáció közötti érintkezés felhasználásával indexikusan jelentést hozzon létre az írásbeliséget megelőző képességével. A törölköző jelentése nem változik meg a használata által, és megmarad a szimbolikus, társadalmilag közvetített (utilitárius) jelentése. Tapasztalata (a gyilkosságról) semmit sem fog számítani, semmit sem fog hozzátenni a társas világhoz, még (és különösen) saját felfogása szerint sem. Amikor a jelölő ilyen mértékben kiírtja a jelöltet, az ágencia megsemmisül, és vele együtt a szubjektivitásunk, a világban (helyben) létünkre való jogunk is. Az ezt követő „színházeseményben” – néhány szó és egy gesztus, amelyről azok, akik nem foglalkoztak aktívan Bond dramaturgiájával, könnyen lemaradhatnak – azt látjuk, hogy a Férfi ideológiai meggyőződése, mely szerint fia emlékét a gyerekek meggyilkolásával őrizheti meg, megsemmisíti őt. Mintha a törölköző kitörölte volna. Halljuk, ahogy a Férfi nyöszörög valamit a törölközőbe... valami jelölhetetlen hang próbál artikulálódni a társas világban, jelöltöt keresve. Aztán megtöröli az arcát, és belemotyogja a törölközőbe a „Nem számít” szavakat, majd gépiesen egy hordágyra halmozza a holttesteket, és elhagyja a színpadot. A jelenetet nem tartják meg a Férfi szavai: a jelölők képtelenek „lefedni” a jelöltet.

Lacannál láttuk, hogy a mentális épség személyes és társadalmi összetevői a testi tapasztalat (a jelölt) és az azt reprezentáló szimbolikus mechanizmusok (jelölők) közötti hasadék minimalizálásának függvényei. A társadalom így többé-kevésbé tudatában lehet materiális kondícióinak, s ekkor Lacan „fantomjai” kevésbé vannak jelen, bár, mint mondja, a nyelv korlátai miatt soha nem le-

het őket teljesen kiküszöbölni. A fentebb leírt „színházeseményben” a jelölő és a jelzett közötti hézag tágra nyitva áll a közönség számára, hogy belakja azt. Ahhoz, hogy „kapcsolatban maradjunk önmagunkkal”, hogy úgymond megőrizzük épelméjűségünket, szükségünk van a testileg közvetített indexre, amely a társadalmilag közvetített szimbólummal vagy jelölővel egyidejűleg a jelöltet helyezi előtérbe, ahogy Allen tanítványai is tették. Amikor így járunk el, az indexálás együttműködik a metaforikussággal, és a jel (a törölköző) fizikailag és szociálisan is közvetítődik egy olyan mechanizmusban, amely strukturálisan az álombeli sűrítéshez és eltoláshoz hasonlít.⁵² A törölközőt dekódolhatjuk vagy „olvashatjuk”, miközben deszemiotizáljuk vagy megtapasztaljuk, így „binokuláris” vagy „liminális” képet kapunk az eseményekről.⁵³ Amikor a jelölő dominál, mint ahogyan a Férfi esetében is, egy skizoid kettős kötelekben vagyunk, amelyben az értelem negligálja az érzelmet, és a szubjektivitás veszélybe kerül.⁵⁴ Ez maga az elidegenedés. Amikor a jelölt dominál, mint Allen tanítványai esetében, az emóció értelmet keres, és egyfajta emberi módon fizikai (tragikus) logikát lehet a jelölővel szembe állítani. Ekkor a törölköző – Bond Freudtól átvett kifejezésével élve – „katexis” tárgyává válik: egy eredendő veszteséget indexál vagy erre mutat rá. Ez Lyotard „energetikai színháza”, Irigaray „kettős szintaxisa”,⁵⁵ ahol a nyelvhez (a jelölőhöz) kötött, rögzített jelet az előadás anyagisága

⁵² FREUD, *Álomfejtés...*, 270–299.

⁵³ Marvin CARLSON, *Theories of the Theatre: A Historical and Critical Survey from the Greeks to the Present* (Ithaca and London: Cornell University Press, 1993), 514.; Victor TURNER, *A rituális folyamat* (Budapest: Osiris Kiadó, 2002), 107–110.

⁵⁴ Gregory BATESON, Don JACKSON, Jay HAYLEY and John WEAKLAND, „Towards a Theory of Schizophrenia”, *Behavioral Science* 1, 4. sz. (1956): 251–264.

⁵⁵ WHITFORD, *Luce Irigaray...*, 186–187.

destabilizálja, libidinális energiát szabadítva fel.⁵⁶ Az eltolt tárgy (ebben az esetben a törölköző) a színházeseményben „a kultúrából és a tudattalanunkból érkező inputok sokaságának kereszteződésévé” válik;⁵⁷ „vektorzált jel” lesz,⁵⁸ mely az érintkezés és a helyzetítés közötti határon hoz létre jelentést. Jelentés jöhet létre a tárgynak a szituációs kontextusban való képzeletbeli – zsigeri – viszonyai által.

A „színházeseményben”, a sűrítő és eltoló álmokban és az írásbeliség előtti társadalom szavaiban közös vonás az ellentétek egymásba érése; Freud szerint az ellentétek gyakran egy „dolgon” vagy szón belül található meg. Ez azt jelenti, hogy a szó vagy a „dolog” értéke legalábbis részben annak mindenkor kontextusából származik, indexikusan bevonva a hallgatót vagy a megfigyelőt a vele való fizikai és így személyes kapcsolatba. Ezt csak „élőben” lehet megtenni; ha a szót feljegyzik vagy rögzítik (vagy a „dolgot” képpé alakítják), akkor azt valamilyen módon „meg kell jelölni”, hogy felmutassa értékét. Ha kételkednénk az effajta jelölés küszöb alatti hatásának jelentős erejében, csak gondoljunk az olyan korpusznyelvészek rendkívüli munkájára, mint például Rosamund Moon a Birminghami Egyetemen, aki hatalmas antonima mintákat gyűjt (százezer irodalmi vagy újságírói változatot), és azonosítja szimbolikus diskurzusunknak az ideológia működését felmutató aszimmetriáit.⁵⁹ Például a bulvársajtóban a „férfi” szónak sokkal több iterációja van, mint a „nőnek”; a „nagybácsi” szóhoz többnyire kedvező jelzők társulnak, míg a „nagynéni” szóhoz gyakran kapcsolódnak rosszindulatú és elnyomó szavak. A korpusznyelvészet a közvetített szó ijesztően pontos

ideológiai barométereként szolgál. A „színházesemény” gyengíti a jelölő fojtogató hatalmát az írástudó, erősen medializált társadalmakban, mert amikor metonímiákat használunk, a jelentésnek – az értéknek – részben személyes konstrukciónak kell lennie, nem pedig társadalmilag adottnak. Amikor ezt tesszük, akkor kezdhethetjük el alapvetően megérteni emberségünket, amely az érzékelés és a fogalom közötti határon jött létre.

Ha érteni és használni akarjuk Edward Bond rendkívül gazdag munkásságát, meg kell értenünk annak posztstrukturalista kifinomultságát, látnunk kell a brechti esztétikától való radikális eltávolodását. A posztmodern már nem arról szól, hogy ítélkezünk a helytelen cselekedetek felett, és minden áron az igazak oldalára álljunk, hanem arról, hogy megértsük saját tudattalan impulzusainkat a tapasztalat és a tudat személyes konfrontációjában. Bond szerint ez olyan, mintha arra ébrednénk, hogy a *mi* kezünkben van a véres szablya.

Bibliográfia

- ALLEN, David. „»Going to the centre«: Edward Bond's *The Children*”. *Studies in Theatre and Performance*, 27: 2 sz. (2007): 115–136.
- ALLEN, David. „Between Brecht and Bond”. In *Who Was Ruth Berlau?: The Brecht Yearbook 30*, edited by Stephen BROCKMANN, 253–278. Ontario: International Brecht Society, 2005.
- ALTHUSSER, Louis. „Essays on Ideology”. In *Performance Analysis*, edited by Colin COUNSELL and Laurie WOLF, 32–42. London: Routledge, 2001.
- BARTHES, Roland. „A Brecht-kritika feladatai”. In *A dráma művészete ma*, szerkesztette UNGVÁRI Tamás, 364–369. Budapest: Gondolat, 1974.
- BATESON, Gregory, JACKSON, Don, HAYLEY, Jay, and WEAKLAND, John. „Towards a Theory of Schizophrenia”. *Behavioral Science* 1, 4. sz. (1956): 251–264.

⁵⁶ Patrice PAVIS, *Előadáselemzés*, ford. JÁKFALVI Magdolna (Budapest: Balassi Kiadó, 2003), 26–27.

⁵⁷ CARLSON, *Theories...*, 512.

⁵⁸ PAVIS, *Előadáselemzés...*, 85.

⁵⁹ Rosamund MOON, *Bank of English* (UK: Birmingham University, 2006).

- BOND, Edward. *Olly's Prison*. London: Methuen, 1993.
- BOND, Edward. *The Hidden Plot*. London: Methuen, 2000.
- BOND, Edward. *The Children and Have I None*. London: Methuen, 2000.
- BOND, Edward. „Foreword (Theatre and Education)”. In *Theatre & Education*, edited by Helen NICHOLSON, ix–0. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009.
- BRECHT, Bertolt. *Színházi tanulmányok*. Fordította EÖRSI István, IMRE Katalin, VAJDA György Mihály és WALKÓ György. Budapest: Magvető Kiadó, 1969.
- BRECHT, Bertolt. *Brecht on Theatre*. Edited and translated by John WILLETT. London: Methuen, 1964.
- CARLSON, Marvin. *Theories of the Theatre: A Historical and Critical Survey from the Greeks to the Present*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1993.
- CHANDLER, Daniel. *Semiotics: The Basics*. London: Routledge, 2002.
- DAVIS, David. *Edward Bond and the Dramatic Child*. Stoke: Trentham, 2005.
- EDDERSHAW, Margaret. *Performing Brecht*. London: Routledge, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A bolondság története*. Fordította SUJTÓ László. Budapest: Atlantisz, 2004.
- FREUD, Sigmund. *Álomfejtés*. Fordította HOLLÓS István. Budapest: Helikon, 2016.
- FREUD, Sigmund. „A kísérteties”. Fordította: BÓKAY Antal és ERŐS Ferenc. In *Pszichoanalízis és irodalomtudomány*, szerkesztette BÓKAY Antal és ERŐS Ferenc, 65–82. Budapest: Filum Kiadó, 1998.
- FREUD, Sigmund. *The Penguin Freud Reader*. Edited by Adam PHILIPS. Harmondsworth: Penguin, 2006.
- INNES, Christopher. *Modern British Drama*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.
- LACAN, Jacques. *Ecrits*. London: Norton, 2006.
- MOON, Rosamund. *Bank of English*. UK: Birmingham University, 2006.
- PATTIE, David. „David Davies, ed. *Edward Bond and the Dramatic Child: Edward Bond's Plays for Young People*, Stoke on Trent: Trentham Books, 2005. ISBN: 978-85856-312-1”. *New Theatre Quarterly* 22, 4 (2006): 404–405.
- PAVIS, Patrice. *Előadáselemzés*. Fordította JÁKFALVI Magdolna. Budapest: Balassi Kiadó, 2003.
- RAVENHILL, Mark. „Acid tongue”. *The Guardian*, 2006. szept. 9., 9.
- STAVRAKAKIS, Yannis. *Lacan and the Political*. London: Routledge, 1999.
- TURNER, Victor. „Liminalitás és communitas”. In *A rituális folyamat*, fordította OROSZ István, 107–110. Budapest: Osiris Kiadó, 2002.
- WHITFORD, Margaret. *Luce Irigaray: Philosophy in the Feminine*. London: Routledge, 1991.
- ŽIŽEK, Slavoj. „The Spectre of Ideology”, In *The Zizek Reader*, edited by Edmond WRIGHT and Elizabeth WRIGHT, 53–86. Oxford: Blackwell, 1999.
- A fordítás alapjául szolgáló szöveg: KATE KATAFIASZ. „Quarrelling with Brecht: Understanding Bond's post-structuralist political aesthetic”. Studies in Theatre and Performance* 28, 3. sz. (2008): 237–251.

Fordította: Farkas Noémi

**A szöveget az angol eredetivel egybevetette:
Bethlenfalvy Ádám**

A diszpozitívum és a kormányozhatatlan. Gondolatok bárminemű politika kezdetéről és végéről a végtelenben

NIKOLAUS MÜLLER-SCHÖLL

*A színház mint diszpozitívum –
kiindulópontok*

Mit jelent, ha a színházat diszpozitívumnak tekintjük? Mit nyer a színháztudomány (vagy általánosabban értve az előadóművészetek) bárminemű vizsgálata azzal, ha kérdésfeltevéseit és vizsgálati tárgyait ezzel a perspektívával bővítjük? Ha felelevenítjük a „diszpozitívum” fogalmával kapcsolatos megfontolásokat, legalább három premissza adódik. Először is a diszpozitívum ismertében le kellene mondanunk arról a látszatról, hogy a színháznak és a művészetnek van egy „természetes tárgya”, hiszen az épp oly kevésbé létezhet, mint ahogy Foucault írásaiban sincs az „örületnek” egy olyan szubsztanciája vagy akár esszenciája, amely csak „évszázadok során provokált ki különböző válaszokat”.¹ Másodszor: a diszpozitívum fogalmát radikálisan historizálni kellene, mivel olyan markáns hangsúlyeltolódások figyelhetők meg a fogalom foucault-i, deleuze-i és agambeni definíciója illetve használata között (hogy csak a terminus kortárs értelmezése szempontjából legnevesebb elméletírókat említsük),² amelyek többnek tekinthetők apró

részleteknél. Harmadszor: a színház diszpozitívumkénti vizsgálatának törvényszerűen (mégpedig a „viszonyok együttállásának” foucault-i értelmében) *relacionálisnak* kellene lennie.

*A diszpozitívum fogalmai –
Foucault, Deleuze, Agamben*

A diszpozitívumról való foucault-i beszéd stratégiájának eredete *A szexualitás történetének* első kötetéből, *A tudás akarásából* derül ki,³ amikor is a „szexualitás diszpozitívumának” vizsgálata a hatalom újraértelmezésével kerül összefüggésbe. Foucault nézete szerint a fogalomelemzés előfeltétele, hogy a hatalom elemzését megszabadítsuk annak a „jogi diszkurzusban” érvényes elképzelésétől. A hatalom fortélyai ugyanis mások, kifinomultabbak a repressziónál, a törvénynél, a tilalomnál és a cenzúránál.⁴ Azért, hogy megalapozza újfajta hatalomfelfogását, Foucault rekonstruálja a jogi szemlélet jellegét. Leírja a hatalom és a jog diszkurzusainak a nyugati társadalomban megfigyelhető összefonódását, ami lehetővé tette, hogy a 18. század a jog nevében forduljon szembe az abszolutisztikus királyi hatalommal, a 19. század a

¹ Paul VEYNE, *Foucault: Die Revolutionierung der Geschichte*, übers. Gustav ROSSLER (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992), 50–53.

² Michel FOUCAULT, „Das Spiel des Michel Foucault”, in *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits*, hrsg. Daniel DEFERT, François EWALD, Jacques LAGRANGE, Bd. 3 (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2003), 392–395.; Gilles DELEUZE, „Was ist ein Dispositiv?” in *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*, hrsg. François EWALD,

Bernhard WALDENFELS (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991), 153–162.; Giorgio AGAMBEN, *Mi a diszpozitívum?*, ford. DOBRAI Zsolt Levente, hozzáférés: 2021.06.28,

<https://aszem.info/2017/02/giorgio-agamben-mi-diszpozitivum/>

³ VEYNE, *Foucault...*, 67.

⁴ Michel FOUCAULT, *A szexualitás története I. – A tudás akarása*, ford. ÁDÁM Péter (Budapest: Atlantisz Kiadó, 2020), 88.

jogrendben lássa meg azt az utat, amely „az erőszakot bizonyos érdekek szolgálatába állítja”.⁵ „Végső soron a monarchia [a joggal összefonódva] kitörölhetetlenül rányomta bélyegét a hatalom reprezentációjára. Ami a közgondolkodást és a politikai elemzést illeti, itt máig sem történt meg a királygyilkosság.”⁶ A jogi szemlélet annyiban merőben idegen az „újabb hatalmi eljárásoktól”, amennyiben ezek immár „nem a jogra, hanem a technikára, nem a törvényre, hanem a normalizálásra, nem a büntetésre, hanem a felügyeletre épülnek, és olyan szinten, valamint olyan formában fejtik ki tevékenységüket, amely minduntalan szétfeszíti az állam, illetve az állam apparátusainak kereteit.”⁷ A hatalom újfajta elemzése során az erőviszonyok, a hatalmi játékok ismeretében kell a fogalomra tekinteni, figyelembe kell venni azokat a támpontokat, amelyeket ezek az erőviszonyok egymásnak nyújtanak, a stratégiákat és az intézményes kikristályosodást, hiszen „a hatalom az a név, amellyel egy adott társadalomban egy bonyolult stratégiát jelölnek”.⁸ Mindeközben Foucault hangsúlyozza „a hatalmi viszonyok szigorúan relációs jellegét”.⁹ Összegezve azt lehetne mondani, hogy a diszpozitívum (a szexualitás, a család vagy a szövetségek diszpozitívumának) fogalma abból ered, ahogy Foucault megkísérli azt végiggondolni, mit jelent, ha a hatalmat, a politikát és a történelmet nem egy centrum felől, hanem stratégiák kölcsönhatásaként határozzuk meg. S ami létrejön, az egyfajta fejedelem nélküli machiavellizmus.¹⁰ Az uralkodásnak az a tech-

nikája ugyanis, amelyet Machiavelli a történelem menetének megfigyeléséből szűrt le, példaként szolgálhat az erőviszonyok terének leírása során, amit viszont meg kell szabadítanunk a Fejedelem személyétől. Ellentétpárokban kifejezve: a törvény helyett a célkitűzés szempontjáié, a szuverenitás helyett az erőviszonyok szerteágazó hálójaé, a jog modellje helyett a stratégia modelljéé az elsőbbség.

Ezen túlmutatva, egyik interjújában Foucault kifejti, hogy a diszpozitívum fogalmával egy olyan „döntően heterogén együtttest” próbál meg körülírni, amely „diszkurzusokat, intézményeket, építészeti megoldásokat, szabályozó döntéseket, törvényeket, adminisztratív intézkedéseket, tudományos kijelentéseket, filozófiai, erkölcsi és filantróp állításokat, röviden: kimondottat és kimondhatatlant tartalmaz.”¹¹ Andrea Bührmann és Werner Schneider a fogalmat hasznosan rekapituláló munkája szerint épp ez az oka annak, hogy a diszpozitívum nagyon különböző (speciális és elementáris, mindennapi és inter-) diszkurzív eljárásokat éppúgy magában foglal, mint nem-diszkurzív eljárásokat és az e kettő közötti kapcsolatokat, s hogy éppúgy foglalkozik az objektiváció szimbolikus és materiális, illetve a szubjektiváció folyamatával, mint a diszkurzív eljárásoknak a tudás uralkodó rendjéhez való viszonyával.¹² Ezen kívül Foucault „erőviszonyok meghatározott manipulációjának” nevezi a diszpozitívumot, mely ekképp egyfelől mindig beleíródik egy hatalmi játszmába, másfelől egy olyan tudásnak a határán mozog, „melyet létre is hoz, de előfeltételez is”. Hiszen „éppen ez a diszpozitívum: olyan erőviszonyok stratégiái, amelyek tudástípusokat támasz-

⁵ FOUCAULT, *A szexualitás...*, 90.

⁶ FOUCAULT, *A szexualitás...*, 90.

⁷ FOUCAULT, *A szexualitás...*, 91. (Az „appareils” szó „állammechanizmusok” fordítását az apparátus és a diszpozitívum összefüggései miatt módosítottam. – A fordító megjegyzése.)

⁸ FOUCAULT, *A szexualitás...*, 95.

⁹ FOUCAULT, *A szexualitás...*, 97.

¹⁰ FOUCAULT, *A szexualitás...*, 99.

¹¹ FOUCAULT, „Das Spiel...”, 392. (A részlet franciából való fordítása KICSÁK Lóránt munkája. – A fordító megjegyzése.)

¹² Andrea D. BÜHRMANN és Werner SCHNEIDER, *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse* (Bielfeld: transcript, 2008), 151–155.

tanak alá, és amelyeket tudástípusok tartanak fenn.”¹³

Gilles Deleuze-t elsősorban azért érdekli a diszpozitívum foucault-i fogalma, mert segítségével valami új kerül a figyelem előterébe. *Mi a diszpozitívum* című írásával ellensúlyozni próbálja azt a benyomást, mintha lehetne konkrét diszpozitívumokról beszélni. Azt állítja, hogy a diszpozitívum „egyfajta összevisszaság”, olyan „multilineáris együttes, [amelyet] természetüknél fogva különböző vonalak alkotnak”.¹⁴ Különbséget tesz a „láthatóság és a mondhatóság görbéi”,¹⁵ továbbá az „erő és a szubjektíválódás”, illetve a „rés”, a „hasadás” és a „törés” vonalai között.¹⁶ A diszpozitívumok foucault-i filozófiája kapcsán az univerzális (a szubjektum, az értelem, a katasztrófa stb.) visszautasítását hangsúlyozza.¹⁷ Mindezt a reláció foucault-i filozófiájának szándékos parafrázisának is felfoghatjuk, mely arra irányul, hogy megakadályozza mindannak a mostanság tapasztalható megszilárdulását, amit Foucault okkal hagyott cseppfolyós állapotban. Az viszont már túlmutat a parafrázison, amivel Deleuze bizonyos értelemben *kiegészíti* Foucault fejtegetéseit: a diszpozitívum fogalma ugyanis szerinte a filozófia „orientációjának megváltozásáról” szól, arról, hogy „az új beemelésének” érdekében el kell fordulni attól, ami örök.¹⁸ Ez az új, ez „az ismeretlennek szentelt figyelem” az,¹⁹ amit Deleuze (hol Foucault írásainak szellemében, hol vele vitatkozva) a kifejtetlenül maradt „másik fél”-nek nevez.²⁰ Ez az, ami *A tudás archeológiájában* a „jelen”, az „alteritás”, a „saját nyelv”,

a „történelem törései”, a „transzcendentális teleológiák szálainak megszakítottága” vagy a „Másik” és a „Kívüliség” feltűnése nevet kapja, explicitte Deleuze szerint azonban „a nagy műveit kommentáló beszélgetésekben” válik.²¹

Az, ahogy Giorgio Agamben sokat vitatott és Foucault egy interjúból megfogalmazott definíciójából kiinduló *Mi a diszpozitívum?* című esszéjében érvel, az *oikonomia* teológiai és az állítvány [*Ge-Stell*] heideggeri koncepciójába illeszti saját diszpozitívumfogalmának jogi, technikai és katonai jelentéstartományait. Ily módon Agamben olyan gyakorlatok, ismeretek, intézkedések és intézmények összességét tekinti diszpozitívumnak, amelyek célja „meghatározni, orientálni, keresztezni, alakítani, vezérelni, védelmezni és felügyelni az emberek, az élő szubsztanciák viselkedését, szokásait, véleményét, diskurzusait.”²² Vagyis a diszpozitívum a kéznél levő dolgok [*Vorhanden*] azon osztályának része, amely szemben áll az élőlényekkel (vagyis a szubsztanciákkal), és velük együtt alakítja ki a szubjektumokat. Agamben kibővíti a diszpozitívumok Foucault által vizsgált sorát, és a börtönök, az örültek háza, az iskolák és a gyárak, a panoptikum, a gyónás, a tudományok és a jogi rendelkezések mellé helyezi a tolltartót, az írást, az irodalmat, a filozófiát, a mezőgazdaságot, a cigarettát, a hajóutat, a számítógépet, a mobiltelefont és jellemző módon „magát a nyelvet, amely talán a legelső diszpozitívum”.²³ Ez a felsorolás Agamben számára egy olyan, az emberré válás folyamatában [*hominizáció*] gyökerező repedés, amelynek segítségével az ember képes a róla leválasztódott állati viselkedéseket elhagyni, és örülni a nyitottságnak mint olyannak, a létnek mint a létnek.²⁴

¹³ FOUCAULT, „Das Spiel...”, 395. (A részlet franciából való fordítása KICSÁK Lóránt munkája. – A fordító megjegyzése.)

¹⁴ DELEUZE, „Was...”, 153.

¹⁵ DELEUZE, „Was...”, 153f.

¹⁶ DELEUZE, „Was...”, 157.

¹⁷ DELEUZE, „Was...”, 157.

¹⁸ DELEUZE, „Was...”, 158.

¹⁹ DELEUZE, „Was...”, 160.

²⁰ DELEUZE, „Was...”, 161.

²¹ DELEUZE, „Was...”, 161.

²² AGAMBEN, *Mi...*

²³ AGAMBEN, *Mi...*

²⁴ AGAMBEN, *Mi...* (A fordításhoz felhasználtam KERÉKES Erzsébet „Agamben és a diszpozitívum fogalma” című munkáját. In A

Agamben szerint a kapitalizmus jelenlegi diszpozitívuma annyiban különbözik a kormányzás vallási vagy régebbi diszpozitívumaitól, hogy míg ott egy szubjektíválódási folyamat indult el, addig ma úgy tűnik, mintha egy deszubjektíválódás zajlana, ami számára legfeltűnőbbben a mobiltelefon-használókon és a tévénézőkön figyelhető meg. Eszéje végén olyan képet fest a mai világról, mint amelyet a gépek katasztrófához vezető üresjárata jellemez. Ezzel állítja szembe a diszpozitívumok *profanizálására* irányuló és részletesebben ki nem fejtett felhívását, ami arra buzdít, hogy ismét a közös használat tárgyává tegyük azt, ami a diszpozitívumok foglya lett és bennük elkülönült. Agamben írását az a véstjósító hangnem választja el jellegzetesen Foucault-tól, ami a hatalom és a szuverenitás azon leegyszerűsített és meghaladott fogalmának, illetve az univerziálék restaurációjának azon nem problémamentes tendenciájával jár együtt, amelyeknek a diszpozitívum fogalma épp búcsút intene. Ugyanakkor írásának konklúziója egy bár félreérthető, mégis fontos aspektussal gazdagítja a diszpozitívum fogalma körüli vitát: azt a kérdést veti ugyanis fel, hogy mi hozza létre a diszpozitívumot, és mi vezet törvényszerűen a felbomlásához. S ez az a Deleuze által szorgalmazott és az újra, az aktuálisra vonatkozó kérdést pontosító aspektus, melyet a színháztudományi diszpozitívum-elemzés során a magunkévá kell tennünk.

Színháztudományi diszpozitívum-elemzések

A színházat diszpozitívumnak tekinteni nem jelent új megközelítési módot a színháztudományi kutatások terén.²⁵ Legalább három

szimulákrumok és a beteljesülés ígérete, szerk. UNGVÁRI ZRINYI Imre, 261–278 [Kolozsvár: PRO PHILOSOPHIA Kiadó, Egyetemi Műhely Kiadó, 2017]. – A fordító megjegyzése.)

²⁵ A színház mint diszpozitívum kérdésének részletesebb kifejtéséhez lásd Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Raum-zeitliche Kippfiguren.

olyan munkát ismerünk, amelyek a szak történetiségében létező tárgyát többé vagy kevésbé a diszpozitívum-elemzés útján vizsgálják, hiszen egy relacionális struktúrából és ideológiák helyett gyakorlatokból [*Praktik*] indulnak ki, s mindeközben az ideológiákat azoknak a szomszédos gyakorlatoknak a kontextusában elemzik, amelyekben rögzültek. Rudolf Münz például a teatralitás lipcsei modellje számára egy „átfogó” színházfogalmat javasol, mely a színház diszpozitívumkénti felfogásának egyik variánsaként is értelmezhető. A szoros értelemben vett művészsínházon kívül beszél az ún. nemszínházról, a mindennapok és az utca színházáról, továbbá az anti-színházról.²⁶ Ennek analógiájára dolgozza ki Ulrike Haß *Das Drama des Sehens* (A nézés drámája) című írásában a színpadformának [Bühnenform] a nézés [Sehen] és a nézettség [Gesehen werden] szisztematikus összekapcsolódását egy olyan renddé szervező fogalmát,²⁷ amely a színpadformát a társadalmi szerkezet 15. századtól napjainkig érvényes és épp most változó paradigmájának tekinti.²⁸ A konkrét és szoros értelemben vett színpadok mellett „színpadforma” címszó alatt tárgyalja a világszínházat, a városi színpadok és ünnepek „színházat”, az absztrakt színpadok (például

Endende Räume in Theater und Performance der Gegenwart”, in *Bühne: Raumbildende Prozesse im Theater*, hrsg. Norbert Otto EKE, Ulrike Haß und Irina KALDRACK (Paderborn: Fink, 2005), 227–249.

²⁶ Rudolf MÜNZ, *Theatralität und Theater. Zur Historiographie von Theatralitätsgefügen* (Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf, 1998), 82–103. (A müncheni terminusok fordításhoz felhasználtam BERTA Erzsébet és Edit KOTTE fordítását: Andreas KOTTE, *Bevezetés a színháztudományba* [Budapest: Balassi Kiadó, 2015], 249–288. – A fordító megjegyzése.)

²⁷ Ulrike Haß, *Das Drama des Sehens. Auge, Blick und Bühnenform* (München: Fink, 2005), 198–200.

²⁸ Haß, *Das Drama...*, 19.

a politika) „nemszínházát“. Másképp, de szintén diszpozitívumként tekintenek a színházra Christian Biet, Jeffrey Ravel és Guy Spielman módszertanilag és tematikusan is Foucault-hoz kapcsolódó írásai, amelyek a 17. és kora 18. század színházát a jogi, építészeti, biztonságtechnikai, természettudományi és társadalmi összefüggések kontextusában vizsgálják. A színház diszpozitívumkénti vizsgálata mindhárom esetben azzal korrigálja, illetve szukcesszív módon revidálja a pusztán esztétikai vagy irodalomcentrikus színháztörténet-írást, hogy a historiográfiát befolyásoló, meghatározó és formáló, illetve kormányzó kontextusokból indul ki.²⁹

A német nyelvű színháztudomány kontextusában ez a vizsgálati mód azt teszi lehetővé, hogy eltávolodjunk a szaknak attól az előadás fogalmához rögzült öndefiníciójától, amelyre Erika Fischer-Lichte tett (igencsak vitatható) javaslatot a Max Hermann-i örökségre hivatkozva.³⁰ Ha ugyanis a színházra

diszpozitívumként tekintünk, akkor az említett kutatások ismeretében legalább két aspektusból beszélhetünk színházról. *Egyfelől* (Fischer-Lichtétől kissé eltérő értelemben, de) előadasként, amelyet Richard Schechnerrel együtt a dráma, a cselekményváz és a színház, illetve a rendezés és a performansz összjátékának foghatunk fel. Performanszon ez esetben egy olyan, a dramatikusan és a színpadi szövegen, illetve a rendezésen túlmutató, aszimmetrikus nyitást értünk, amely a játékosok és nézők között *per se* nyitott és potenciálisan végtelen, sőt: határtalan interakciót foglalja magában.³¹ *Másfelől* a színházra úgy is tekinthetünk, mint egy speciális gyakorlatra, amely annak a Foucault által leírt „heterogén együttesnek” a kontextusában valósul meg, amely a színházat diszpozitívumként veszi körül. Vagyis a színház egy le- és elhatároló apparátusban létezik, amely lehetővé teszi a történelem és a kultúra számára, hogy a praxis kritériumrendszerét is tartalmazza. Ennek az apparátusnak részét alkotják az építészeti előírások, rendőrségi szabályok, fényviszonyok, a próbafolyamatok és a próbaidő, a színházban tapasztalható hierarchiák és az, ahogy a színház adminisztratív úton betagozódik a város és az ország nagyobb, társadalmi és politikai kontextusába. Azt, hogy a performanszot vagy az előadást

²⁹ Jeffrey S. RAVEL, *The Contested Parterre. Public Theater and French Political Culture (1680-1791)* (Ithaca, London: Cornell UP, 1999); Guy SPIELMANN, *Le Jeu de l'Ordre et du Chaos. Comédie et pouvoirs à la Fin de règne, 1673-1715* (Paris: Honoré Champion, 2002); Christian BIET, „Rechteck, Punkt, Linie, Kreis und Unendliches: der Raum des Theaters beim Anbruch der Moderne“, in *Aisthesis. Zur Erfahrung von Zeit, Raum, Text und Kunst*, Hrsg. Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, und Saskia REITHER (Schlingen: Edition Argus, 2005), 52–72.

³⁰ Erika FISCHER-LICHTE, „Theatergeschichte und Wissenschaftsgeschichte: Eine bedenkenswerte Konstellation. Rede zur Eröffnung des Ersten Kongresses der Gesellschaft für Theaterwissenschaft e. V.“, in *Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft*, hrsg. Erika FISCHER-LICHTE et al., 13–24 (Tübingen: Gunter Narr, 1994); Erika FISCHER-LICHTE, *Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches* (Tübingen: A. Francke, 2010); Erika FISCHER-LICHTE, „Theaterwissenschaft“, in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, hrsg. Erika

FISCHER-LICHTE et al. (Stuttgart/Weimar: Metzler, 2014²); Stefan CORSEN, *Max Hermann und die Anfänge der Theaterwissenschaft in Deutschland* (Tübingen: Niemeyer, 1998); Evelyn ANNUß, „»Wollt ihr die totale Theaterwissenschaft?« Raumdiskurse und Gründungsnarrative“, in *Episteme des Theaters*, hrsg. Milena CAIRO, Moritz HANNEMANN, Ulrike HASS und Judith SCHÄFER, 636–647 (Bielefeld: transcript, 2016)

³¹ Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Das undarstellbare Publikum. Vorläufige Anmerkungen für ein kommendes Theater“, in *Ungerufen. Tanz und Performance der Zukunft*, hrsg. Sigrid GAREIS, und Krassimira KRUSCHKOVA 82-90 (Berlin: Theater der Zeit, 2009).

az őket átfogó diszpozitívum vagy apparátus kontextusában vizsgáljuk, nem utolsósorban azok a művészeti kutatások szorgalmazzák, amelyek a színházi üzemben amúgy alig kérdőre vont, előzetesen meghatározott, intézményes és diszkurzív keretekkel folytatott, kritikus vitában teszik transzparenssé saját diszpozitívumukat. Például szolgálhatnak erre az olyan művészi projektek, mint Wanda Golonka frankfurti performanszai – az *Antigoné* és a *For Sale* –, Einar Schleef munkái vagy Xavier Le Roy koreográfiái.³²

A fejezet elején említett, a diszpozitívum-elemzés jegyeit (ha csak részben is, de) magukon viselő kutatások azt teszik felismerhetővé, hogy a színházat diszpozitívumnak tekintő vizsgálati módszer mindenekelőtt lehetővé teszi, hogy a figyelem azokra a fontos, különleges kérdésekre irányuljon, amelyeket Foucault-nak – és az ő munkái alapján Deleuze-nek és Agambennek – a diszpozitívumok elemzése révén sikerült feltennie. Kritikus, bár nem problémamentes, megfogalmazásban ezt olvashatjuk ki Agamben felhívásából is, mely szerint ismét a közös használat tárgyává kellene tennünk azt, ami a diszpozitívumok foglya lett és bennük elkülönült. Ennek előfeltétele, hogy képesek legyünk „beavatkozni a szubjektíválódási folyamatokba és a diszpozitívumokba azért, hogy világosságra hozzuk azt a kormányozhatatlant, ami bármely politika kezdete és vége a végtelenben”.³³

Ha a diszpozitívumkutatással összefüggésben rákérdezünk a diszfunkcionális funk-

cionalitására, illetve a diszpozícióon belül, a zavarokból adódóan elvileg megjelenő újdonságok de-konstitutív funkcióira, akkor Agambenhez kapcsolódva, de másképp (viszont az ő horizontját is világossá téve) azt firtatjuk, hogy mit ért „kormányozhatatlannon”? Miért indoka ez bárminemű politikának, és miért jelent egyfajta „véget a végtelenben”? Hogy bukkanunk erre rá a diszpozitívumban? S hogy kapcsolódik ennek „világosságra hozatala” a fennálló viszonyok megváltoztathatóságához, azaz a diszpozitívum történetiségének belátásához? Ahhoz, hogy fel tudjuk mérni és meg tudjuk magyarázni ezeknek a kérdéseknek a rezonanciaterét, érdemes emlékeztetnünk magunkat arra, hogy Deleuze írásaiban ezek a kérdések az „újra”, pontosabban „a kimondható rendjének újszerűségére”,³⁴ a „jövő diszpozitívumának” érdekében bekövetkező,³⁵ belső hasadásra irányultak, Foucault-nál pedig a diszkurzusok, az idők és az álarcok közötti differenciákat firtatták.

Ezek a kérdések egyaránt arra a diszpozitívumot egyfajta nem kronologikus, ősi formában megelőző entitásra mutatnak, amit Esposito a „politikai” fogalmainak antinomikus magjának,³⁶ Hörl (Bataille nyomán) általános ökonómiának,³⁷ Derrida pedig Platónnal szólva *chorának* nevez.³⁸ Mindegyik esetben a határ kétféle megtapasztalásáról van szó. Egyfelől immanens módon: olyan tudásrendek határáként, mint a politikai, a

³⁴ DELEUZE, „Was...”, 158.

³⁵ DELEUZE, „Was...”, 159.

³⁶ Roberto ESPOSITO, „Vom Unpolitischen zur Biopolitik”, in *Das Politische und die Politik*, hrsg. Thomas BEDORF, 89–104 (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2010).

³⁷ Georges BATAILLE, *Die Aufhebung der Ökonomie*, übers. König TRAUOGOTT (München: Matthes&Seitz, 1985²); Erich HÖRL, *Die technologische Bedingung*, 23–34 (Berlin: Suhrkamp, 2011).

³⁸ Jacques DERRIDA, *Chora*, übers. Hans-Dieter GONDEK (Wien: Passagen, 2005²).

³² Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Színház magán kívül”, ford. TELLER Katalin, in *Kortárs táncelméletek*, szerk. CZIRÁK Ádám, 221–238 (Budapest: Kijárat Kiadó, 2013); Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Enstaltung der moralischen Anstalt. Zur Ausstellung der »Sprachbildung« im Trailer von Einar Schleefs Inszenierung *Wessis in Weimar*”, in *Spieltrieb*, hrsg. Felix ESSLIN, 252–267 (Berlin: Theater der Zeit, 2006)

³³ AGAMBEN, *Mi...* (A fordítást módosítottam – K.G.)

gazdaság, a logocentrizmus. Másfelől és ezzel egyidejűleg a fogalmiság és a tudásrend határainak felbomlásaként: egy olyan aszimmetrikus kívüliséggel történő konfrontációként, amely immanens módon még csak-csak, de egészében és mint olyan nem tapasztalható meg. A határoknak ezt az ősi felbomlását szeretném a továbbiakban két olyan sokat tanulmányozott átalakuláson keresztül elemezni, amelyek közös jellemzője, hogy az általuk a színházzal összefüggésben előidézett, radikális változást azért nem sikerült folyamatában kielégítően megvilágítani, mert vagy immanens módon: a társadalomtudomány egy durvahálójú mintázatának kontextusában vagy egy hagyományos, saját állítólagosan természetes tárgyaiból kiinduló színháztörténet vagy előadáselemzés útján tettek erre kísérletet. Hipotézisem szerint ugyanis azokat a színházi változásokat, nagy átalakulásokat, amelyeket a teleologikus és burkoltan történelemfilozófiai megalapozottságú színháztörténetek az 1750 körüli „színházreformként” és az 1960-as években bekövetkező *performatív fordulat*ként ismernek, sokkal meggyőzőbb lenne diszpozícióváltásnak tekinteni, melynek során mindkét esetben egy, Agambennel szólva önmagát a diszpozitívumokkal folytatott közelharcban szubjektíváló és szubjektumától megfosztó szubsztanciára bukkanunk.

A továbbiakban ezt a két átalakulást Harlekin száműzetésére és visszatérésére összpontosítva vizsgáljuk, miközben arra fókuszálunk, hogy a színháznak az e figura által megtestesített másfajta gyakorlatait a diszpozitívum-elemzésnek köszönhetően felfoghatjuk egy, a határok ősi felbomlásával, illetve az agambeni értelemben vett „kormányozhatatlannal” folytatott vitaként, ami egyébként egy bizonyos politika kialakulásához vezet, és alássa annak szubsztanciáját. Gondolatmenetem végén (*A törvény kapujában*-ról gondolkozó Derrida megfogalmazásával élve) javaslatot teszek arra, hogy a továbbiakban – tekintettel Harlekin határon történő kiutasítása és beengedése során ki-

rajzolódo színházi szerkezetre – bátran beszéljünk „a láthatatlan színházról”.

Harlekin a 18. században eltűnik a színpadról

Harlekin színházról tudunk ma már egyet és mást, de végső soron nem túl sokat – legalábbis ami ennek a figurának a *commedia dell'arte* hagyományához kapcsolódó *gyakorlatait* illeti. Feltehetően semmiből sem lehet ezekre jobban következtetni, mint Harlekin és a párizsi *Théâtre de la Foire* 1700 körüli működésének kapcsolatából, amiről nem véletlenül született számos tanulmány az elmúlt évtizedekben, köztük Németországban Andrea Grewe, Jürgen Stackelberg és legutóbb Martina Groß tollából.³⁹ Ez a színház különlegesen tanulságos forrásnak bizonyul, ha az itáliai vándortársulatok és a francia *farce*-ok máshol alig dokumentált színházi gyakorlatait akarjuk megismerni. Ezeket ugyanis az határozza meg, hogy beíródtak abba a diszpozitívumba, amelyet a XIV. Lajos abszolutisztikus Franciaországában a színház monopol helyzete, az abszolutista állam által szabadon hagyott piaci rés, a korabeli fizető közönség ízlése és azok a népszerű itáliai színházból átvett játékmódok, szövegek, maszkok határoztak meg, amelyeket a vásártéri színházakhoz viszonyítva költséges színpadi üzem használt. Azért tudunk ezekről a gyakorlatokról, mert a színházi erők egymás közti játékaik mindig ütköztek a hatalommal. Nemcsak a vásártéri színházak be-

³⁹ Andrea GREWE, *Monde renversé – Théâtre renversé. Lesage und das Théâtre de la Foire* (Bonn: Romanistischer Verlag, 1989); Jürgen von STACKELBERG, *Metamorphosen des Harlekin. Zur Geschichte einer Bühnenfigur* (München: Fink, 1996); Dominique LURCEL, *Le Théâtre de la Foire au XVIIIe siècle* (Paris: UGE, 1983); Martina GROß, *Querelle, Begräbnis und Wiederkehr. Lesages Théâtre de la Foire an der Schwelle zur Moderne* (Frankfurt a.M.: Goethe-Universität, Dissertationsschrift, 2013).

tiltásai, bezárásai és lebontásai vannak jól dokumentálva, de számtalan változatban találkozunk velük a színháztörténetileg, illetve a diszpozíció-elemzés szempontjából érdekes darabokban. Mivel a beszéd be volt tiltva, némán játszottak, elérték, hogy a közönség mondja ki azt, ami éppen történik, vagy táblákat használtak, amelyekről le lehetett olvasni a szöveget. Az olyan darabok, mint a *Querelle des théâtres* (Vita a színházról) jól mutatják, hogy a *Théâtre de la Foire* divatos volt. A vásártéri színházat jellemző módon a vele szinte azonos Arlequin játéka képviselte. Ez volt az a fiatal, szemtelen, lázadó színház, amellyel idős nénikék alakjában állt szemben a *Comédie-Française* és az opera.

Ha megnézzük ennek a színháznak csak a szövegeit, egyszerű, a cselekmény felől csak nehezen megragadható darabokra, obszcén megnyilvánulások, egyértelműen kétértelmű gesztusok, cselekményvázak és beszédek gyűjteményeire, a rend tiszteletlen karikatúráira és görbe tükreire bukkanunk. Nagy a csábítás, hogy ezekben vagy az egy király megválasztásáról szóló történetekben – mint például az *Arlequin roi du Serendib* (Arlequin, Serendib királya) címűben – politikai állásfoglalást, a szubverzió politikáját lássuk. Ám ennek a színháznak a politikussága, az arra való nyitottsága, ami az abszolutisztikus Franciaország színházi diszpozitívumának kialakulásához vezetett, és agambeni értelemben „kormányozhatatlannak” nevezhető, máshol keresendő. A szószínház monopóliumával foglalkozó anyagokból nem csupán azt tanulhatjuk meg számtalan úton és módon, hogy egy diszpozitívum belsejében lehetőségek mérhetetlen tárháza nyílt, és „a jövő diszpozitívumának” érdekében egy belső bomlási folyamat indult el.⁴⁰ Hanem az is, hogy ennek a színháznak a kommunikáció nyilvánvalóan más (természetesen csupán inherens) fogalmával, a kijelentés saját, talán nem újszerű, de az adott helyzetben önnön változására utaló rendjével kellett rendel-

keznie. Ebben a színházban ugyanis a kimondott szó nem volt a kommunikáció kizárólagos eszköze (sok esetben egyáltalán nem is használták azt), mi több: nagy valószínűséggel az a veszély fenyegette, hogy el sem jut a nézőhöz. Több olyan eszköz viszont, amellyel a színház rendkívüli helyzetekben ki tudta játszani az szószínház monopóliumát, többé-kevésbé burkolt módon más előadásokban is lehetővé tett egy párbeszéd, dráma, cselszövés és jellemábrázolás nélküli színházat, ami azzal, hogy szóraosztató voltán túl fokozatosan felmondott egy esztétikai rendnek, az alábbi üzenettel bírta: az öröknek hitt rendek megváltoztathatók. Mint mondtuk, ennek a színháznak a középpontjában állt az a jelenség, amelyet Jean Paul később „a komédia kórusaként” ír majd le,⁴¹ a lipcsei teatralitáskutatás Harlekinnek, a 18. század pedig Hans-Wurstnak (paprikajancsinak) nevez.

Újra és újra vita tárgyává vált, hogy ezt a nem-figurát – *pars pro toto*: a Harlekin – miért száműzték a 18. században mind átvitt, mind szó szerinti értelemben a színpadról.⁴² Tekintették ezt azon polgári reformok részének, amelyek egyfajta erkölcspedagógiai funkciót tulajdonítottak a színháznak, és a könnyfakasztó *comédie larmoyant* vagy az „igazi komédia” nevében vettek búcsút a bohóztától és a *farce*-tól.⁴³ Eleme volt annak a

⁴¹ Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „»Der Chor der Komödie«. Zur Wiederkehr des Harlekin in Theater und Performance der Gegenwart”, in *Performing Politics. Politisch Kunst machen nach dem 20. Jahrhundert*, hrsg. Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL et al., 189–201 (Berlin: Theater der Zeit, 2012).

⁴² Wolfgang PROMIES, *Der Bürger und der Narr oder das Risiko der Phantasie. Sechs Kapitel über das Irrationale in der Literatur des Rationalismus*, 14–29 (Frankfurt a.M.: Fischer, 1987).

⁴³ Gotthold Ephraim LESSING, „Abhandlungen von dem weinerlichen und rührenden

⁴⁰ DELEUZE, „Was...”, 159.

„humanizálásként” felfogott és „az emberi jóság felértékelődésére” irányuló folyamatnak, mely a „típustól a jellemhez”, a nyers vándorszínészettől az érzékeny szubjektumig vezetett.⁴⁴ A társadalomtörténeti szemlélet funkciójánál fogva ragadta meg ezt a vidám figurát: Harlekin enyhíti azt a nyomást, amit a civilizáció folyamata gyakorol az egyénre – és amire a felvilágosodás korában már nem volt feltétlenül szükség.⁴⁵ Ennek mondanak ellent azok a legújabb kutatások, amelyek szerint a Harlekinnek a színházi reformerek törekvései ellenére is folytatták a játékot.

Az említett válaszok a saját kontextusukban mind következetesek. Ugyanakkor nem adnak kielégítő magyarázatot, ha (ahogy Alewyn nézetének eretnek voltából adódó pátoossal írja) azt „a színházat ért legsúlyosabb veszteséget” és azt a történelmi cezúrát akarjuk megérteni,⁴⁶ amit Harlekin száműzése, a rögtönzés tilalma és az a folyamat jelzett, melynek során a harlekinádokat, *farce*-okat és bohózatokat fokozatosan lecserélték a komédia és a komikum más, magasabb rendűnek tartott formáira. Ahogy sejtettük, ennek jelentőségére csak akkor derül fény, ha olyan perspektívából elemezzük a forrásokat, mely már nem az irodalmi színházban látja az irodalom előttinek tekintett formák teloszát, és ezért képes újra strukturálni a színjátéktípusok történetének

Lustspiele”, in *Lessing: Werke* Bd. 4, 12–14, 53–57. (München: Hanser, 1973).

⁴⁴ STACKELBERG, *Metamorphosen...*, 143.; Dorothea KENKE, *Herr und Diener in der französischen Komödie des 17. und 18. Jahrhunderts* (Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1992).

⁴⁵ Erika FISCHER-LICHTE, *Kurze Geschichte des deutschen Theaters* (Tübingen/Basel: Francke, 1993), 81–164.

⁴⁶ Richard ALEWYN, *Das große Welttheater: Die Epoche der höfischen Feste* (München: Beck, 1989²), 104.

be- vagy be nem vallottan történetfilozófiai elbeszélését.

Harlekint annyiban „abszolút színésznek” nevezhetjük,⁴⁷ amennyiben benne önállóodik a reprezentálás gesztusa: az, hogy valami Másért áll előttünk. Maszkja elválasztja egymástól a játszó figurát (aki számtalan szerepet elfogadott már, nem ritkán egy és ugyanazon darabban), a maszk viselőjét (aki mint olyan nem játszik szerepet) és a betöltött szerepet (amelyben már csak maszkjánál fogva is mindig idegen test, egyféle látható játékos marad). Arlequin sohasem pusztán egy színész által eljátszott szerep, de nem is csak egy saját kalandjaiban feloldódó maszk, hanem mindig kettő az egyben: egy, a maszk hordozóját és a szerepjátékot összekötő, de egyben el is választó kapocs. Ezért lehetne színházát (Walter Benjamin esszéjének megfogalmazásával élve) „a tiszta közvetíthetőség”,⁴⁸ állandó színeváltozására összpontosítva pedig a megváltoztathatóság színházának nevezni. Egy olyan színházról van tehát szó, amely antinomikus magjában, Arlequinben hordozza a változás vagy a permanens átalakulás elvét.

Münz gyakran magát a pusztá fellépést tekinti „a Harlekin-elvet képviselők üzenetének”, amelyben „például a társadalmi normák és kényszerek sokasága” ellen irányuló „fegyelmetlenség” fejeződik ki.⁴⁹ Ulrike Haß arra jut tanulmányaiban, hogy Harlekin révén a későközépkor hasonlóság-elvű gondolkodásmódja nyúlik bele az újkorba: olyan „szabályrácsról” van szó, amellyel „a *commedia dell'arte* maszkként borítja be a színészeket”.⁵⁰ Ily módon Harlekin játéka lényegét tekintve aszociális. Felfogható olyan paradox rítusnak, amely ahhoz szükséges, hogy

⁴⁷ MÜLLER-SCHÖLL, „»Der Chor...”

⁴⁸ Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, *Das Theater des „konstruktiven Defaitismus”* (Basel, Frankfurt a.M.: Stroemfeld, 2002), 107–138.

⁴⁹ Rudolf MÜNZ, „Das Harlekin-Prinzip”, in MÜNZ, *Theatralität...*, 62.

⁵⁰ HAß, *Das Drama...*, 170.

begyakoroljuk az adott rend megváltoztathatóságát és ezzel együtt változékonyságát. S amit a tapasztalat tárgyává tesz, az nem annyira az, ahogy e két tényező ünnepélyesen kiegészíti egymást, hanem sokkal inkább a különbség feloldhatatlan lehetősége.

Ha a *Théâtre de la Foire* szubverzív gyakorlatainak középpontjában álló harlekini játékban egy, az 1700 körül bekövetkező történeti változásokon túlmutató lehetőség nagyszabású koncepcióját látjuk, akkor felmerül a kérdés, minek tekintjük a megváltoztathatóság e figurájának a 18. század eleji német színházban bekövetkező száműzetését. Hol zajlik le, és hogyan kapcsolódik hozzá két diszpozitívum őrsváltása? Mint ismeretes, az irodalmi élet bírója, Gottsched és egy színtársulat principálisa, Caroline Neuber voltak azok, aki színpadon rendezték meg Hanswurst száműzetését.⁵¹ Lessing ezt kritikával illette, s ennek okán kortársai (mint például Möser),⁵² illetve a későbbi irodalomtörténetek Harlekin megmentőjeként ünnepték. Ha azonban eltekintünk az ideológiáktól, és a gyakorlatokra koncentrálunk, egész másképp fest a szerepe. Ha ugyanis egyaránt figyelembe vesszük, hogy egyfelől Lessing felhagyott az életmű korai korszakában írt, a francia *farce*-ok és az itáliai *commedia* hagyományának hatását is magán viselő komédiatervekkel,⁵³ másfelől a *Minna von Barnhelmben* szemtanúi lehetünk a jellemet kigúnyoló és az intrikus cseleln alapuló komédia paradigmatis helycseréjének, továbbá tekintetbe vesszük, hogy a *Hamburgi Dramaturgiában* Lessing egyértelműen szorgalmazza az erkölcspedagógiai szószékeknek tekintett állandó városi színházak létesítését, akkor sokkal izgalmasabb kép rajzolódik ki a régi, a középkorból és a kora újkorból

származó, másik komikus tradíció búcsújáról. Az idő diszkurzusában ugyanis ezek az irodalmi és színházpolitikai gyakorlatok újra és újra összekapcsolódnak a bohózzal, a partner vagy a nézők kicsúfolását, megalázását célzó viccelődéssel, a rögtönzéssel és az annak alapját képező ötlettel,⁵⁴ illetve a mesterkélt hanggal folytatott polémiával. Kiváló példa erre Diderot és d'Alambert *Enciklopédiájának* „*farce*” szócikke. Marmontel olyan „vaskos komikummal dolgozó színdarabnak [nevezi], amely egyaránt sérti a jóízűt, a valószerűséget és az egészséges, józan emberi értelmet”, és amely – bár vitathatatlanul sikert arat, mégis – ahhoz vezet, hogy „ha valaki egyszer belekóstol, soha többé nem szeret meg másféle színjátékot”, s ugyanúgy hat majd rá, mint a kicsapongások, amelyek után egy férfi már sohasem jelenhet meg „egy erényes nő társaságában”, vagy a rossz étkezés, amit viszont a gyermek élvez. Cikkének egy valamivel árnyaltabb részében Marmontel különbséget tesz három osztály között, melyek közül őt magát nem érdekli sem az „alsó” népréteg (az a csöcselék, amelynek engedni kell ezt a szórakozást), sem a „tisztelőre méltó és kifinomult” világ, hanem kizárólag az a „középosztály”, amely „hiúságból megpróbál a műveltekhez törleszkedni, miközben természetes vonzódásai az alsóbb néprétegekkel azonosak”. Egy olyan alapokmányban, amelynek a „jog és a józan értelem” az alapja, nem fűződhet politikai érdek „e közönségréteg káros szenvedélyre való hajlamának támogatásához”. S a *farce* ezért való a színház helyett a „deszkaszínpadra”, „termék helyett [pedig] átmeneti helyszínekre”. Az viszont, ha ezeket a darabokat rendes termekben és rendezett keretek között adnák elő, azt jelentené, mint ha „bearanyoznák annak a helynek a szélét,

⁵¹ PROMIES, *Der Bürger...*

⁵² Justus MÖSER, *Harlekin* (Homburg / Berlin / Zürich: Gehlen, 1968).

⁵³ Gotthold Ephraim LESSING, *Werke 1743–1750*, hrsg. Jürgen STENZEL (Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, 1989).

⁵⁴ Johann Christoph GOTTSCHED, *Versuch einer kritischen Dichtkunst* (Leipzig: 1751, Darmstadt: 1982); Gotthold Ephraim LESSING, *Hamburgi Dramaturgia*, ford. TIMÁR Ilona (Budapest: Fekete Sas Kiadó, 1999).

amelyből a közönség a rossz ízlés mérgét issza ki”.⁵⁵

A színház diszpozitívumának vizsgálata során ezúttal egy érdekes csúsztatásra lehetünk figyelmesek. Míg a század elejének francia színháza erők olyan játékába, egy olyan hatalmi játszmába íródott bele, amelyben a tilalmak, a színházépületek megsemmisítése és az eszközök lefoglalása révén egy látható és nyilvánvaló fegyelmezés diktált, addig a 18. század közepének színházi diszpozitívumában tendenciózusan úgy változtak a stratégiák és az erőjátékok, hogy megjelenési formáinak autoritások tilalmaira és rendőri beavatkozásaira támaszkodó szabályozását egy jellegénél fogva és igénye szerint érvekre épülő fegyelmezés váltotta fel. A monopóliumot ajándékozó és a kihágást egzisztenciális ellehetetlenítéssel büntető, abszolút uralkodó, a látható hatalom helyébe egy új, egzisztenciálisan nem kevésbé veszélyes hatalom lépett: a „józan ész”.

Agamben a kormányozhatatlan kapcsán idézett mondatára utalva megállapíthatjuk: a színház 1750 körül kialakult és a színpadot a polgári nyilvánosság egy, a bíróságokhoz és a parlamenthez hasonlóan privilegizált helyének tekintő diszpozitívuma jó okkal feltételezi, hogy a *farce* ebből száműzött, kontrollálhatatlan és Marmontel által a prostitúcióhoz, a rossz, de kedvelt ételhez és méreghez hasonlított komikumában az a *kormányozhatatlan* van jelen, amely radikálisan megkérdőjelezi nemcsak a polgári színházat, hanem a józan ész projektjét és mindkettő ökonómiáját. Napjaink Foucault szellemében zajló történeti kutatásai tehát joggal utasítják el azokat az értékeléseket, amelyek (ahogy ezt a fejlődés inherens gondolatának jegyében a legtöbb színház- és irodalomtörténetben olvashatjuk) az akkori színházi reformmozgalmakat haladásnak és a színvonal

⁵⁵ Jean-Francois MARMONTEL, „Farce”, in *Die Welt der Enzyklopedie*, hrsg. Anette SELG, Rainer WIELAND 101–103 (Frankfurt a.M.: Eichborn, 2001), 102 f.

emelkedésének tekintik egy, a fegyelmezés okozta elszegényedés helyett.⁵⁶

Az a harlekinádoktól és *farce*-októl (s ezzel együtt az abszurditástól és az obszcenitástól, mindenekelőtt azonban a színész önmagában hasadt egzisztenciájától, a józanságát vesztett észről és egy adott esetben maradandóan diszfunkcionális testtől) megtisztított, modern színház, amelyet a 18. század vége kitalált, de valójában csak megálmodott, a 19. században úgy vált az idő előre haladtával meghatározóvá, hogy állandó épületekben olyan irodalmi műveket vitt színre, amelyeket egy támlásszékekkel megbékített nézőtér előtt játszottak, és már nem kellett olyan zavaró elemekkel törődni, mint a színpadon ülő megfigyelők, az állatok és a közönség kegyét kereső csepűragók. Az, ahogy a tilalom és a cenzúra nyers formáit felváltották a józan ész nehezebben felismerhető, de effektívebb stratégiái, az ugyanebben az időben kialakuló pszichiátriai intézetekben, klinikákon és börtönökben megfigyelhető tendenciához hasonlít, és hozzájuk hasonlóan folyamatosan „optimalizálódik”. Ezek az eljárások a színházban egészen addig a 18. század fantazmáinak megvalósulásait célozzák meg, míg végül az új technológiai feltételek mellett képesek nem lesznek e formákat csaknem tökéletessé csi-

⁵⁶ Ruedi GRAF, *Das Theater im Literaturstaat. Literisches Theater auf dem Weg zur Bildungsmacht* (Tübingen: Niemeyer, 1992); Reinhart MEYER, „Limitierte Aufklärung”, in *Über den Prozeß der Aufklärung Deutschland im 18. Jahrhundert. Personen, Institutionen und Medien*, 139–200 (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987); Michel FOUCAULT, *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*, ford. ROMHÁNYI TÖRÖK Gábor (Budapest: Osiris Kiadó, 2000); Michel FOUCAULT, *A bolondság története*, ford. SUJTÓ László (Budapest: Atlantisz Kiadó, 2004); Michel FOUCAULT, *Felügyelet és büntetés. A börtön története*, ford. FÁZSY Anikó, CSÜRÖS Klára (Budapest: Gondolat Kiadó, 1990).

szolni. Ugyanakkor legkésőbb ekkor, vagyis a hangosfilm diadalmenetével elkezdt felgyorsulni mindannak a visszatérése, amitől a színháznak a mozihoz vezető úton el kellett válnia. S mindez Harlekin visszatérésében válik a legmegfoghatóbbá.

*Harlekin visszatérése és az 1960-as években
bekövetkező „performatív fordulat”*

A *farce*-ok szereplői, a Harlekinok és a vándorszínházakon otthon lévő, beszélő maszkok annak a színháznak az értelmében különböznek az alakoktól, jellemektől vagy személyektől, amely a 18. század második felében próbálta megvetni a lábát. Ők ugyanis még mielőtt a cselekmény tenné, konkrét tevékenységük révén kérdőjelezzik meg a kukucsálószínházakat és a negyedik falnak, a dialógusra épülő kommunikáció nyelvének és annak a színháznak a diszpozícióját, amelyet a polgári felvilágosodás egy színházon kívüli célból működő szervezetként vesz igénybe. A *farce*, a vásártéri színház és a *commedia dell'arte* vándorszínháza olyan színházformákként foghatók fel, amelyeknek arra kellett emlékeztetniük az újkori és mindenekelőtt polgári színházat, amit azért kellett elfelejtenie és száműznie, hogy fenntartsa a „természetes alak”,⁵⁷ a tiszta illúzió, a cselekvőképes szubjektum vagy hős és a drámai dialógus sikeres nyelvi közegének fantazmáit.⁵⁸ Egyszóval: a vidám személyek feltartóztathatatlan megváltoztathatóságát, „afformatív” létét vagy aszociális jelenségét és az ő színházukat.⁵⁹ Ha ily módon

⁵⁷Günther HEEG, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt. Körper, Sprache und Bild im Theater des 18. Jahrhunderts* (Frankfurt a.M., Basel: Stroemfeld, 2002).

⁵⁸ Peter SZONDI, *A modern dráma elmélete 1880–1950*, ford. ALMÁSI Miklós (Budapest: Gondolat Kiadó, 1979).

⁵⁹ Werner HAMACHER, „Afformatív, Streik”, in *Was heißt „Darstellen“?*, hrsg. Christiaan L.

a *farce* szereplőinek és a Harlekinoknak az eltűnése annak az előfeltétele volt, hogy kialakuljon és bevetté váljon a polgári színház diszpozitívuma, akkor nem is csoda, hogy a 20. század polgárellenes vagy magát annak kiadó színházának különböző formái illetve a polgári színház és annak illúziórikus fantazmáiból létrejövő mozi közti különbség szabályszerűen újra felfedezte azokat a színházformákat, amelyek 1750 körül, illetve az azt követő 150 évben nem tűntek el ugyan teljesen, de számuk szisztematikusan csökkent, diszkurzív kirekesztettségük pedig nőtt.

Harlekin periodikus visszatérésére a diszpozíció-elemzés során vetett tekintet az Erika Fischer-Lichte által posztulált ún. performatív fordulatnak is új értelmezését ígéri. Mint ismeretes, ez az elmélet olyan újszerű „művészi eseményekre” hivatkozik, mint Marina Abramovič *Lips of Thomasa*, a fluxus akciók, az *action painting* és a *body art*, illetve a bécsi akcionizmus gyakorlatai, a *Living Theatre* és a *Performance Group* performanszai, Peter Handke *Közönséggyalázásának* Claus Peymann-féle rendezése, továbbá az előadásjelleg dominánsá válásának valamennyi művészetben közös tendenciája, melynek során „művek helyett [főleg] események születnek”.⁶⁰ Mint írja, „az 1960-as évek óta egyre nagyobb figyelem irányul a művészetek közötti határok képlékeny válására. Ez a művészek, kritikusok, művészet-teoretikusok és filozófusok által jelzett és értelmezett jelenség performatív fordulatként írható le.”⁶¹ Az e fordulaton értendő újszerűséget illusztrálva kifejti, hogy a néző az olyan munkákra, mint a *Lips of Thomas* „leginkább egy érzéssel válaszol”, mely „olyan erős és heves lehet, hogy elnyomja a reflexiót, és nem engedi, hogy a megértésen munkálkod-

HART NIBBIG, 340–374 (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1994).

⁶⁰ Erika FISCHER-LICHTE, *A performativitás esztétikája*, ford. KISS Gabriella (Budapest: Ballasi Kiadó, 2009), 24.

⁶¹ FISCHER-LICHTE, *A performativitás...*, 24.

junk.”⁶² „Aki utólag meg akarja érteni az előadást”, írja később, annak „nyelvívé kell tennie az emlékezetében élő nem nyelvi jelenségeket, ami csaknem megoldhatatlan „fordítási” folyamatnak bizonyul”.⁶³

Ha ennek a művészi és színházi üzemből a hatvanas években lezajlott, aligha vitatható változásnak erre az értelemezésére összpontosítunk, akkor filozófiai szempontból arra érdemes rámutatni, hogy a Fischer-Lichte által „eseménynek” nevezett művészi manifesztációk a szó bevett, heideggeri értelmében nem voltak azok.⁶⁴ Semmiképp sem bizonytalanítanak el vagy törnek át bármilyen elváráshorizontot, hanem (ahogy a szerző pontosan rávilágít) sokkal inkább az öntudat és a szubjektum logikája mentén jöttek létre. Historiográfiai szempontból feltűnő, hogy Fischer-Lichténél az 1960-as év egyfajta (részletesebben meg nem magyarázott vagy problematizált) történelmi cezúra státuszát kapja. A fent idézethez hasonló szövegrészek olvasójának sokszor az az érzése, mintha nem is az elmúlt évtizedek egyik legsikeresebb művészeinek a sokkhatás okán különösen mély benyomást keltő, az önsebzés hallgatolagos túrésának tudatában színre vitt performanszáról írnának, hanem egy adott közösség, egy nemzet vagy az emberiség számára a 9/11-gyel, az atombomba ledobásával vagy a shoával összehasonlíthatóan traumatikus eseményről. Egy „válság megtapasztalásáról”,⁶⁵ egy olyan helyzetről van szó, amikor „érvényüket veszítik az addig érvényes és biztonságot nyújtó normák, szabályok, keretek, [(...) és] a „megértésre irányuló kísérletnek mindig az a célja, hogy – bár ez sohasem sikerülhet, de – áthágja a nyelv határait.”⁶⁶ A performativitás

felé fordulás tehát olyan cezúrának tűnik, amelyet lehetetlen letagadni, pontos megértése azonban az ábrázolhatóság és az érthetőség határába ütközik.

Az eddig leírt értelemben vett diszpozíció-elemzés más fényben mutatja az ún, performatív fordulatot a maga újításával és dátumozásával. A művészi és színházi eseményeket újnak mutató relációk keretei között úgy tűnik, mintha egy olyan diszpozitívumba ágyazódnának, amely összekötötte egymással a művészt és a megfigyelőt, és ezt olyan szerződésekre, megegyezésekre, intézményi megállapodásokra, épületekre és mediális előfeltevésekre alapozta, amelyeket a művész és a megfigyelő egyaránt és bizonyos mértékben már pusztán azáltal előre elfogadott, hogy egy megnevezett helyen, előre megadott időpontban jelen volt. Vagyis „fordulat” helyett olyan objektiválódások megjelenéséről lenne érdemes beszélni, amelyek *in toto* egy új diszpozitívum kialakulásának részeként felfogható, új vagy önmagukat megváltoztató, a „rés”, a „hasadás” és a „törés” vonalaiként kirajzolódó gyakorlatokra engednek következtetni.⁶⁷

Az 1960 körül többé-kevésbé kifejlődött formában napvilágra kerülő diszpozitívumnak a kialakulását tehát összefüggésbe lehetne hozni a művészetek közötti erőviszonyok eltolódásával és azzal a hatalmi játszmával, amelybe beleíródtak. Így módon a hálóba bonyolódottság érzésének és egy, a szavakra nem korlátozható kommunikáció lehetőségének a Harlekinnel és a *farce*-okkal összeköthető tapasztalata lényegében az, ami az 1920-as években megalapozta az epikus színház brechti érvrendszerét.⁶⁸ S ezzel egyidejűleg még három jelenségre emlékeztet. Egyfelől arra az érvelésre, amelyet Antonin Artaud *A Színház és Hasonmása* című

⁶² FISCHER-LICHTE, *A performativitas...*, 218.

⁶³ FISCHER-LICHTE, *A performativitas...*, 219.

⁶⁴ Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, hrsg., *Ereignis. Ein fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung* (Bielefeld: transcript, 2003).

⁶⁵ FISCHER-LICHTE, *A performativitas...*, 217.

⁶⁶ FISCHER-LICHTE, *A performativitas...*, 221.

⁶⁷ DELEUZE, „Was...”, 157.

⁶⁸ MÜLLER-SCHÖLL, *Das Theater...*, 201–230.

írásában részben leírt, részben megidézett.⁶⁹ Másfelől az 1933-ban alapított *Black Mountain College* gyakorlataira,⁷⁰ amelyeket mérvadóan az európai avantgárdok (különösen a Bauhaus) eszméi, de Artaud is inspirált. Végül az 1960-as évek elején az előadóművészetekben jelentkező első amerikai avantgárd azon robbanásszerű kibontakozására, amely a *College* kísérleteiből táplálkozott. Mindhárom jelenség egyidejűleg adott különböző választ arra, hogy a 18. század moziban objektivált fantazmái elavultak. Az amerikai színházi avantgárd Arnold Aronson tollából származó, körültekintő elemzésének ismeretében azt is megállapíthatjuk, hogy az 1960 körül bekövetkező állítólagos fordulat a művészetek azon diszpozitívumát igazolta, amely az USA világhatalommá válásának volt köszönhető, és adósa az 1940-es és 1950-es évek világszerte elismert amerikai művészi avantgárdjának, hiszen ennek következtében jött létre a 60-as évek elején az amerikai színházi avantgárd.⁷¹ Ennek újszerűsége és aktualitása abban állt, hogy benne végre nemcsak lokálisan vagy egy-egy nemzetre jellemzően, hanem globálisan manifesztálódtak az olyan, a reprezentáció és a tudatfilozófia szubjektumának pusztító krízisével összefüggő színházmodellek, mint tandarabelmélet és a *Sárgarézvásár* Brecht-jéé, a kegyetlen színház manifesztumainak

⁶⁹ Antonin ARTAUD, *A Színház és Hasonmása*, ford. BETLEN János, in *A könyörtelen színház*, 65–212 (Budapest: Gondolat Kiadó, 1985).

⁷⁰ Eugen BLUME et.al., hrsg. *Black Mountain, ein interdisziplinäres Experiment 1933–1957* (Leipzig: Tector, 2015). Ebben a munkában utalnak a Bauhaus eszméi és a Black Mountain College közötti transzferre. Ezzel egyidejűleg a Black Mountain College körében készült el ARTAUD *Le théâtre et son double* című művének első angol fordítása. Ezért a tézisemet alátámasztó információért Georg Döckernek vagyok hálás.

⁷¹ Arnold ARONSON, *American Avant-garde Theatre* (New York: Routledge, 2000).

Artaud-jáé és általánosabban nézve az század első felének európai avantgárdjáé, pontosabban: az a kormányozhatatlanhoz való visszafordulás, amely a színházat kormányzó rendről vallott valamennyi elképzelés centrumában jelen van. Az 1960-as „fordulatnak” ez a másféle szemszögből való vizsgálata, amit most természetesen csak nagy vonalakban tudtam ábrázolni, egyfelől azt teszi lehetővé, hogy az 1960-as évvel fémjelzett átalakulást a derridai *mondialatinizáció* általánosabb és amerikanizálódásnak is nevezet folyamatának tekintsük.⁷² Másrészt segíti, hogy egyaránt figyeljünk a folytonosságokra és a differenciákra. Végül pedig engedi, hogy az eddigtől alapvetően eltérő módon gondolkozzunk el arról, hogyan térnek vissza kora újkori formák a késő modernitásban, és így módon a modernitásnak mint egy behatárolt téridőnek a historizálásán túl hozzájáruljunk a modernitásról vallott elképzelések pluralizálásához is.

A láthatatlan színháza

Végezetül újra fel kell tennünk a tanulmány elején említett kérdést: Mit nyer a színház-tudomány egy, az előbbieken vázolt diszpozitívum-elemzéssel? A példákban arra következtethetünk, hogy segítségével a határok konstitutív, ősi felbomlására, az agambeni kormányozhatatlanra, a megváltoztathatóságra vagy a „jövő diszpozitívumának” (Deleuze) érdekében bekövetkező belső hasadásra irányíthatjuk figyelmünket. Számonra úgy tűnik, ez a szemlélet két dolgot előfeltételez: egyfelől egy, a színház diszpozitívumában végbemenő, immanens meg-

⁷² Jacques Derrida, *Hit és tudás. A vallás két forrása a pusztaság határán*, ford. BOROS János, ORBÁN Jolán (Pécs: Brambauer Kiadó, 2006); Martin HEIDEGGER szerint „Az amerikanizmus valami európai dolog.”: „A világkép kora”, in *Rejtektutak*, ford. PÁLFALUSI Zsolt, 70–102 (Budapest: Osiris Kiadó, 2006), 101.

kettőződést, másfelől a színháznak egy olyan referenciáját, mely a színházra, pontosabban annak dekonstitutív cezúrájára, illetve lehetőség szerint diszfunkcionális, mindenesetre mindig más, egyedi anyagiságára vonatkozik, és mint olyan megvonja magát a diszpozitívumtól.

E megvonás paradigmatis jeleketként olvasható Kafka *A törvény kapujában* című parabolája,⁷³ melynek középpontjában egy olyan törvény enigmája áll, amelyhez nem lehet a tudás révén viszonyulni. Ennek kapcsán joggal beszél arról Jacques Derrida, hogy az irodalomnak épp az a különlegessége, hogy konstitutív módon nem ismeri saját „törvényét” mint egy, a tudástól önmagát megvonó objektumot, és joggal teszi hozzá, hogy ez fordítva is igaz: nem gondolható el olyan törvény, amely ne kapcsolódna ily módon az irodalomhoz. A „törvény kapujában” játszódó jelenetre figyelve beszél „a láthatatlan színházról”,⁷⁴ amelyre a kapuban álló őr vigyáz. A láthatatlan színháza – így nevezhetnénk azt a pillanatot is, amikor a színház láthatóvá teszi a diszpozitívum egyidejűleg saját de-konstitúciójára is utaló konstitúcióját, és amikor bizonyos mértékben felismerhetővé teszi a diszpozitívum diszpozitívását.

Ha azonban ily módon a színházi diszpozitívum analízise a kapuőr fenn leírt tulajdonságával ruházza fel a színház tudományt, akkor az válik kérdéssé, hogy hol bukkan rá a láthatatlannak arra a színházára, amelyet őriznie kellene. Valószínűleg ezt mind a múlt, mind a kortárs színház esetében azokban a gyakorlatokban kell keresni, amelyek így vagy úgy, de elérik a színház mindenkor diszpozitívumának határait vagy a rajta kívül álló világot tőle elválasztó küszöböt, és ezáltal megtapasztalhatóvá teszik a saját medialitást. Ez történik például akkor, amikor a

színház transzparenssé teszi, hogy benne mindig több szerepet (vagyis egyetlen egyet sem) játszanak. Vagy amikor megbillen az idő és a tér alakja, és így a színpad diszpozitívumában magára a diszpozitívumra, illetve ezzel egyidejűleg a tér ezzel összekapcsolódó, konstitutív megképződésére irányulhat a figyelem.⁷⁵ Másképp fogalmazva, a láthatatlan színháza olyan színházként fogható fel, amely miközben rámutat arra, ami kicsúszik a számára szükséges és benne mindig feltétlen határként manifesztálódó kontroll alól, megtapasztalhatóvá teszi bárminemű politika kezdetét és végét a végtelenben.

Bibliográfia

- AGAMBEN, Giorgio. *Mi a diszpozitívum?*. Fordította DOBRAI Zsolt Levente, hozzáférés: 2021.06.28, <https://aszem.info/2017/02/giorgio-agamben-mi-diszpozitivum/>
- ALEWYN, Richard. *Das große Welttheater: Die Epoche der höfischen Feste*. München: Beck, 1989².
- ANNUß Evelyn. „»Wollt ihr die totale Theaterwissenschaft?« Raumdiskurse und Gründungsnarrative”. In *Episteme des Theaters*, herausgegeben von Milena CAIRO, Moritz HANNEMANN, Ulrike HASS und Judith SCHÄFER, 636–647. Bielefeld: transcript, 2016.
- ARONSON, Arnold. *American Avant-Garde Theatre*. New York: Routledge, 2000.
- ARTAUD, Antonin. „A Színház és Hasonmása”. Fordította BETLEN János. In *A könyörtelen színház*, 65–212. Budapest: Gondolat Kiadó, 1985.

⁷³ Jacques DERRIDA, *Préjugés. Vor dem Gesetz*, übers. Otto DETLEF und Axel WITTE (Wien: Passagen, 1992).

⁷⁴ DERRIDA, *Préjugés...*, 72.

⁷⁵ Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Plus d’un rôle. Zusammen spielen in gegenwärtiger Tanz-, Theater- und Performance-Praxis”, in *Theater und Subjektconstitution. Theatrale Praktiken zwischen Affirmation und Subversion*, hrsg. Friedemann KREUDER, 545–557 (Bielefeld: transcript, 2012); MÜLLER-SCHÖLL, „Raumzeitliche...”

- BATAILLE, Georges. *Die Aufhebung der Ökonomie*. Übersetzt von König TRAUOGOTT. München: Matthes&Seitz, 1985².
- BIET, Christian. „Rechteck, Punkt, Linie, Kreis und Unendliches: der Raum des Theaters beim Anbruch der Moderne“. In *Aisthesis. Zur Erfahrung von Zeit, Raum, Text und Kunst*, herausgegeben von Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL und Saskia REITHER, 52–72. Schlingen: Edition Argus, 2005.
- BLUME, Eugen et.al., eds. *Black Mountain, ein interdisziplinäres Experiment 1933–1957*. Leipzig: Tector, 2015.
- BÜHRMANN, Andrea D. und SCHNEIDER, Werner. *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielfeld: transcript, 2008.
- CORSSEN, Stefan. *Max Hermann und die Anfänge der Theaterwissenschaft in Deutschland*. Tübingen: Niemeyer, 1998.
- DELEUZE, Gilles. „Was ist ein Dispositiv?“. In *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*, herausgegeben von François EWALD und Bernhard WALDENFELS, 153–162. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991.
- DERRIDA, Jacques. *Préjugés. Vor dem Gesetz*. Übersetzt von Otto DETLEF und Axel WITTE. Wien: Passagen, 1992.
- DERRIDA, Jacques. *Chora*. Übersetzt von Hans-Dieter GONDEK. Wien: Passagen, 2005².
- DERRIDA Jacques. *Hit és tudás. A vallás két forrása a puszta ész határán*. Fordította BOROS János és ORBÁN Jolán. Pécs: Brambauer Kiadó, 2006.
- ESPOSITO, Roberto. „Vom Unpolitischen zur Biopolitik“. In *Das Politische und die Politik*. Szerkesztette Thomas BEDORF, 89–104. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2010.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Kurze Geschichte des deutschen Theaters*. Tübingen/Basel: Francke, 1993.
- FISCHER-LICHTE, Erika. „Theatergeschichte und Wissenschaftsgeschichte: Eine bedenkenswerte Konstellation. Rede zur Eröffnung des Ersten Kongresses der Gesellschaft für Theaterwissenschaft e. V.“. In *Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft*, herausgegeben von Erika FISCHER-LICHTE et. al., 13–24. Tübingen: Gunter Narr, 1994.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *A performativitás esztétikája*. Fordította Kiss Gabriella. Budapest: Balassi Kiadó, 2009.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches*. Tübingen: A. Francke, 2010.
- FISCHER-LICHTE, Erika. „Theaterwissenschaft“. In *Metzler Lexikon Theatertheorie*, herausgegeben von Erika FISCHER-LICHTE et. al., 351–158. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2014².
- FOUCAULT, Michel. *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Fordította FÁZSY Anikó és CSÜRÖS Klára. Budapest: Gondolat Kiadó, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Fordította ROMHÁNYI TÖRÖK Gábor. Budapest: Osiris Kiadó, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A bolondság története*. Fordította SUJTÓ László, Budapest: Atlantisz Kiadó, 2004.
- FOUCAULT, Michel. „Das Spiel des Michel Foucault“. In *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits*, hrsg. Daniel DEFERT, François EWALD und Jacques LAGRANGE, Bd. 3. 392–395. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A szexualitás története I. – A tudás akarása*. Fordította ÁDÁM Péter. Budapest: Atlantisz Kiadó, 2020.
- GOTTSCHED, Johann Christoph. *Versuch einer kritischen Dichtkunst*. Leipzig: 1751, Darmstadt: 1982.
- GRAF, Ruedi. *Das Theater im Literaturstaat. Literarisches Theater auf dem Weg zur Bildungsmacht*. Tübingen: Niemeyer, 1992.
- GREWE, Andrea. *Monde renversé – Théâtre renversé. Lesage und das Théâtre de la Foire*. Bonn: Romanistischer Verlag, 1989.
- GROß, Martina. *Querelle, Begräbnis und Wiederkehr: Lesages Théâtre de la Foire an der Schwelle zur Moderne*. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität, Dissertationsschrift, 2013.

- HAMACHER, Werner. „Afformativ, Streik“. In *Was heißt „Darstellen“?*. herausgegeben von Christiaan L. HART NIBBIG, 340–374. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1994.
- HAB, Ulrike. *Das Drama des Sehens. Auge, Blick und Bühnenform*. München: Fink, 2005.
- HEEG, Günther. *Das Phantasma der natürlichen Gestalt. Körper, Sprache und Bild im Theater des 18. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M., Basel: Stroemfeld, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. „A világkép kora“. In *Rejtektak*. Fordította PÁLFALUSI Zsolt, 70–102. Budapest: Osiris Kiadó, 2006.
- HÖRL, Erich. *Die technologische Bedingung*. Berlin: Suhrkamp, 2011.
- KENKE, Dorothea. *Herr und Diener in der französischen Komödie des 17. und 18. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1992.
- KEREKES, Erzsébet. „Agamben és a diszpozitívum fogalma“. In *A szimulákrumok és a beteljesülés ígérete*, szerkesztette UNGVÁRI ZRÍNYI Imre, 261–278. Kolozsvár: PRO PHILOSOPHIA Kiadó, Egyetemi Műhely Kiadó, 2017.
- KOTTE, Andreas. *Bevezetés a színháztudományba*. Fordította BERTA Erzsébet, Edit KOTTE. Budapest: Balassi Kiadó, 2015.
- KRICSFALUSI Beatrix, KULCSÁR SZABÓ Ernő, MOLNÁR Gábor Tamás, TAMÁS Ábel, szerk., *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*. Budapest: Ráció Kiadó, 2018.
- LESSING, Gotthold Ephraim. „Abhandlungen von dem weinerlichen und rührenden Lustspiele“. In *Lessing: Werke*, Bd. 4. 12–57. München: Hanser, 1973.
- LESSING, Gotthold Ephraim. *Werke 1743–1750*, herausgegeben von Jürgen STENZEL, Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, 1989.
- LESSING, Gotthold Ephraim. *Hamburgi Dramaturgia*. Fordította TIMÁR Ilona, Budapest: Fekete Sas Kiadó, 1999.
- LURCEL, Dominique. *Le Théâtre de la Foire au XVIIIe siècle*. Paris: UGE, 1983.
- MARMONTEL, Jean-Francois. „Farce“. In *Die Welt der Enzyklopedie*, herausgegeben von Anette SELG, Rainer WIELAND, 101–103. Frankfurt a.M.: Eichborn, 2001.
- MEYER, Reinhart. „Limitierte Aufklärung“. In Reinhardt MEYER. *Über den Prozeß der Aufklärung Deutschland im 18. Jahrhundert. Personen, Institutionen und Medien*, 139–200. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987.
- MÖSER, Justus. *Harlekin*. Homburg / Berlin / Zürich: Gehlen, 1968.
- MÜLLER-SCHÖLL Nikolaus. *Das Theater des „konstruktiven Defaitismus“*. Basel, Frankfurt a.M.: Stroemfeld, 2002.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus, hrsg., *Ereignis. Ein fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung*. Bielefeld: transcript, 2003.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus. „Raum-zeitliche Kippfiguren. Endende Räume in Theater und Performance der Gegenwart“. In *Bühne: Raumbildende Prozesse im Theater*, herausgegeben von Norbert Otto EKE, Ulrike HAB und Irina KALDRACK, 227–249. Paderborn: Fink, 2005.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus. „Enstaltung der moralischen Anstalt. Zur Ausstellung der »Sprachbildung« im 'Trailer von Einar Schleefs Inszenierung Wessis in Weimar'“. In *Spieltrieb*, herausgegeben von Felix ESSLIN, 252–267. Berlin: Theater der Zeit, 2006.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus. „Das undarstellbare Publikum. Vorläufige Anmerkungen für ein kommendes Theater“. In *Ungerufen. Tanz und Performance der Zukunft*, herausgegeben von Sigrid GAREIS und Krassimira KRUSCHKOVA, 82–90. Berlin: Theater der Zeit, 2009.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus. „Plus d'un rôle. Zusammen spielen in gegenwärtiger Tanz-, Theater- und Performance-Praxis“. In *Theater- und Subjektkonstitution. Theatrale Praktiken zwischen Affirmation und Subversion*, herausgegeben von Friedemann KREUDER, 545–557. Bielefeld: transcript, 2012.

- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus. „»Der Chor der Komödie«. Zur Wiederkehr des Harlekin in Theater und Performance der Gegenwart“. In *Performing Politics. Politisch Kunst machen nach dem 20. Jahrhundert*, herausgegeben von Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL et al., 189–201. Berlin: Theater der Zeit, 2012.
- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus. „Színház magán kívül“. Fordította TELLER, Katalin, In *Kortárs táncelméletek*, szerkesztette CZIRÁK, Ádám, 221–238. Budapest: Kijárat Kiadó, 2013.
- MÜNZ, Rudolf. *Theatralität und Theater. Zur Historiographie von Theatralitätsgefügen*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf, 1998.
- PROMIES, Wolfgang. *Der Bürger und der Narr oder das Risiko der Phantasie. Sechs Kapitel über das Irrationale in der Literatur des Rationalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1987.
- RAVEL, Jeffrey S. *The Contested Parterre. Public Theater and French Political Culture (1680–1791)*. Ithaca, London: Cornell UP, 1999.
- SPIELMANN, Guy. *Le Jeu de l'Ordre et du Chaos. Comédie et pouvoirs à la Fin de règne, 1673–1715*. Paris: Honoré Champion, 2002.
- STACKELBERG, Jürgen von. *Metamorphosen des Harlekin. Zur Geschichte einer Bühnenfigur*. München: Fink, 1996.
- SZONDI, Peter. *A modern dráma elmélete 1880–1950*. Fordította ALMÁSI Miklós, Budapest: Gondolat Kiadó, 1979.
- VEYNE, Paul. *Foucault: Die Revolutionierung der Geschichte*. Übersetzt von Gustav ROSSLER, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992.
- A fordítás alapjául szolgáló szöveg: Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL. „Das Dispositiv und das Unregierbare. Vom Anfang und Fluchtpunkt jeder Politik“. In Theater als Dispositiv, herausgegeben von Lorenz AGGERMANN, Georg DÖCKER und Gerald SIEGMUND, 67–88. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017.*

Fordította: Kiss Gabriella

**A fordítást az eredetivel egybevetette:
Czirák Ádám**

A felfedezés folyamata. A színházi *devising* megközelítési kísérletei

KORSÓS NOÉMI

Alison ODDEY. *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London and New York: Routledge, 1994. 254 p.

Deirde HEDDON, Jane MILLING. *Devising Performance. A Critical History*. New York: Palgrave, 2006, 2016. 272 p.

Köztudott, hogy a *devised* színház csak az utóbbi évtizedben lett része a hazai színház-tudományi diskurzusnak, holott a fogalom már a kilencvenes években megjelent az elsősorban angol nyelvű szakirodalomban.¹ A körülírására tett kísérletek olyan sajátosságokat jelölnek ki, mint a „*hagyományostól* eltérő, komplex színházi előadás” létrehozása,² amelyben „egyenrangú kifejezőeszközként jelenik meg a színpadon a zene, a látvány, a történet, a beszéd”.³ Olyan módszerként is leírható, melyben az „alkotási folyamatot valamennyi résztvevő formálhatja”,⁴ s ennek során „a hagyományos színházi hierarchia (szöveg – színész – rendező) megtö-

rik”,⁵ így automatikusan törekvései közé tartozik, hogy a közönség más szemszögből tekintsen erre a diszpozitívumra.⁶ A terminust olykor kollektív színházként vagy közös alkotásként magyaráítják.⁷ Be kell azonban látnunk, hogy az így születő fogalmak egyre terheltebbé, félreérthetőbbé, de legalábbis elméletileg problematikusává válnak, hiszen a modern színházstudomány tárgyaként meghatározott előadás szinte valamennyi definíciójának részét képezi a nézők és játékosok együttes jelenlétéből adódó alkotói és befogadói mechanizmusok kollektív állapota.⁸

Alison Oddey ma már klasszikusnak számító *Devising Theatre* című összefoglaló jellegű és gyakorlati ismereteket közvetítő tanulmánykötetében úgy törekszik a fogalomalkotásra, hogy rögzíti a színházcsinálás „*devised*” módjának jellemzőit. A szakirodalom másik alapműve, Deirde Heddon és Jane Milling *Devising performance* című munkája, párbeszédre lép Oddey könyvével, kiegészítve a különböző kísérletek szélesebb körű áttekintésével. A továbbiakban e két kanonizált munka javaslatainak és ellentmondásainak feltárásával igyekszem jelezni a fogalom meghatározásának lehetőségeit és kérdéseit.

¹ Hogy a két végletet szemléltessük: az első magyar nyelvű recenzió 2001-ben jelent meg a *Dramapedagógiai Magazin* 1. számában, 2021-ben viszont több írást is olvashatunk erről a *Színház* folyóirat februári és márciusi számának „Dramaturgia I.” és „Dramaturgia II.” című tematikus blokkjában.

² TRENCSENYI Katalin, „Kézikönyv a „*devised*” színházról”, *Dramapedagógiai Magazin* 21, 1. sz. (2001): 52–53, 52.

³ GÁSPÁR Ildikó, ARI-NAGY Barbara, GYARMATI Kata és KHALED-ABDO Szaida, „Ahogyan jó lenne dolgozni”, *Színház* 54, 3. sz. (2021), hozzáférés: 2021.07.01, <http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>

⁴ GÁSPÁR, „Ahogyan jó...”

⁵ TRENCSENYI, „Kézikönyv...”, 52.

⁶ TRENCSENYI, „Kézikönyv...”, 52.

⁷ TRENCSENYI, „Kézikönyv...”, 52.; ZSIGMOND Andrea, *A színház Erdélyből nézve: Egy fogalom keretezései* (Budapest: Corvinus Egyetem, PhD 2016), hozzáférés: 2021.01.18., <https://core.ac.uk/download/pdf/153150026.pdf>. 191.

⁸ JÁKFALVI Magdolna, „A színházi előadás fogalma a digitális média korában”, *Theatron* 13, 1. sz. (2014): 23–27.

A *devising* diskurzusának fontos jegye, hogy valamennyi kutató elhatárolódik az egységes definícióalkotás igényétől. Ehelyett a jelenségek megkülönböztető sajátosságait igyekeznek feltérképezni, valamint példákön keresztül vizsgálat tárgyává teszik azokat az alkotói gyakorlatokat, amelyek a domináns irodalmi színházi hagyománnyal szemben és saját marginalizáltságuk tudatában definiálják önmagukat.

Oddey 1994-ben megjelent szakkönyve például olyan csoportok produkcióinak elemzésén alapul, mint a *The People Show*, a *Trestle Theatre*, a *Belgrade Theatre-in-Education Company*, a *Red Ladder* és a *Welfare State International*.⁹ Közös vonás, hogy a „*devised* színház lehetőséget nyújtott a nem a szöveg irányította gondolatok kifejezésére [...] Lehetőséget kínált a díszlettervező vagy a koreográfus számára is, hogy előálljon egy koncepcióval, ami az előadás kiindulópontja lehet” (5). Viszont a tárgyalt alkotóközösségek egymástól különböző művészi, pedagógiai és politikai szándéka kidomborítja a tényt, hogy a *devised* színház széleskörű és sokszínű projekteket összefogó gyakorlatként írható le. A kötet utolsó fejezeteiben ezért saját tapasztalatait felhasználva, praktikus tanácsokkal látja el a módszerrel kísérletezni vágyókat.

A teoretikus négy meghatározó szempont mentén tartja körülhatárolhatónak, hogy mit értünk *devising* stratégiákon. Elsőként annak a ténynek a jelentőségét emeli ki, mely szerint ez esetben az alkotó közösség közösen találja meg a projekt létrehozásának eszközeit és módjait. Másodikként a kollaboráció feltételét állapítja meg, ugyanis véleménye szerint a *devised* színházi projektnek „másokkal való együttműködés” (3) során kell megvalósulnia. Oddey ugyanis olyan „felfe-

dezésként” (1) írja le a *devising* folyamatát, mely értékesíti az intuíciókat, a spontaneitást és a felhalmozódó kreatív ötleteket, így segítve elő „kultúránk, világunk, sőt saját magunk mélyebb megértését” (1). Vagyis együtt gondolkodásra hív, s ezért a produkció születésétől elválaszthatatlan az alkalmazkodás, a formálódás, a csoport kollektív létrehozása (1). Ebből következik a harmadik fontos szempont, mely szerint a projektet az alkotók vállaltan személyes nézetei, világlátása, személyes tapasztalatai határozzák meg (9). A világ eseményeibe oly módon avatkozik bele, hogy reflexió tárgyává teszi saját magunk és kultúránk megértésének, tapasztalatának töredékességét, és ez a reflexió (mert ez a negyedik szempont) egy művészeti alkotás létrehozásában testesül meg (3).

„Ennek a színházi formának a jelentősége az eklektikus folyamatban keresendő, mely megköveteli az újítást, találékonyságot, képzelőerőt, kockázatot és mindenekelőtt a csoport teljes elköteleződését a kibontakozó munka iránt. A *devising* alapvető eklektikussága azonban lehetetlenné teszi bármiféle egységes elmélet megfogalmazását arról, hogyan jön létre a *devised* színház, hiszen minden társulat és csoport egyedi módon dolgozik különböző szándékok, érdeklődés és megfontolások mentén.” (2-3)

A színház klasszikus irodalmi formáival szemben ez az alkotói stratégia tudatosan nem a szövegen keresztül, hanem egyéb médiumok felhasználásával tekint a kultúrára. Ily módon egy *devised* színházi projekt kiindulópontja éppúgy lehet egy improvizatív ötlet, egy kép, egy tárgy, egy zene, mint egy szöveg. Ez is az oka annak, hogy hangsúlyos a fizikalitás és az előadások vizuális dimenziója, valamint kiemelt szerepet kapnak a zenei és digitális bejátszások (19). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a techni-

⁹ Alison ODDEY, *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook* (London, New York: Routledge, 1994) (A továbbiakban a hivatkozott oldalszámokat a szövegben jelölöm – K.N.)

kai médiumok ezúttal nem az illúzió megteremtését szolgálják, hanem az alkotófolyamat eszközeként hasznosulnak. Másrészt a diszpozitívum leleplezését idézhetik elő (18), amikor a vizuális, fizikális és akusztikai hatás nemcsak kimozdítja a nézőt megszokott befogadói pozíciójából, hanem a megszokott megváltoztathatóságát láttatja (19). Ezzel párhuzamosan a *devised* színházcsinálók gyakran kollaborálnak más tudományterületek vagy társművészetek alkotóival, ami elősegít egy olyan „interart” kommunikációt, melynek során a művészeti ágak közelítenek egymáshoz, az alkotók pedig átlépik a műfaji határokat (18).

2021-ben talán már nem meglepő, de a kilencvenes évek színháztudományi diskurzusában újszerű jelenség volt a tervezés és a gondos időbeosztás teoretizálása. A módszer ugyanis lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy maguk állapítsák meg az előadás próbafolyamatának hosszát és fázisait, mi több: ennek módja a *devised* színház talán legfontosabb megkülönböztető jegye (11). A kőszínházi üzemtől eltérően, néhány hét vagy hónap helyett akár egy vagy több évet is szánhatnak egy projektre, amelynek fontos és adott esetben nagyon hosszú részét kell, hogy képezze a „kutatói fázis”: az ötletek megfogalmazása, kidolgozása, értekezések, viták, workshopok, improvizációk, látványvilággal való kísérletezés vagy egy író bevonása (12), miközben természetesen tartaniuk kell magukat a projekt befejezésére kitűzött határidőhöz is. Explicit alkotói (és nem üzemszerű) döntésen múlik az előadás hossza is. A *performance art* ismeretében kevésbé meglepő, hogy például az angliai gyakorlatban egy színházi nevelési projekt olykor egy egész napos eseményt is jelenthet. Az viszont új szempontokkal gazdagítja az előadás dramaturgiájának elemzését, hogy a megrendezetség *devised* ritmusát hogyan határozzák meg az előre kalkulált hangsúlyeltolódások, spontán változtatások. Oddey javaslata szerint a *devised* színház meghatározása során ezért is érdemes a művészeti,

kulturális és társadalmi szempontok figyelembevételén túl a folyamat gazdasági szükségleteire is kitérni, hiszen az ütemezés szabadságfokát sokszor a produkció költségvetése és különleges (sokszor a kutatási projektekéhez hasonló) forrásai befolyásolják (13).

Mivel így módon a *devised* módszer törvényszerűen beleíródik a különböző országok különböző kultúrpolitikai gyakorlatainak hálójába (23), nem meglepő, hogy a színházcsinálók kritikai vizsgálat alá vonják az eddig „öröknek tekintett” munkamódszereket, s ennek kapcsán újra tudják gondolni az alkotói és befogadói szerep mibenlétét, hierarchikus strukturálódásának mintázatait. Sok alkotócsoport éppen azért kezdett el a részvételiség kollektív gyakorlataival kísérletezni, mert a polgári (illúzió)színházra vagy a rendezői színházra jellemző alá- és fölérendeltségi viszonyokkal szemben határozták meg magukat (8-9). A *devised* színházak olyan politikai légkörben alakultak ki, mely a demokrácia megvalósulását tűzte ki célul, s ennek okán az alkotók szakítani kívántak a hagyományos hierarchikus, patriarchális színházi berendezkedéssel (8). Azonban Alison Oddey kijelenti, hogy „a 1990-es évek kulturális környezetében a *devising* terminusa kevésbé radikális tartalommal bír, a hangsúly a készségek megosztására, a szakértelemre, a specifikus szerepekre, a fokozódó felelősségmegosztásra tolódott [...], valamint jellegzetesebbé vált a hierarchikusabb társulati struktúra” (9).

Mindazonáltal a 1960-as években elinduló színházi nevelési mozgalmak annyiban *devised* elvekre épültek, hogy törekvéseik értelmezhetők a társadalmi-közösségi intervenció célja felől.¹⁰ A programok során a közönség új nézőpontokat ismerhet meg, részt vehet a

¹⁰ Ezért sem véletlen, hogy a CZIBOLY Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben* (Budapest: InSite Drama, 2017) az „alkalmazott színház” a terminológia egyik ernyőfogalmaként szerepel (154–155).

döntésekben, és alakíthatja a cselekmény menetét (123). Oddey kötetében külön fejezetet szentel a *devised* stratégiáján alapuló, társadalmilag elkötelezett színházi nevelési programoknak. A módszer kiválasztását sok esetben a specifikus közönség megszólítása indokolja. A nézők részvételével megvalósuló *devising* folyamatok lehetőséget teremtenek az adott közösséget érintő problémák tárgyalására, valamint a színházba nem járó közönség megszólítására is. A folyamatban részt vevők számára saját szerepeik és lehetőségeik újraértelmezését jelenti, hiszen a stratégiák az önmegértés és a politikusság fejlesztését szolgálják (20).

Oddey külön fejezetet szentel a helyszín-specifikus *devised* előadások tárgyalásának, amikor az alkotók a konvencionális színházi terek elhagyása mellett döntenek, és ez bizonyos esetekben a projekt kiindulópontjává válik (17). Talán ezek a példák szemléltetik a legjobban azt a közösen vállalt kockázatot, ami az interakciók révén fejlesztett alkotás iránti elköteleződés sajátja (13). S ez az a tézis, amelyet Deirde Heddon és Jane Milling tíz évvel később publikált kötete egyfelől további társulatok, előadások, gyakorlatok vizsgálata révén árnyal, másfelől történetiségében mutatja be Oddey megállapításait.¹¹

A színháztörténet-írás szempontjából fontos lépés, hogy a 2006-os munka a II. világháború utáni színházi események kontextusába helyezi, vagyis hatástörténetileg vizsgálja a *devising* jelenségét. Nem törekszik átfogó kialakulás- és fejlődéstörténet megírására, hanem a történeti példák és kortárs gyakorlatok retorikájában illetve törekvéseiben bekövetkező legfontosabb változásokat vizsgálja (4). Felveti a kérdést, hogy mennyiben tekinthető a *devising* a színházcsinálás egyik legősibb formájának, illetve a

commedia dell'arte reneszánszának (10). A huszadik századi példák sokszínűsége pedig azt a tézist készíti elő, mely szerint a *devised* színház nem egységes módszer, hanem alkotói stratégiák összesége, ami olyan különböző színházi területeket köt össze, mint a közösségi színház, a *performance art* vagy a politikai színház (1).

Ezért is fontos leszögezni, hogy Heddon és Milling a vizsgált példákon keresztül azzal egészítik ki Oddey tézisét (mely szerint a *devised* színház lényege az alkotófolyamat módjában keresendő), hogy kritériummá teszi az *apriori* irodalmi alapanyag, a szövegvizsgálat hiányát:

„a [*devising*] kifejezés azt sugallhatja, hogy bár a szövegvizsgálat nem *devising* folyamat eredménye, a performansz még akkor is egyértelműen az, ha létező szöveget használ kiindulópontnak. Ez a megközelítés szerintünk túlságosan tág. Ebben a tanulmányban olyan színházi társulatokat vizsgálunk, akik úgy írják le saját »*devising*« vagy »kollaboratív« alkotófolyamataikat, mint amelyek nem használnak fel [...] olyan írásban rögzített dráma- vagy előadászöveget, amely a társulati munka előtt *apriori* létezett volna.” (3)

Ugyanakkor ez nem akadályozza annak, hogy a *devising* egy textusból (rövid történetekből, versekből, regényekből, idézetekből, talált szövegekből, dokumentumokból) induljon ki (6). Ráadásul az általuk elemzett alkotófolyamatok azt igazolják, hogy a verbalitás általában fontos részét képezi az előadásoknak. A példák ily módon az előadás textuális dimenziójának megteremtésére, formálására irányuló írói stratégiákra, annak kollektívizálhatóságára irányítja a figyelmet. Heddon és Milling hangsúlyozza, hogy a *devising* gyakorlatok nem tekinthetők irodalomellenesnek, azonban önmeghatározásuk fontos része, hogy arcot és hangot akarnak adni az

¹¹ Deirde HEDDON and Jane MILLING, *Devising Performance. A Critical History* (New York: Palgrave, 2006, 2016) (A továbbiakban a hivatkozott oldalszámokat a szövegben jelölöm – K.N.)

adott diszpozitívum által elfojtott, a kulturális kánonon kívüli narratíváknak.

Ez a tanulmánykötet egyértelművé teszi, hogy a *devising* stratégiák 1994 és 2006 között az angolszász színházi kultúra meghatározó elemeivé váltak, s immár nem feltétlenül az alternatív szféra részeként, hiszen az általuk vizsgált színházi nevelési programok és közösségi színházi projektek regionális önkormányzati vagy központosított kezdeményezett tervek voltak. Ebből a tényből is adódik, hogy két szempontból változtatnak, egy szempontból pedig finomítanak Oddey feltételrendszerén.

Egyfelől kitágítják a *devised* színház jelenségeit azáltal, hogy elvetik Oddey szempontját mely szerint kizárólag kollaboratív folyamatok során valósulhat meg:

„A *devised* performansznak nem kell szükségszerűen közreműködőket bevonnia. [...] A *devising* gyakorlatok körének ily módon kiterjesztése jóval szélesebb területet eredményez annál, mint amennyit itt áttekinthetünk. Ennélfogva szándékosan fókuszálunk a kollaboratív alkotásra, és ezért kerül a hangsúly az alkotócsoporthoz, szemben az individuális alkotókkal. Ez a döntés óhatatlanul hiányossá teszi a tanulmányunkat, különösen a performansz-művészet terén, ami bár kétségtelenül *devised* munkák gyűjtőfogalma, jellemzően individuális művészek alkotásai.” (3)

Másfelől, bár vizsgálatuk látókörén kívül marad, nem zárják ki a *devised* fogalom köréből azokat a projekteket sem, amelyek végeredményként nem születik művészi produktum. Javaslatukat azzal indokolják, hogy vannak olyan (például a színészképzésben, terápiában alkalmazott) *devised* technikák, melyeknek az eredménye nem a produktumban keresendő (8). Továbbá kötetükben kiemelik és történeti vizsgálat tárgyává teszik az improvizáció *devised* gyakorlatait.

Rámutatnak, hogy az improvizáció kultúráról és kortól függetlenül mindig is jellemzője volt a néphagyománynak és az előadóművészeti tevékenységeknek (10), azonban szerepe és felhasználásának módjai az elmúlt évszázadban sokat változtak (9).

A két tanulmánykötet szerzői egyetértenek abban, hogy a *devised* színház nem műfajként vagy speciális esztétikai minőségként határozható meg. A kötetek a legszemléletesebbé akkor válnak, mikor példák mentén világítják meg a fogalmat, és a terminust körülhatároló szempontok megállapítása után az alkotófolyamatok bemutatása során árnyalják is azokat. A jelenség kutatását nehezíti a dokumentáció hiánya, pontosabban az a tény, hogy „nem lehet sem a performanszot, sem a *devising* vagy kollaboratív munkafolyamatot teljes egészében rekonstruálni” (22), vagy legalábbis hatványozottan veti fel az előadáselemzés klasszikus módszereinek és a néző-résztevő előadás-elemző magatartásának viszonyával kapcsolatos kérdéseket. S a tanulmányok épp azért alkotnak részletes képet a *devised* színház gyakorlatáról, mert sikerül fénytörésbe állítaniuk a fogalom kapcsán felmerülő fontos dilemmákat, melyek a későbbi kutatások, viták alapjául szolgálhatnak.¹²

¹² Pl. Jess THORPE and Tashi GORE, *A Beginner's Guide to Devising Theatre* (London, Methuen, 2019); Emma GOVEN, Helen NICHOLSON and Katie NORMINGTON, *Making a Performance: Devising Histories and Contemporary Practises* (London, New York, Routledge, 2007); Magda ROMANSKA, ed., *The Routledge Companion to Dramaturgy* (Abingdon, Routledge, 2015).

Bibliográfia

- CZIBOLY Ádám, szerk. *Színházi nevelés és színházipedagógia kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 2017.
- GÁSPÁR Ildikó, ARI-NAGY Barbara, GYARMATI Kata és KHALED-ABDO Szaida. „Ahogyan jó lenne dolgozni”. *Színház* 54, 3. sz. (2021), hozzáférés: 2021.07.01, <http://szinhaz.net/2021/03/25/2021-marcius/>
- GOVEN, Emma, NICHOLSON, Helen and NORMINGTON, Katie. *Making a Performance: Devising Histories and Contemporary Practises*. London, New York: Routledge, 2007.
- HEDDON, Deirde and MILLING, Jane. *Devising Performance. A Critical History*. New York: Palgrave, 2006, 2016.
- JÁKFALVI Magdolna. „A színházi előadás fogalma a digitális média korában”. *Theatron* 13, 1. sz. (2014): 23–27.
- ODDEY, Alison. *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London, New York: Routledge, 1994.
- ROMANSKA, Magda, ed. *The Routledge Companion to Dramaturgy*. Abingdon: Routledge, 2015.
- THORPE, Jess and GORE, Tashi. *A Beginner's Guide to Devising Theatre*. London: Methuen, 2019.
- TRENCSENYI Katalin. „Kézikönyv a „devised” színházról”. *Drámapedagógiai Magazin* 21, 1. sz. (2001): 52–53.
- ZSIGMOND Andrea. *A színház Erdélyből nézve: Egy fogalom keretezései*. Budapest: Corvinus Egyetem, PhD, 2016, hozzáférés: 2021.01.18. <https://core.ac.uk/download/pdf/153150026.pdf>

Rend a rendetlenségben, avagy töredékek a színházi *devising* módszertanáról

JÁSZAY TAMÁS

Jess THORPE and Tashi GORE. *A Beginner's Guide to Devising Theatre*. London: Methuen Drama, 2019. 274 p.

Nem több mindez pusztán spekulációnál, de az *A Beginner's Guide to Devising Theatre* című kötet végére érve mégsem tudok szabadulni a benyomástól, hogy Jess Thorpe és Tashi Gore rendhagyó kézikönyve (a további lehetséges műfaji meghatározásokról lejjebb lesz szó) elkészítésekor a leghosszabb időt a szerzők – saját fogalmaikat használva – a „keretezéssel”, illetve a „kompozíció és struktúra” megalkotásával töltötték. Valahogy úgy, mint azokban a *devised* módszerrel készült színházi előadásokban, amelyeket a kötet kisebb-nagyobb egybefüggő részletek segítségével megidéz. Metaszinten is könnyen értelmezhető tehát a rendkívül bőséges példaanyaggal operáló, elsősorban színházcsinálókra célzó kötet, amely 2021 márciusában az Egyesült Királyságban a „Music & Drama Education Awards” keretében elnyerte az év kiemelkedő drámapedagógiai munkájának járó elismerést.

A kötet szerzői gyakorló színházi emberek, akik a Royal Conservatoire of Scotland „Theatre Practice” programján diplomáztak 2004-ben.¹ Az egyetemi barátságból szoros munkakapcsolat lett, amikor végzésük évében Glasgow-ban együtt hozták létre a „Glass Performance” nevű formációt. Előadásaikban valódi családokat, közösségeket és egyéneket hívnak színpadra, hogy azok a saját történeteiket szerkesztett formában osszák

meg a nézőkkel. Nagyszabású céljuk, hogy ezeknek a történeteknek a segítségével nézők és alkotók feltérképezzék, megértsék az őket körülvevő világot.

2005-től Thorpe és Gore a glasgow-i Tramway Theatre-ben fiataloknak szóló színházi programot indított „Junction 25” elnevezéssel. A társulatvezetők alábbiakban tárgyalt első, 2019-ben megjelent kötete ugyan mindvégig jelen időben beszél a „Junction 25”-ről mint tizenegy és tizenhét év közötti fiatalok közreműködésével jelentős hazai és nemzetközi eredményeket elérő *devised* színházról, honlapjuk azonban már múlt időben hivatkozik a csapatra, amely 2019-ben befejezte működését.² Tizenöt év alatt húsznál több eredeti munkát készített a társulat, amely többek között az Edinburgh Fringe Festivalon is komoly sikerrel szerepelt. A díjakat és fesztiválmeghívásokat, az elismerő kritikákat visszhangot a társulatvezető-szerzőpáros a közös munka kezdetén kitűzött cél megvalósulásaként értékeli: azáltal, hogy a „Junction 25” végérvényesen kilépett a helyi közösség keretei közül, csapatuk a színházi *mainstream*hez csatlakozott, méghozzá olyan produkciókkal, melyek akár néhány évvel korábban fel sem merülhettek opcióként egy fesztiválprogram összeállításakor (6).

¹ Jess THORPE and Tashi GORE, *A Beginner's Guide to Devising Theatre* (London: Methuen, 2019), 3. (A továbbiakban a hivatkozott oldalszámokat a szövegben jelölöm – J.T.)

² Hozzáférés: 2021.07.24., <https://www.glassperformance.co.uk/junction-25/> Más néven ugyan, de feltehetően részben hasonló eszközökkel már jelen van azonban a folytatás is a „Glass Performance” életében, egy vitán felül izgalmas projekt keretében: a Polmont Youth Theatre 2019 februárjában alakult meg mint az első skóti ifjúsági börtönszínház.

A fiatalok életét és problémáit tematizáló, nem csupán róluk szóló, de egyenesen velük készült, változatos esztétikával és színházi nyelveken megszólaló színháznak a fősodorhoz kapcsolása strukturális és pedagógiai szempontból egyaránt figyelemre méltó vállalás. Egyben világossá teszi már a kötet elején azt, amit aztán a sokrétű példaanyag több oldalról megtámogat: bár a *devised* színháznak nem szükségszerűen végcélja egy produkció, vagyis egy közönség előtt, pénzért játszható előadás bemutatása, a „Junction 25” a kezdetektől mégis ebben a keretrendszerben gondolkodott – meglehetősen sikerrel.

A szerzőpáros kötete sokműfajú munka, és mint ilyen, maga is reflektál a *devised* színház módszertani változatoságára és sokrétűségére. Remekül használható gyakorlati kézikönyvként életkortól és foglalkozástól függetlenül mindazok számára, akik bármilyen közösségben színházat kívánnak működtetni, legyen szó amatőr vagy diák-színházról, de akár felsőoktatásban tanuló vagy már diplomás színházi emberekről. Pedagógusoknak valóságos aranybánya a könyv, hiszen a benne foglalt, precíz lépések szerint felépülő modell, ha teljes egészében nem is alkalmazható minden csoportra, annak elemei, rész megoldásai kiemelhetők, és kisebb-nagyobb módosítással könnyen a pedagógiai munka részévé tehetők. A könyv záró fejezete más szempontból is hasznos: itt a „Junction 25” egyik előadásának, az *Anoësis* című, az állami oktatási rendszernek a fiatalokra gyakorolt hatásait számba vevő produkciónak a színpadi példányát (tehát nem egyszerűen a szövegekötetét!) is közzéteszik (247–269), biztatva a „felhasználó” olvasót, hogy a megfelelő módosítások végrehajtása után vigye színre csapatával.

Izgalmas tanulságokkal szolgál a kötet a színháztörténész számára is: a szűkebb értelemben vett jelenünkben másfél évtizeden át működött, a színháztörténet-írás szokásos érdeklődési területei felől nézve több szempontból is marginalizált alkotócsoporthoz tartozó történetét is megírták a szerzők. Kohe-

rens történeti narratíva helyett részletesen kifejtett módszert és működési formát tárnak az olvasó elé, amelybe jó dramaturgiai érzékkel (ha még működne a csoport, minden rosszindulat nélkül azt mondanám: nyilvánvaló promóciós szándékkal) beleszövik egyes előadásaik fő jellemzőit és keletkezési körülményeit. Nem kedélyes anekdotázásra kell itt gondolni, inkább nagyon is célratörő, pontosan megfogalmazott, az adott témához szorosan kapcsolódó műhelytitkok megosztására, ami azok számára is különösen izgalmas háttérinformációkkal szolgálhat, akik látták a szóban forgó előadást. Figyelemre méltó, hogy a kevésbé sikerült vagy kifejezetten kudarcos próbálkozások is elemzés tárgyává lesznek: a kötetet átható pedagógiai alapállás, ami az állandó kérdezést, illetve a reflexiót emeli középpontba, visszaköszön ezeknél az epizódoknál.

A három részből álló kötet struktúrája amellet, hogy világos és logikus, alapos átgondoltságról tanúskodik. A recenzens nem tud ellenállni a kísértésnek, hogy fel ne vesse: a kötet a virtuális térben nyerhetné el ideális formáját, ahol hiperhivatkozásokkal, audiovizuális kommentárokkal és további jó gyakorlatokkal bővítve komoly hatásfokú kiindulópont lehetne bármely színházcsinálóknak. Az első rész az alapfogalmakat nagy vonalakban járja körbe, így szolgál rövid bevezetesként a fiatalokkal készült színházi *devising*hoz (1–16). Ezt követi a könyv gerincét alkotó második, leghosszabb rész, amely a Thorpe-Gore-szerzőpáros által a „Junction 25” csapatával közösen végzett munka során fejlesztett, hétlépcsős módszer részletes, példák sorával illusztrált leírását tartalmazza (17–206). A harmadik, záró fejezet öt „interjút”, valamint a már említett színpadi példányt tartalmazza (207–269). Nem valódi interjúkról lévén szó, az idézőjelet feltétlenül indokoltnak tartom: az öt német-kanadai, manchesteri, brooklyni, genti és glasgow-i *devised* színházi alkotót a szerzők megismertették a hétlépcsős módszerrel, majd megkérték őket, hogy egy-egy saját alkotást szí-

gorúan e szempontok szerint átgondolva nyilatkozzanak módszerükről, illetve a kötetben található lépések használhatóságáról.

A neves brit kritikus, Lyn Gardner előszava néhány határozott vonallal kontextualizálja a kötetet, amikor arról beszél, hogy alig három évtized alatt milyen óriásit változott a színház: felidézi, hogy akkor a British Council még elutasította a helyi közösségekkel együttműködésben készült színházi projektek finanszírozását (xvii), miközben mindenkinek lehetőséget kellene biztosítani arra, hogy megtalálja és hallassa saját hangját. A könyv nagy vonalakban éppen erről szól: olyan alkalmi vagy állandó csoportokra összpontosít, amelyek tagjaira gyakran a mai felnőtt társadalom is csak legyint, mondván „te még gyerek vagy”, „te nem tudhatod ezt”, és így tovább.

A szerzőpáros számára ennek a zavaró jelenségnek az azonosítása jelentette a legfontosabb motivációt. A színházi *devising* két és fél évtizede egyre markánsabban körvonalazódó módszertana tálcán kínálta magát, de ahogy meggyőzően bizonyítják, a választott célcsoporttal, vagyis kis- és nagykamaszokkal végzett munka speciális készségeket és eljárásokat kíván. A könyv a szerzők saját, másfél évtizede gyűlt tapasztalatainak tágas kollektívája, ami elsősorban az előadáskészítés kreatív folyamatát rögzíti (7). S a bevezetett modell alapján formalizálja is azt, ám nem az algebrapéldák szigorú következetességével. Számos ízben biztatnak a szerzők az általuk javasolt, mert kipróbált és jól működő szabályok követésére, azonnal hozzátéve, hogy egyrészt nincs, mert nem lehet általános recept a *devising* módszerére, másrészt a könyv minden esetben csak kiindulópontokat ajánl: a gyakorlat szükségszerűen eltér majd az írásban lefektetett szabályoktól.

A praxis van fókuszban, a teória vállaltan háttérbe szorul. Ám ez korántsem jelenti, hogy a szerzők ne lennének tisztában a tágabb történeti-elméleti kontextussal, egyszerűen komolyan veszik a címbe emelt „kezdőknek”

szóló kitételt, amikor néhány lapon összefoglalják mindazt, amit a *devised* színházról tudni érdemes. Szemléletes hasonlattal élnek: „a *devising* egy kicsit olyan, mint az a pillanat, amikor gyerekként egy fehér papírlapot és egy doboz színesceruzát kapsz. Teljes mértékben te döntesz arról, hogyan töltöd meg a lapot: írhatasz vagy rajzolhatsz, újra alkothatsz egy korábban már látott képet, vagy elképzelhatsz valami egészen újat. Rengeteg kreatív lehetőség áll előtted, és nem igazán lehet »elrontani.«” (9).

A *devising* módszeréből elsősorban a kollaborációt, a megosztott szerzőséget és a közös tulajdonlást, a hangadást, a dialógust, a kapcsolatot emelik ki (12): a kötet tétje a hangzatos elvek következetes lefordítása a gyakorlat nyelvére, az egymás számára ismeretlen csoporttagok bemutatkozásától egészen az elkészült előadást követő közönségtalálkozó lebonyolításának mikéntjéig. A következetesen épülő struktúrák sajátjaként az olvasónak sokszor támad az a benyomása, hogy a szerzők evidenciákat részleteznek és magyaráznak (túl). Egyrészt azonban érezhetően tisztában vannak ezzel, szelíd iróniával jelzik is mindezt az olvasónak, másrészt a kitűzött és remélt célközönség nagyon vegyes, mert kezdő színházcsinálóktól a gyakorló drámatanárokig és tovább terjedő olvasóközönség keretrendszerében alig ha meghatározható, kinek mi ismert és mi nem. Ezért inkább egy tankönyvíró megrögzöttségével dolgoznak és építkeznek lépésről lépésre. A szöveg nyelvezete is illeszkedik a központi elképzeléshez: egyszerűen, világosan, tömören, mindig a praxisból kiindulva és a praktikum felé tendálva írnak, ami különösen lényeges és dicséretes az ajánlott gyakorlatok szövegezésénél.

Aki első alkalommal szembesül a *devising* hallatlan sokszínűségével, könnyen arra a következtetésre juthat, hogy módszer nélküli módszerről van szó, ám erre a kötet látványosan rácáfol. Szó sincs az *anything goes* anarchisztikus indulatáról: a közel kétszáz oldalon át részletezett, a szerzők és alkotó-

társaik által kikísérletezett és sokszor kipróbált hétlépcsős módszer bevezetésekor egyértelműen rögzítik annak fontosságát, hogy mindig kell lennie egy tervnek (19). Az ok egyszerű és logikus: a *devising* során szükségszerűen bekövetkező, bármilyen elbizonytalanodásnál, külső vagy belső okokra visszavezethető konfliktusnál vagy egyáltalán: az elhúzódnó munkafolyamat bármely pillanatában vissza lehet menni a kályhához, azaz a csoporttal közösen megrajzolt és felállított szabályrendszerhez, hogy az adott szituációt annak fényében értsük és értelmezzük.

A hét lépés körültekintően térképezi fel a *devised* módszerrel készülő színházi előadások születését a csoport első találkozásától a premier utáni pillanatokig. (S ha már praktikum: a szerzők ugyan mindent megtesznek a jól olvashatóság és követhetőség érdekében, az alfejezetek és az azokon belüli számos alfejezet egyértelmű számozása segítette volna a hatékony tájékozódást. Így sajnos csak a tipográfia orientál valamelyest, de néha a kötet amúgy gondos szerkesztőjének figyelme is lankadt a rengeteg alegység között.) A gyakorlati fókuszú fejezetek felépítése hasonló: egy-egy téma vagy probléma laza és magabiztos elméleti felvezetése után és közben tömör definíciókat kapunk. Egy példa: az eredeti anyag előállítását taglaló fejezet „Mozgás és koreográfia” című alegységét egy Pina Bausch-idézettel kezdik a mozdulatok szavakkal szembeni fontosságáról, majd alig egy oldalon összegyűjtik a mozgás, a tánc pozitív lelki és testi hatásait. Nem feledkeznek meg arról sem, hogy nem mindenki számára egyformán komfortosak a mozgásos gyakorlatok: adnak egy-két receptet hasonló helyzetekre, majd a rövidke bevezetőt – mint számos esetben – a saját gyakorlatukból hozott példával zárják (100–101).

Ezután keretezett szövegrészekben konkrét próba- és osztálytermi gyakorlatok leírását olvashatjuk, amik legtöbbször a „hogyan csináljuk?” kérdéssel indítanak, majd a „miért működik?” néhány soros indoklásával zá-

rulnak. Egyetlen példa: a csoportdinamikát kialakítani hivatott gyakorlatok közül az egyikben harminc másodperc alatt, szóbeli egyeztetés nélkül kell különböző szempontok szerint sorba állni a tagoknak, pl. magasság, születési hónap, kézméret, hajhossz vagy a nevek ábécérendje szerint. A „miért működik?” magyarázata szerint a gyakorlat a nonverbális kommunikáció terepét fedezi fel, miközben a csoportnak új módszereket kell találni az együttműködésre. A szemkontaktus vagy a fizikai érintés korai bevonása a feladatmegoldásba a csoportdinamikát erősíti, miközben tudatosítja a közreműködőkben, hogy csapatuk különböző egyénekből áll (26).

A sötét hátterű szövegdobozokban a „Junction 25” praxisából vett példák illusztrálják a szóban forgó témához kapcsolódó gyakorlatok megvalósulását, kiemelve a termékeny félreértéseket (vagyis azt, ha valami nem az előzetes elképzelések szerint működött). Ilyen például az a részlet, ahol a csapat *Picnic* című, az „angolság” jelenségét értelmezni kívánó előadása próbafolyamatát idézi fel. Egy teaparti közepén az egyik játékos, Francesca a megjeleníteni kívánt normaszegés jegyében eperlekvárral kente előbb össze a kezét, majd a ruháját. Az akció szerzőjének szándéka merőben politikus volt: a diktátorok kezét beszennyező vérre és az azt kísérő társadalmi közönyre akart utalni, ám ehelyett a teljes csapat a tizenégy éves lány menstruációjára utaló jelként olvasta a részletet. A megoldás hosszas keresése után végül egy fiú vállalta a feladatot, így „helyére téve” az asszociációt (142–143).

A lábjegyzet lehetőségével egyébként nem élő kötet bővelkedik a néhány mondatos vagy legfeljebb féloldalas „megjegyzés valamiről” típusú, közbeszúrt kommentárokból: ezek hol apró fogások, trükkök, amelyek tovább lendíthetnek egy-egy holtpontról, máskor reális veszélyekre irányítják a figyelmet, van, hogy nagyon is gyakorlatias, van, hogy szigorúan elméleti szempontból. Csak néhány példa: a kellékek kiválasz-

tásánál külön megjegyzés hívja fel a figyelmet arra, hogy lehetőleg többfunkciós, illetve olyan tárgyakat keressünk, amelyekben van mit „felfedezni”, azaz titkuk van, személyes viszonyt lehet velük kialakítani stb. (127). A kontextusról és etikáról szóló megjegyzés arra int, hogy az előadásban használt szövegek tágabb környezetét is ismerni kell, ha tiszta és pontos jelentést akarunk közvetíteni (82).

A Thorpe–Gore-szerzőpáros hétlépcsős módszere a következő fázisokból áll: a csoportdinamika felépítését (21–49) követi az előadás témájának, „vizsgálati kérdésének” / fókuszkérdésének (*inquiry question*) (50–62), majd keretének megtalálása (63–72). A leghosszabb fejezet az anyag elkészítésének módszereit járja körül (73–162), részletezve a szövegírás, a mozgás és koreográfia, a színpadi képek, a színpadi akció és a zene mint előadásalkotó-elem működési lehetőségeit. Az ötödik lépés az előadás struktúrájának és kompozíciójának megtervezése (163–173), s ezt követi a reflexió fázisa (174–186). A folyamatot a munka közönséggel történő megosztása, a jórészt színházi térben zajló bemutató zárja (187–208). A szerzők többször hangsúlyozzák a modell folyamatjellegét: az egyes fázisok az ő szemükben nem hagyhatók ki, és nem cserélhetők fel. (Sőt: a lépések részletezésénél kereszthivatkozások indokolják a munka folytonosságát.) Ugyanakkor egyrészt megengedően jegyzik meg, hogy a csoportvezető mindig a tagokhoz kell, hogy alkalmazkodjon e tekintetben, másrészt a további *devised* színházi alkotókkal készült kötetzáró interjúk részleteikben és egészükben is jól mutatják, hogy az ismertetett modell valóban nem az egyetlen lehetséges út.³

³ Csak néhány beszédes példa: Richard Gregory a Quarantine nevű csoport *Wallflower* című tánctáncmaratonja kapcsán a reflexió fázisánál jegyzi meg, hogy más emberek véleménye egyáltalán nem érdekli, csak az, hogy ő mennyire elégedett a produkcióval (225).

A továbbiakban az egyes fejezetek részletes bemutatása helyett csupán néhány olyan pontot ragadok ki, amelyek a Magyarországon használatos és ismert módszertanok kontextusában segítenek értelmezni a kötetben található gyakorlatokat és praktikus tanácsokat. A munka egészére jellemző, hogy a drámapedagógia metodológiájából ismerős elemek új momentumokkal bővülnek. Ilyen például a csoporttal a munkát megelőzően kötött szerződés, ami ez esetben a nem annyira a munkafeltételeket, mint inkább a csoport szándékait, motivációit és nézeteit rögzítő manifesztum (16) közös elkészítésével válik teljessé. A csoportdinamika építését célzó szabályjátékok javarészt szintén ismerősek a drámatanárok számára, hiszen az előkészítő, ismerkedést segítő, koncentrációt vagy érzékelést fejlesztő, ön- és társismeretet mélyítő, a csoportépítést szolgáló és kommunikációt segítő játékok mindenféle közös munka pilléreit kell, hogy jelentsék.⁴ A könyvben található játékok kapcsán a lehetséges variációk és kombinációk, illetve a játékok egymásra épülése érdemel igazán figyelmet: a teremben némán mozgó fiataloktól, akik kizárólag testükkel kommunikálva oldhatnak meg egyszerű térképzési feladatokat, a bizalomjátékok felhasználásával jutunk el a rövid, autobiografikus történetek egymással való megosztásáig, majd összetettebb, komoly koncentrációt követelő szabályjátékok megoldásáig (24–46).

Rachel Chavkinnek a csoportdinamika építésére vonatkozó kommentárja is érthető: TEAM nevű formációja esetében nincs értelme a bemelegítésnek, hiszen a csapattagok már tizenhárom éve együtt dolgoznak (228).

⁴ Pl. *Játékkönyv*, szerk. KAPOSÍ László (Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2002); GABNAI Katalin, *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába* (Budapest: Helikon, 2011); FEKETE Anikó, *Játszani jó!* (Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2015).

Olyan színházi előadás készítéséről lévén szó, amely nem létező dramatikus szövegből indul ki, hanem a játzók élményeiből, emlékeiből, fájdalmaiból és örömeiből építkezik lassan és hosszan, meghatározó jelentőséggel bír a téma megtalálása. A *devising* módszerét szokás a gyermek- és diákszínházi játszásban máig katalizáló szerepű életjátékok szerkesztéséhez hasonlítani,⁵ és a hétlépcsős módszer második fázisa összeolvasható ezzel, amikor a csoportvezető konkrét tanácsokat kap a kutatás, az információgyűjtés, a kérdésfeltevés lehetséges módjait illetően (53–62). A harmadik lépcsőfok szoros összefüggésben áll a témával, amikor a keretezés kérdéseit taglalja a nézők ültetésétől a színpadi látvány megtervezésének alapjáig (64–69). A szerzők (ahogy a könyv több pontján) itt is figyelmeztetnek a tiszta és koherens döntések meghozásának szükségességére: modelljük kulcsát a születő előadás elbizonytalanodás nélküli olvashatósága, illetve a folyamatot lezáró produktum létrejöttének inspiráló kényszere jelenti.

Ahogy az első három fázis érvényes keretrendszert konstruál, a negyedik valódi tartalommal tölti meg azt, hogy végül az utolsó három lépcsőfok a gyakorlatban tesztelje a rendszer működőképességét. Nem véletlen tehát, hogy a negyedik fázis minden értelemben a középpontban áll: az előadás tulajdonképpen matériája itt születik meg. A közösen megállapított kereteket érdemben megtöltő, a kötetben felsorolt anyagtípusok belső ritmusa és elrendezése is nagyfokú pedagógiai érzékenységről tanúskodik, amikor a résztvevők egymástól akár nagyon különböző kompetenciáikhoz rendeli az anyag elkészítésének lehetséges fázisait. Olvasás közben persze visszaköszönnek a drámatanári

⁵ GABNAI Katalin, „Talált lelkek: Létező személyek színpada”, *Színház* 51, 2. sz. (2018): 15–17, 16; GABNAI Katalin, „A rögtönzés és a néző: Az improvizáció szerepe a kortárs magyar színpadon”, *Színház* 51, 10. sz. (2018): 37–42, 41.

praxisból jól ismert, Jonothan Neelands nevéhez fűződő dramatikus konvenciók annak ellenére,⁶ hogy az említett okok miatt itt nem a kontextusépítő, narratív, költői jellegű, illetve reflektív funkciókban találkozunk velük. A hosszú fejezet példaanyaga – a kötet egészének krédójával összhangban – demokratikus és nyitott szemléletű, meszesemenőig tekintettel van az egyéni tanulói különbségekre. Persze mindeközben ugyanannak az éremnek a másik oldalát vizsgáljuk: ha netán valaki nem érzi magát komfortosan a szöveges konvenciók előállításában (74–100), a módszer lehetőséget ad mozgásos (102–125), vizuális (126–143), cselekvés alapú (147–153) vagy éppen zenei konvenciók (155–162) bevezetésére. A szerzők az egyes konvenciócsoportokon belül további tipológiai osztályozást javasolnak, meggyőzően sorolva újabb és újabb alfejezetekbe a hasznos előadásépítő elemeket.

Az ötödik lépcsőfok a struktúra és kompozíció elnevezést viseli: a szerzők itt valójában a dramaturgia alapkérdéseit sorolják elő, illetve mindazon színházi tevékenységeket, melyeknek köszönhetően a készülő előadásnak kirajzolódik egy – újra csak fontos szempont, hogy a néző által jól olvasható – íve (165–173). A reflexió fázisát (175–186) mindegyik lépés közül az egyik leglényegesebbként nevezik meg, ami „valójában a *tanulás megértéséről*” (175, kiemelés az eredetiben) szól. Mindennek nem mond ellent, ugyanakkor feltűnő, hogy a kötetzáró interjúban mintha épp a reflexió kérdésére adott alkotói válaszok kaparásznák csak a felszínt: ezek szerint az alkotói gyakorlat teoretizálásának kultúráját nem csak mifelénk szükséges elsajátítani. Az utolsó, hetedik fázis a tulajdonképpen bemutató praktikus előkészítéséről és levezényléséről szól;

⁶ Jonothan NEELANDS, „Konvenciók”, ford. NAGYIVÁNYI Nóra, SZAUDER Erik, in *Drámapedagógiai olvasókönyv*, szerk. KAPOSÍ László, 126–164 (Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013).

ha az eddigi fejezetekből a gyermek- és diákszínjátások profitálhattak, ebből leginkább a pályakezdő, színházi körülmények között dolgozó színházcsinálók nyerhetnek hasznos ismereteket arról, hogy Nyugat-Európában milyen folyamatok előzik meg és kísérik egy-egy bemutató megszületését (188–206).

Az ekkorra már kellőképpen felcsigázott olvasó kifejezetten hálás az *Anoesis* című előadás színpadi példányának közzétételéért, hiszen a rengeteg ötletnek és tanácsnak mégis csak a gyakorlati kivitelezhetősége a könyv valódi tétje. A példányban a térelrendezéstől a kellékekig, a bejátszott zeneszámoktól a rögzített és improvizált jelenetek tételes leírásáig valóban minden szükséges segédlet megtalálható, de a kollaboratív módszerrel született színpadi szövegként is remekül megállja a helyét. Az alkotójátások nem egy lineáris történetet mesélnek a brit állami iskolarendszer anomáliáiról. Egyrészt a sajátélményű *storytelling* módszerével markáns emlékképeket, részben vagy egészben fiktív élményeket, sűrű dramaturgiájú, emlékezetes jeleneteket osztanak meg mozaikszerű elrendezésben a nézőkkel. Másrészt a közönségre az első pillanattól fogva szigorúan résztvevő-közreműködőként tekintenek, ami a néző azonnali bevonódását és érintettségét vonja maga után: például a belépés után azonnal a középiskolai dolgozatírás drákói szigorú szabályrendszerével sokkolják őket, hogy aztán a természetesen gyatrán sikerült beadványukat nyilvános szedhessék ízekre. Lehet, hogy elsőre nem túl rokonszenves, de egészen biztos, hogy nagyszerű módszer arra, hogy ne csak a játékosok, hanem a nézők is érintettnek érezzék magukat.

Összességében az *A Beginner's Guide to Devising Theatre* pontosan azt nyújtja, amit ígér: egy komoly gyakorlati haszonnal forgatható, rengeteg további lehetséges útitert magában foglaló bédekkert. Útikönyvet egy olyan birodalomhoz, amelynek sok ösvényét, kitérőjét, sőt zsákutcáját alaposan ismerjük már, de ehhez hasonló részletes-

séggel még valószínűleg senki nem térképezte fel a centrumba vezető egyik lehetséges utat.

Bibliográfia

- FEKETE Anikó. *Játsszani jó!* Budapest: Aktivitás Alapítvány, 2015.
- GABNAI Katalin, *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába.* Budapest: Helikon, 2011.
- GABNAI Katalin. „Talált lelkek: Létező személyek színpada”. *Színház* 51, 2. szám (2018): 15–17.
- GABNAI Katalin. „A rögtönzés és a néző: Az improvizáció szerepe a kortárs magyar színpadon”. *Színház* 51, 10. szám (2018): 37–42.
- KAPOSI László, szerk. *Játékkönyv.* Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2002.
- NEELANDS, Jonothan. „Konvenciók”. Fordította NAGYIVÁNYI Nóra és SZAUDER Erik. In *Drámapedagógiai olvasókönyv*, szerkesztette KAPOSI László, 126–164. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013.

E számunk szerzői

BETHLENFALVY ÁDÁM, színházi nevelési szakember, az InSite Drama egyik alapítója, a Károli Gáspár Református Egyetem oktatója. Érdeklődésének középpontjában, gyakorlati szakemberként és kutatóként is, a színház pedagógiai és közösségi célok mentén történő alkalmazása áll.

FEKETE ANIKÓ, drámapedagógus, az ELTE Művészetközvetítő és Zenei Intézet oktatója, a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium dráma- és kreatív zene tanára, az Országos Diákszínjátszó Egyesület elnökségi tagja, képzésekért, táboroztatásért felelős személye. Önálló kötetei: *Játszani jó!*, *Generációk diákszínháza*, *Énekelni együtt jó!*, *Kreatívan zenélni*, *Generációk diákszínháza II*.

GEMZA MELINDA, színháztörténész, színházi nevelési szakember. A Debreceni Egyetem Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Fő kutatási területe: az alkalmazott színház, főként a színházi nevelési előadások (TIE) politikussága, társadalmi hatása.

JÁSZAY TAMÁS, színikritikus, egyetemi oktató, szerkesztő, kurátor. A Revizor – a kritikai portál főszerkesztője, a Szegedi Tudományegyetem oktatója, a THEALTER Fesztivál művészeti tanácsadója.

KATAFIASZ, KATE, a birminghami Newman College oktatója. Kutatásai elsősorban a dráma szavakon és testeken keresztül radikalizáló hatására irányul az ősi és posztstrukturalista kontextusokban, illetve pedagógiai helyzetekben. Írásaiban Edward Bond és Jacques Lacan mellett a színházi nevelés és a drámapedagógia kérdéseivel foglalkozik.

KISS GABRIELLA, színháztörténész, drámapedagógus, a Károli Gáspár Református Egyetem Színháztudományi Tanszékének

docense. Kutatásai középpontjában jelenleg a kortárs színház és a színházi nevelés kapcsolata áll. E témában írt könyve (*A Z generáció színháza. Szélgjegyzetek a dráma- és színháztudomány színeváltozásához*) 2022-ben jelenik meg a KRE-L'Harmattan Kiadó gondozásában.

KORSÓS NOÉMI, színháztörténész. 2019-ben végzett szabad bölcsészet szakon, majd 2021-ben színháztudomány mesterszakon a Károli Gáspár Református Egyetemen. További kutatásainak fókuszában az alkalmazott színház, a dokumentumszínház és a színházi nevelés területei állnak.

KRICSFALUSI BEATRIX, irodalom- és színháztörténész, a Debreceni Egyetem oktatója. Kutatási területei: a dráma és a színház elmélete és esztétikája, a színház medialitása, a színrevitel politikája, reprezentáció- és performativitás-elméletek.

MÜLLER-SCHÖLL, NIKOLAUS, teatrológus, a Goethe-Universität (Frankfurt am Main) Színház-, Film- és Médiatudományi Intézetének professzora. Kutatásai színház, irodalom, filozófia és politika határterületein helyezkednek el, különös tekintettel a színháztudomány kritikusságának és a színház politikusságának kérdésére, illetve Benjamin, Brecht és Heiner Müller életművére.

PATONAY ANITA, színész-drámatanár, a Káva Színház tagja közel húsz éve. Gyerekeknek, fiataloknak és felnőtteknek szóló színházi előadásokban játszik és alkot együtt a nézőkkel mint résztvevőkkel, drámapedagógiával és színházi neveléssel kapcsolatos workshopokat és képzéseket tart felsőoktatásban tanulóknak és felnőtteknek. Kutatásai a gyerek- és ifjúsági színház múltjára és jelenére irányulnak, melyeket többnyire a gyakorlat felől közelít meg.

RÓBERT JÚLIA, 1982-ben született Budapesten. 2008-ban kapott diplomát a Színház- és Filmművészeti Egyetem színházi dramaturg szakán, azóta főleg független színházakban dolgozik és színházi neveléssel foglalkozik. 2018-ban szerzett doktori fokozatot (DLA), 2013 és 2021 között a Színház- és Filmművészeti Egyetem tanított, óraadóként jelenleg is tanít más egyetemeken. A felsőfokú képzések mellett tréningeket, workshopokat tart gyakorlati dramaturgia, kreatív írás és színházi nevelés témában.

SZEMESSY KINGA, kortárs táncos-táncantropológus, aki doktori kutatásában (korábban SZFE, most Universität Mozarteum Salzburg / FreeSZFE) és az általa alapított SVUNG csoporttal azt vizsgálja, a szándékoltan koreografált kényelmetlenségnek milyen alkotói és pedagógiai hozadéka lehet egy részvételi előadás vagy művészetközvetítői program során. Tagja a Szomatikus Oktatásért és Mozgásért Egyesületnek, valamint az L1 Független Művészek Egyesületének, és rendszeresen dolgozik a Ziggurat Projecttel.

VÁGI ESZTER, 1972-ben született Budapesten. Pályáját latintanárként kezdte. Drámapedagógiát az ELTE-n és az SZFE-n, színháztörténetet a Károli BTK-n tanult. 1998 óta használja a dráma és a színház eszközeit különböző korosztályú csoportokkal, osztályokkal végzett munkájában. 2013 ősze óta a budapesti Katona József Színházban dolgozik színházpedagógusként. Itt lehetősége volt és van további módszereket, gondolkodásmódokat megismerni és alkalmazni munkájában. 2018-ban kezdte meg PhD tanulmányait az ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskolájában.

VÉGVÁRI VIKTÓRIA, színházpedagógus, a Színház- és Filmművészeti Egyetem doktorjelöltje. Kutatásának fókuszában a báb-, figura- és tárgyszínház alkalmazott és részvételi színházi megjelenési formái állnak, gyakorlati munkájában a bábművészet színház-

pedagógiai aspektusaival foglalkozik. Alkalmazott bábművészeti és drámapedagógiai kurzusokat vezet több felsőoktatási intézményben.