

aránylag gyorsan rájöttem, hogy engem tulajdonképpen nem is érdekelnek túlzottan [...] az adott körülmények között azonban nem engedhettem meg azt a luxust, hogy a csillogó páncélzaton maszatoljak.”

Új témakör

Így végül az a közösség és az az életforma kerül a középpontba, amelyet nemcsak Gion ismer, hanem olvasói is.

Visszatekintve így fogalmazott a művész (é.n.): „Ha komolyan akarom művelni az író-ságot, és ha komolyan akarom venni magamat, ajánlatos ahhoz a világhoz fordulni, amit nem csak könyvekből és festmények reprodukciójából ismerek. Imigyen morfondíroz-tam, és azt hiszem, igazam volt. Mert ennek a világnak a magva adva volt, megformáló-dott még a régen átvirrasztott szenttamási éjszakákon, és azóta is mágnesként magára ragasztotta az újabb eseményeket. Otthon vagyok benne, messzire is mutathatnak, akár Ahasvérus, talán tudok írni róla, sőt, esetleg alakíthatom is szerény írói eszközökkel és tekintéllyel.”

Ritkán valósul meg olyan tökéletesen egy életprogram, mint ahogy Gion esetében! Egész későbbi munkássága a megtalált ars poetica teljesítését szolgálta.

Jegyzet

(1) 1963–1983 között a rádió újságírója volt (2008. 01.29-i megtekintés, w3.sulinet.hu).

(2) A szöveg preparálásakor Petőfi S. János szemiotikai szövegtani iskolájának eljárását követtem. A római számok a bekezdések sorrendjét jelölik; az [arab sorszámok a szabadmondatokat], az (arab sorszámok a szövegmondatokat).

(3) 2007.01.27-i megtekintés, w3.hu.wikipedia.org

(4) 2008.01.28-i megtekintés, w3.hu.wikipedia.org

(5) Ismét a szemiotikai szövegtan gyakorlatára támaszkodva. Az értelmezői beavatkozás nem változtat az eredeti szövegen.

(6) Talán itt jut eszünkbe Woland „ajándéka” a Messternek és Margaritájának: az időtlen idill.

(7) Gondolok itt a Mel Gibson rendezte Passió vitatott nyelvi megoldásaira vagy Kodolányi János magyar középkori regényeire.

Irodalom

Balogh István (1992): *Gion Nándor elbeszélő stílusa*. Szabadka.

Csapody Miklós (2007): Péter László F-dossziéi. *Korunk*, 9.

Csorba Béla – Vékás János (é. n.): A Symposion-mozgalom krónikája II. 1971–1981. *Szabad formák*. 2004.07.26-i megtekintés, www.edition.negral.hu

Gion Nándor (1965): Mert reggel visszaindulok Hispániába. *Új Symposion*, 11. 23–25.

Gion Nándor (1966a): Itt még a szentek is megpihennek. Ahasvérus III–IV. *Új Symposion*, 13. 17.

Gion Nándor (1966b): Komolytalan ünnep. Ahasvérus V. *Új Symposion*, 14–15. 11.

Gion Nándor (é. n.): „Nincs időm észrevenni a történet eltűnését”. Gion Nándorral beszélget Füzi László. *Forrás*. 2004.07.23-i megtekintés, w3.rkk.hu/forras/9811

Árpás Károly

Szeged, Deák Ferenc Gimnázium

A magyarországi gyerek- és ifjúsági kultúra egyik intézménye: a Káva Kulturális Műhely

Írásommal a Káva Kulturális Műhelyt (1) mint a hazai gyerek- és ifjúsági kultúra egyik intézményét igyekszem bemutatni. Az elemzett szervezet közhasznú státuszú nonprofit egyesület (NGO), vagyis nem tartozik a klasszikus nevelési intézmények közé, ennek ellenére (vagy éppen ezzel együtt) azt állítom, hogy működése, hatóköre, társadalmi hatása, pedagógiai és színházművészeti szakmai jelentősége, szervezetsége okán szervezeten illeszkedik ebbe a körbe.

A Káva Budapest első színházi nevelési társulata, magas szakmai színvonalon, elismerten működő, nemzeti és nemzetközi programokat bonyolító drámapedagógiai és színházi műhely. A csoport fő tevékenysége színházi nevelési programok (2) készítése és rendszeres megvalósítása általános és középiskolai csoportoknak (osztályoknak). A szervezet egyik fő célkitűzése, hogy tevékenysége a magyar közoktatási rendszer szerves részévé váljon. A komplex színházi nevelési programok valószínűleg még hosszú ideig csupán kiegészítő oktatási tevékenységként valósulhatnak meg a hazai iskolákban. Fontos látni azonban, hogy mást jelent elismert kiegészítő szakmai programként létezni, mint a periférián megjelenő érdekességként jelen lenni. (3) A színházi nevelés módszerében, filozófiájában rejlő értékek éppúgy szolgálják, segítik a hazai pedagógiai rendszer megújulását, mint annak az – iskoláinkban jelenleg nagyrészt megszerzethetetlen – modern értelemben vett tudásnak a létrejöttét, mely a posztmodern kor egyik legfőbb sajátossága.

Alapgondolatok

Kultúrantropológiai gyökerek

Tanulmányom első részében a színházi nevelésről mint egyfajta társadalmi performanszról (4) lesz szó. Ebből következően a tárgyalt szervezetet olyan intézményként mutatom be, amelyik úgynevezett társadalmi performanszokat hoz létre fiatal közönségével közösen. Azt állítom, hogy a csoport által bemutatott színházi nevelési programokban a mai magyar gyerek- és ifjúsági társadalom számára alapvetőnek mondható konfliktusok idéződnek meg és kerülnek közös egyeztetésre a színész-drámatanárok és a részt vevő fiatalok közt.

E gondolat egyik kiindulópontja, hogy mindannyian társadalmi kényszerek között élünk, éppen ezért különösen indokolt, hogy a komplex színházi programok témaválasztása minden esetben valamilyen jól körülhatárolható társadalmi problémához kötődjön. A rákérdezés aktusában a színházi nevelési program rávilágít egy-egy probléma működésére, de ez egyáltalán nem jelenti automatikusan a szembenállás vagy éppen a támogatás aktusát is egyben. Vagyis ezekben a programokban megidéződik egyfajta társadalmi kényszer (probléma), és ez a megidézés a résztvevők részéről saját viszonyuk kialakítását jelenti elsősorban, nem pedig „egy az egyben” az adott problémához kapcsolódó társadalmi normák megfogalmazását. A problémára való ráismerés a megismerés (tanulás) deduktív útját is jelenti, vagyis a résztvevőknek feltett hiteles kérdés így hangzik: ez (amit látsz, érzékel) neked mit jelent?

Gondolataim másik kiindulópontja a színházi nevelés fogalmának körüljárása a rítusok, pontosabban a modern kor rítusai, kultúrantropológiai kifejezéssel szólva, a rítuszerű performanszok felől közelítve. (5)

Jeffrey C. Alexander társadalmi performansz-elméletét segítségül hívva, a rítusokat olyan szimbolikus cselekvési formákként határozzuk meg, melyek közössé teszik a társadalmi értékek, értékrendek és viszonyok általában láthatatlan, ám folyamatosan jelen lévő rendszerét. E gondolat alapja Durkheim elmélete a szimbolikus cselekedetekről, melyeket a kultúra modelljének tekintett. Durkheim azonban mindvégig vallásos és mágiikus rítusokról beszélt, melyekben maga a vallás központi és kikerülhetetlen szerepet játszott a közösség életében. De mi a helyzet a posztmodern, késő modern társadalmakkal, melyek esetében erről az alapvetésről már régóta nincs szó? Saját világunkban folyamatosan szembesülnünk kell a társadalmi integráció fogalmának értelmezési nehézségével, olykor az értelmezés lehetetlenségével, valamint azzal, hogy már nem beszélhetünk kötelező és égségesen osztott morálról sem.

A rítusokban a közös jelentések koncentrált kifejezése, megerősítése és szétosztása zajlott. Hatásuk, hogy a rítusban résztvevők összetartozás-érzése megerősödött, fokozta a közösségi szolidaritást és megújította a kollektív, a csoport tagjai által elfogadott jelentéseket.

„Evidensnek látszik ugyanakkor, hogy a rítusnak ez a formája, amely központi szerepet játszik a hagyományos társadalom működésében, a komplex társadalmakban nem válósulhat meg ebben a formában. Hiszen megrendültek már azok a kulturális alapok, amelyek a rítust mint a szimbolikus kommunikáció egy jellegzetes formáját kitermelték és fenntartották. Nem beszélhetünk például már közösen birtokolt és osztott tudásról, a jelentésekről folyamatos egyeztetés folyik.” (Horváth, 2007)

Az előbb említettek okán vizsgálják a kultúrakutatók azt, hogy a mai komplex társadalomban hogyan néznek ki és milyen módon működnek azok a gyakorlatok, amelyek legalább időszakosan és részlegesen kísérletet tesznek arra, hogy a „széttöredezett, szét-szóródott jelentéseket” közös egyeztetésekbe vonják. Ilyen gyakorlatnak, vagyis rítus-szerű performansznak tekintem a színházi nevelési programokat is.

A rítus-szerű performanszok integrálják és felnagyítják az egyes kultúrák (a mi esetünkben a mai magyar gyerek- és ifjúsági kultúra) tipikus konfliktusait és értékelképzeléseit, és azokhoz alkotó módon viszonyulnak. További jellemzőjük, hogy leírhatók ezek a gyakorlatok kollektív eseményekként, nagyon fontos elem bennük a felfokozottság, valamint az, hogy a mindennapi problémák, konfliktusok újrajátszhatók általuk. A rítus-szerű performanszokban mindezek nyomán benne rejlik a változás és változtatás lehetősége, hogy valami fontosat értsünk meg magunkról, másokról és a bennünket körülvevő világról. (Ezért több egy ilyen esemény, mint például az augusztus 20-i tűzijáték, ahol pedig ugyancsak sok ember ugyanazzal a céllal gyűlik össze.)

A következőkben azt próbálom megmutatni, hogy az eddig megfogalmazottak, hogyan függenek össze az iskola világával, az iskolában megfogalmazott, létrehozott tudással.

Az iskola mint a jelentések újraalkotásának közege

Az iskolát tekinthetjük korunk olyan „slágerintézményének” (például a televízió mellett), mely szívesen állítja magáról (ezt közvetíti a benne dolgozóknak és a szolgáltatásait igénybe vevőknek egyaránt), hogy még mindig képes valamiféle egységes keretet adni a darabjaira hullott világnak, benne a darabokra hullott értékrendszereknek, vagyis tulajdonképpen képes a rítusteremtésre. Véleményem szerint a korábban említett társadalmi jelentések újratermelésének mindenképpen kiemelt helyszínei az oktatási intézmények, bár ez a jelentésteremtés meglehetősen üzemszerűnek tűnik. A hasonlatnál marad-

A rítus-szerű performanszok integrálják és felnagyítják az egyes kultúrák (a mi esetünkben a mai magyar gyerek- és ifjúsági kultúra) tipikus konfliktusait és értékelképzeléseit, és azokhoz alkotó módon viszonyulnak. További jellemzőjük, hogy leírhatók ezek a gyakorlatok kollektív eseményekként, nagyon fontos elem bennük a felfokozottság, valamint az, hogy a mindennapi problémák, konfliktusok újrajátszhatók általuk. A rítus-szerű performanszokban mindezek nyomán benne rejlik a változás és változtatás lehetősége, hogy valami fontosat értsünk meg magunkról, másokról és a bennünket körülvevő világról.

va, egy üzemben általában olyan dolgokat gyártanak, melyek könnyen termelhetők nagy tételben, például futószalagon, s a kész termékek meglehetősen hasonlítanak is egymásra. Vagyis, ha például az „oktatásgyár” terméke a tudás, akkor ez a tudás afféle konzerv-tudás lesz. Ha jobban belegondolunk, ezek az intézmények feladatuknak, küldetésüknek tekintik, hogy újrafogalmazzák azt, mit tekint az adott társadalom az adott időszakban tudásnak.

„A késő modern társadalmak iskolája jellegzetesen modern intézmény, amely egy sajátos típusú tudás létrehozását és működtetését hajtja végre. Sajnos a modern iskola nem igazán reflektál arra, hogy a sajátján kívül más típusú tudásformák is léteznek. Így azzal sem igazán foglalkozik, hogy az általa kínált tudástípus hogyan egyeztethető össze más tudásokkal.

Ezzel összefüggésben alakul ki az a tapasztalat, hogy az iskolai tudás csak az iskolában használható. Az iskolai kihívásokkal való megbirkózás bizonyos készségeket követel meg. Ezek az iskolai készségek azonban nem segítik a megbirkózást az egyéb kihívásokkal. Ezek egyéb készségeket követelnek meg, amelyekre az iskolában nem lehet szert tenni.

A késő modern társadalmakban számos olyan tudásra és készségre is szükségünk van, amelyek eltérőek az iskolában oktatott modern tudásformáktól. A késő modern tudások és készségek más módszertani követelményeket, más pedagógiai célokat és eljárásokat igényelnek, mint az iskolákban oktatott modern tudás.” (Horváth és Deme, 2008)

A Káva Kulturális Műhely pedagógiai, művészeti csoport, mely hivatásának tekinti olyan új típusú módszerek használatát, megismertetését, bevezetését a hazai kulturális életbe, így az iskolákba is, melyek segítik a gyerekeket és fiatalokat az őket körülvevő világhoz való alkalmazkodásban. A komplex drámapedagógiai és színházi nevelési programok olyan tudáselemeket „mozgatnak be” vagy éppen hoznak létre, melyek a hagyományos oktatási keretek közt nem kerülnek előtérbe vagy – rosszabb esetben – egyáltalán nem jelennek meg az intézményesített oktatási-nevelési folyamatok során.

A Káva – kultúrantropológiai megfogalmazással élve – a gyerekek és fiatalok számára rítusszerű performanszokat teremtő szervezet. Mint ilyen, a munkájában az jelenti az igazi kihívást, hogy minél több résztvevő számára szervezze össze hitelesen a széttöredett társadalmi tapasztalatokat. Ebből a szempontból működése nem tekinthető egyedinek, hiszen, szemben a hagyományos kultúrák rítusaival (melyek egy-egy központosított intézmény köré szerveződtek), a késő modern korban a rítusszerű performanszokat létrehozó intézmények száma megnőtt, ezzel együtt tevékenységük perifériakussá változott. Ebből következően folyamatosan bizonyítaniuk kell, hogy hitelesen közvetítik ezen tapasztalatokat. (6)

Victor Turner (7) szerint a társadalom nem részeinek harmonikus integrációjában, hanem inkább ezek konfliktusaiban, ellentmondásaiban ragadható meg. Egyetértek ezzel a gondolattal, és a színházi nevelést is ennek tükrében értelmezem. Egyszerűen szükség van olyan valódi tanulást jelentő helyzetekre, mikor önmagunk helyzetét értelmezzük abban a társadalomban, melynek tagjai vagyunk mindannyian, akár kilenc, akár harminckilenc vagy épp hatvankilenc évesek vagyunk. Turner szerint épp a szimbólumok, a rítusok azok a csomópontok, ahol a „társadalmi” és a „kulturális” összekapcsolódnak, egymásba fonódnak. Ebből kiindulva a társadalmat nem a rögzített rend ismétlődő reprodukálása jelenti (amire sok esetben az oktatási intézmények „berendezkedtek”), hanem a tapasztalatok megjelenítésén, színrevitelén (a szó tágabb értelmezésében: a közösség előtti „tálalásán”), dramatizálásán keresztül annak megváltoztatása.

Kultúra, gyerek-kultúra; a kultúra fogalma napjainkban

E cikkben Trencsényi László gyerek-kultúra-fogalmát használom, melynek értelmében az alábbiak tartoznak e fogalomkörbe:

- a gyerekek számára létrehozott/kiválogatott/felkínált művészeti jelenségvilág,
- a gyerekek által vagy közreműködésükkel létrehozott művészeti jelenségvilág,
- a fentiek rendszere és infrastruktúrája.

Világunk, saját társadalmunk intenzív és expresszív átalakulása az elmúlt majd' húsz év során felszínre hozott néhány, a társadalmat teljes szélességében és mélységében is átható problémát. E problémák a rendszerváltást megelőző időszakban egyáltalán nem, vagy nem ebben a formában voltak jelen, ezért felbukkanásuk és makacs jelenlétük zavarba- és időnként kétségbeejtő, főként amiatt, hogy releváns válaszokat találni, illetve hiteles hozzáállást kialakítani velük kapcsolatban meglehetősen nehéz.

E kiemelt problémák közé sorolom az alábbiakat:

– Munka kultúrája kontra fogyasztás kultúrája: ma már nem az a fontos, hogy mi lesz belőled, mívé válsz, hanem az, hogyan tudsz a fogyasztásból részesülni.

– Ezt a világot már nem képzeljük állandónak: a tágan értelmezett változás fogalma beépült mindennapjainkba; tudjuk, hogy munkánk, munkahelyünk és iskolánk nem állandóak, kormányunk nem állandó, a közösség (szűkebb és tágabb társadalmunk) által vallott értékek változhatnak stb.

– A világ megismerésébe vetett hit elveszett: a mai világ egészében már régen nem megismerhető, csak egy-egy apró részlet ismeretéig, „tudásáig” lehet eljutni.

Az utolsóként felvetett problémából kiindulva hamar eljuthatunk a megváltozott kultúráképhez is: régen egy reflektor mindent bevilágító képével le lehetett „írni” a kultúrát, ma ugyanezt egy pontfény jelenti a fejre erősített sisakon, ami oda világít, amerre fordulunk.

A következőkben J. Bruner (2005) gondolatát használom a kultúra különböző értelmezéseinek magyarázatához:

„...a kultúra szünet nélkül újraalkotódik, mivel tagjai folyamatosan újraértékelik és újratárgyalják. A kultúra egyrészt fórum, ahol a jelentéseket és a cselekvéseket megmagyarázzák, megvitatják és újraalkotják. Másrészt úgy tekinthető, mint a cselekvésekkel kapcsolatos szabályhalmaz. Láthatjuk, hogy minden kultúra konkrét intézményeket és alkalmakat tart fenn abból a célból, hogy felerősítse és elmélyítse ezt a fórumszerű jelleget.”

Elnagyolva, de a lényegét talán megragadva igyekszem bemutatni a különböző kultúrafelfogások közti különbséget:

1. Hagyományos, értékközpontú értelmezés, mely azzal jár, hogy valakik/valamik mindig kimaradnak belőle.

2. Tartálykép mint metafora = a kultúra minden (holisztikus felfogás).

3. Fórumkép mint metafora = konstruktivista felfogás; megjelenik benne az újraalkotási mozzanat (úgy tekintünk a kultúrára mint működésre és nem mint állandóra, ugyanakkor döntő szerepe van a közös talajnak, amire a fórum épül).

4. Az újra és újra létrehozandó fórum képe = radikális konstruktivista felfogás; ebből az értelmezésből eltűnik az a bizonyos közös talaj, ami az előző kép lényege; különböző talajok szimultán léteznek egymás mellett.

Személyes kultúrafelfogásomhoz a legutolsó, radikális konstruktivista kép áll legközelebb; én úgy látom, nem beszélhetünk már „a” kultúráról, de léteznek egymás mellett a kultúrák újjáalakuló fórumai. Lényegivé tehát a következő kérdés válik: pedagógusként mit és hogyan lehet változtatni, elérni egy ilyen helyzetben? Ebben az értelmezési keretben a színházi nevelési programokat is ilyen újjáalakuló fórumoknak látom. Úgy tapasztalom, hogy a gyerekekkel és fiatalokkal való munkában maga a probléma megnevezése a döntő mozzanat, az ehhez való viszonyulások létrehozása válik igazán lényegessé.

A Káva Kulturális Műhely bemutatása, elemzése

Alapjellemzők

Alapítás éve: 1996 (nem hivatalos indulás éve: 1994; professzionális működés kezdete: 1997)

Működési, jogi forma: közhasznú státuszú egyesület (civil szervezet)

Elsődleges finanszírozás: hazai és külföldi pályázatok

Saját tulajdonú ingatlan, épület: nincs

Működési szinterek: kulturális és oktatási, nevelési intézmények (például iskola, művelődési ház, ÁMK, gyermekotthon, színház, kollégium, ifjúsági ház, múzeum, menekülttábor; bázis: Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, II. kerület)

Célcsoport: 9–21 éves korosztály (ezen belül kiemelten a 9–16 évesek)

Munkánk során abból a pedagógiai alapelvből indulunk ki, hogy a gyerekek nem kialakulatlan felnőttek, hanem sajátos tapasztalatokkal rendelkező autonóm emberi lények. A társulat a színház és a dráma tartalmi és formai elemeinek segítségével arra törekszik, hogy segítse a fiatalokat önmaguk és az őket körülvevő világ megértésében.

A szervezet kulturális és pedagógiai tevékenysége

A Káva Kulturális Műhely tevékenysége meglehetősen összetett; az egymástól jól elkülöníthető egységeket a módszerek tudatos alkalmazása, illetve a fiatal korcsoportok „fókuszba állítása” köti össze. Ez az összetettség nem a véletlen eredménye, az alapítók már az 1994-es induláskor célul tűzték ki, hogy többféle formában, többféle célcsoportnál kívánják alkalmazni a színházi és drámai módszertani elemeket. A szervezet névválasztása is tükrözi ezt a komplexitást, a „műhely” szó ugyanis egyfajta társadalmi laboratórium működtetését jelzi. (8)

„A színház, a szociológiához hasonlóan, ősi időktől fogva a társadalmi jelenségek természetét kívánja feltárni, vagyis azt, mit jelent emberként létezni. Ebben az értelemben tehát minket, drámatanárokat a színház mint »aktív szociológia« érdekel.” (Neelands, 1994)

Fő projektek: (9)

– Komplex színházi nevelési foglalkozások készítése és rendszeres bemutatása a 9–16 éves korosztály számára (évente 120–140 alkalommal).

– DrámaDrom program Mánfán, melynek keretében főként beás fiatalok csoportjaival készülnek egyéves munka után színházi előadások, melyek minden nyáron turnéra indulnak Baranya megyében.

– Dráma Műhely program, melynek során iskolai drámaórák, illetve különböző civil szervezetek által megrendelt drámapedagógiai foglalkozások valósulnak meg.

– Gyerekbolygó program, mely az iskolai kereteken kívüli programokat fogja össze.

– Módszertani Központ, mely elsősorban a szervezet tagjainak egyfajta virtuális tudásközpontjaként szolgál.

Ezek a projektek éves szinten mintegy négy-ötezer gyerek és fiatal kulturális, oktatási programjait jelentik.

Színházi nevelési foglalkozások

Hétköznapi délelőtt, tanítási időben egy általános vagy középiskolai osztály érkezik látogatónak a színházhoz. Három-négy óra hosszúságú színházi programon vesz részt (a tanár külső megfigyelői szerepet kap (10), melynek során a TIE-csoport egy olyan – színházi elemeket használó – előadáson „vezeti végig” a résztvevőket, ahol a fiatalok nemcsak megfigyelői, hanem sokszor írói is a színpadon megjelenített történetnek, mely a

helyzetek végiggondolásával, elemzésével, sűrítésével, átalakításával és adott esetben megjelenítésével születik.

Az esztétikai élményen túl egy ilyen program – szerencsés esetben – fiatal emberek életének kitüntetett pillanatává is válhat, ahol megtapasztalhatják az együttgondolkodás örömét.

A kultúra és az oktatás találkozási pontjában lévő színházi nevelés módszere az alábbi területeken fejti még ki pozitív hatását: a személyiség fejlesztése, a kommunikációs készségek javítása, az érzelmi intelligencia és a szociális intelligencia fejlesztése, művészeti nevelés, diszkriminatív attitűdök csökkentése, a deviáns viselkedésformák kezelése és megelőzése, a társadalmi normák erősítése, társadalmi problémákra való érzékenyítés.

A magyar színházi nevelés területén több olyan hatásvizsgálat is elérhető, amely objektív, kvantitatív mutatók mentén mutatja ki a módszer társadalmi hatékonyságát (*Németh és Cziboly, 2003; Szitó, 2004; Szitó, 2005*).

A színházi nevelési foglalkozásokon erkölcsi-morális, mikro- és makrotársadalmi problémákat járnak körül a színész-drámatanárok a hozzájuk látogató gyerekekkel, fiatalokkal közösen. Munkájuk során a színházat és a drámát eszközként használják, a cél minden esetben a probléma megértésének elmélyítése. (12)

A színházi nevelés nem azonos helyzetek egyszerű eljátszásával. Egy-egy probléma megértése megtörténhet az átélésen keresztül is, de nem ez az egyetlen lehetséges út. A programokon az alábbi négy alapvető fázison igyekeznek átvezetni a gyerekeket a minél mélyebb szintű megértés érdekében:

– Megfogalmazás: a színházi előadás vagy jelenetek nyelvi kódolása, a felmerült probléma verbális körbejárása.

– Beszélgetés: gondolatcsere, vita a nyelv aktív és pontos használatának igényével.

– Átélés: adott színházi eszközök segítségével az egyes szereplők (személyek, tárgyak) gondolatainak, érzéseinek, cselekedeteinek megjelenítése.

– Alkotás: a felvetett probléma magunkon átszűrt értelmezése, újrakódolása, a jelentés művészi újrateemtése.

Kijelenthetjük: a nevelési folyamat célja és eredménye a gyerekekben bekövetkező változás, melynek kiindulópontja a résztvevők érdekeltté, motiválttá tétele. A csoport az alkalmazott eszközök komplex, integrált alkalmazására törekszik.

A színházi nevelési programok sokszor szélsőséges példákat mutatnak, hogy ezzel még a legkényelmesebb nézőt is állásfoglalásra „kényszerítsék”. A néző meg kell kérdezze magától: ebben a helyzetben vajon én is ugyanezt tenném? Cél, hogy a néző-résztvevő behelyezkedjen az adott helyzetbe és meghatározza ahhoz fűződő viszonyát. Ebben annak esélye is benne rejlik, hogy a résztvevő (a tanár is) megváltoztathatja a vizsgált problémához kötődő alapállását.

Egyik legfontosabb kulcsszavunk a felelősség, mely több szinten tölti be kiemelt szerepét:

– Saját felelősségünk, hogy valódi tanulási helyzetet teremtsünk, ahol a résztvevők igazi (számukra fontos) kérdésekkel találkozhatnak.

A színházi nevelési programok sokszor szélsőséges példákat mutatnak, hogy ezzel még a legkényelmesebb nézőt is állásfoglalásra „kényszerítsék”. A néző meg kell kérdezze magától: ebben a helyzetben vajon én is ugyanezt tenném? Cél, hogy a néző-résztvevő behelyezkedjen az adott helyzetbe és meghatározza ahhoz fűződő viszonyát. Ebben annak esélye is benne rejlik, hogy a résztvevő (a tanár is) megváltoztathatja a vizsgált problémához kötődő alapállását.

– A jelenlét felelőssége, mely azt jelenti, hogy mindannyian, akik a folyamatban részt veszünk, tudatában vagyunk annak, hogy itt és most lehetőségünk van egy vagy több fontos kérdésről közösen gondolkodni.

– A színházi játékon belüli felelősség, mely a szavakban, cselekedetekben, döntésekben nyilvánul meg.

A módszer a fenti elemek következetes alkalmazásán keresztül járul hozzá a társadalmi felelősség minél szélesebb körű tudatosulásához. A színházi nevelés (és a komplex dráma) a paternalizmus jelenvaló eszményének és gyakorlatának folyamatos megkérdőjelezése, egyben a saját magunkért és a minket körülvevő társadalomért érzett felelősség vállalásának segítése.

A programokon minden esetben egyetlen iskolai osztály a résztvevő. A délelőtti foglalkozásokon való részvétellel a küldő iskola egyértelműen bizonyítja, hogy ezt a típusú tevékenységet pedagógiai koncepciójába és programjába illeszthetőnek és illesztendőnek tartja. Az időnként felmerülő adminisztratív, technikai akadályok ellenére a rendszer több mint tizenöt éve zökkenőmentesen működik Budapesten. A Káva nem „válogat” az iskolák közt, bármely típusú oktatási intézmény tanulói csoportja részt vehet az életkorilag neki megfelelő programon. Ez a tevékenység elképesztően népszerű Magyarországon, óriási igény mutatkozik a színvonalas TIE-programok megvalósítására. Az intézmények gyakorlatilag hónapokra előre lekötik a felkínált előadásokat, és biztos vagyok benne, hogy igény lenne akár a programszám többszörösére is.

A szervezet igyekszik minél több lehetőséget biztosítani a részvételre olyan iskolai csoportok számára, akik szociális és/vagy kulturális szempontból valamiféle hátrányt szenvednek szerencsésebb társaikhoz képest. Cél, hogy a foglalkozások legalább 30 százaléka ilyen fiatalokkal valósuljon meg.

Cikkem készítésekor a szervezet az alábbi – különböző életkorú csoportokat célzó – komplex programokat tartja műsoron:

- Istenek ajándéka: a 9–10 éves korosztály számára a barátság témaköréről.
- Hinta: a 11–12 éves korosztály számára az erőszak témaköréről, ezen belül az áldozatként való létezés problematikájáról.
- Flashback: a 13–14 éves korosztály számára a felelősség témaköréről, a fiatalkori kábítószerelés kapcsán.
- Digó: a 14–15 éves korosztály számára az előítéletekről, illetve az erőszak gyökereiről.
- Szent Család: a 15–16 éves korosztály számára a család témaköréről, ezen belül az idősek helyéről a családban és társadalmunkban.

Misszió(k), célok

A Káva Kulturális Műhely eddig két alkalommal, a 2003–2006, illetve a 2006–2009-es időszakra vonatkozóan készítette a működésére vonatkozó stratégiai tervet. Ezek mind-egyikében meghatározta a szervezet misszióját és céljait, alapértékeit. Érdekes és érdekes összevetni, hogy a misszió megfogalmazása hogyan változott három év elteltével.

2003–2006: A Kulturális Műhely célja egy olyan társadalom létrejötte, amely a rend és a szabadság egyezményesen kialakított egyensúlyán alapszik, és folyamatos dinamizmus jellemzi.

2006–2009: „Missziónk egy olyan társadalom létrejöttének segítése, amelynek tagjai nyitott, egymás felé forduló, önmagukért és egymásért felelősséget vállaló emberek.”

Nem változott azonban az a néhány alapérték, melyet a szervezet magáénak vall:

1. A szakmai tudás a szervezet tevékenységének legfontosabb alapértéke, a magas szakmai színvonal alapja, a célok elérésének biztosítéka.

2. A stabilitás olyan folyamatosan fenntartható pénzügyi, szervezeti, infrastrukturális, szakmai és morális háttérrel jelent, amely biztonságot ad, és amelyben létrejöhet a szabad, kreatív, alkotó munka.

3. A folyamatos megújulás azt jelenti, hogy a csoport tagjai a közös jövőkép elérése érdekében csoportként is és egyénileg is részt vállalnak olyan folyamatokban, amelyek a szakmai, az emberi és a szervezeti előrelépést szolgálják.

4. Az alkotói légkör olyan oldott, inspiratív közeget jelent, amely segíti, ösztönzi új ötletek, koncepciók megszületését, és sem gazdasági, sem bármilyen egyéni különbözőségek szempontjai alapján nem akadályozza azok létrejöttét.

5. A kreativitás az az érték, amelyet a szervezet alkotói és szervezeti helyzetek megoldására és új lehetőségek megtalálására használ. Számunkra fontos elemei a találmányosság, a játékosság és a szabadság.

6. A jövőorientáltság azt jelenti, hogy a szervezet tagjai időről időre közösen megtervezik, felülvizsgálják jövőre vonatkozó elképzeléseiket annak érdekében, hogy hosszú távon együtt tudjanak dolgozni, és a szervezet elérje céljait.

Célcsoportok (13)

A Káva működése szempontjából több közvetlen és közvetett célcsoport is jól beazonosítható. A szervezet szakmai programjai döntő többségében a 9–21 éves korosztálynak szólnak. Ezen belül kiemelt jelentősége van a 9–16 éves gyerekeknek és fiataloknak, mivel a színházi nevelési programok – melyek a működés döntő részét képezik – ennek a korosztálynak szólnak.

Kik érkeznek a színházi nevelési programokra?

A szervezet bázisa Budapesten, a már említett II. kerületi Marczibányi Téri Művelődési Központban van, ahová gyakorlatilag a főváros egészéről, illetve a főváros környéki településekről jelentkezhetnek be az iskolák. Bármilyen típusú iskola bármilyen osztálya, természetesen nemi, vallási, etnikai és társadalmi hovatartozástól függetlenül. A speciális művészeti-pedagógiai foglalkozásokon nem feltétel a viselkedési, nevelési, tanulmányi nehézségek, problémák hiánya sem, a csoport bátran dolgozik bármilyen közösséggel. Értelemszerűen az elért eredmény nagyban függ a csoport összetételétől, szociokulturális háttérétől, a szocializáció fokától és minőségétől, a pedagógus és az osztály közti együttműködés, kapcsolat minőségétől, valamint egy sor aktuális tényezőtől (beleértve például a gyerekek vagy épp a színész-drámatanárok aznapi mentális állapotát is).

Magyarországon a színházi nevelés tizenöt éve van jelen, jelen pillanatban mégis mindössze két professzionális csoport (szervezet, társulat) dolgozik ezzel a módszerrel. (14)

A kizárólag gyerekeknek és fiataloknak készülő komplex foglalkozásokra általában egy – a csoport számára ismeretlen – osztály érkezik. Mivel a jelenlegi helyzet szerint a Káva (is) egyszerre végez igényteremtő és igénykielégítő munkát, a jelentkező iskolák, osztályok között semmilyen módon nem válogat. Ez nagyon demokratikus eljárás, ugyanakkor felveti azt a kérdést, mit lehetne elérni akkor, ha egy-egy diákcsoport egy évadban többször vehetne részt ilyen jellegű programon. Vajon mikor és milyen értelemben lehet nevelési folyamatról beszélni? Ez azonban elsődlegesen pedagógiai szakmai kérdés, mi pedig most szervezeti, szervezési oldalról közelítjük a problémát.

A Káva mintegy 120–140 színházi nevelési foglalkozást tart a különböző korosztályoknak egy iskolai évadban, de biztosak lehetünk benne, hogy ha 200–300 előadást tudna megvalósítani, akkor ennyire lenne igény. (15) Mindezekkel együtt az eltelt évek során kialakult egy olyan kör, amelynek tagjai rendszeresen viszik csoportjaikat a progra-

mokra, és persze az is körvonalazódik, melyek azok a budapesti kerületek, ahonnan soha vagy csak elvétve érkeznek diákok.

A szervezéssel megbízott kolléga folyamatosan próbálja érvényesíteni a szervezet azon szempontját, hogy a programok 30 százaléka olyan diákok számára valósuljon meg, akik kulturális vagy szociális szempontból hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek minősülnek. (16)

A fentebb vázolt rendszer átalakítására akkor nyílik reális esély, ha a TIE – a korai angliai helyzethez hasonlóan – nem csak a módszert, hanem magát a területi alapon működő hálózatot is jelenteni fogja. Itt azonban még nem tartunk.

A közvetlen célcsoportok közé kell sorolnunk az iskolai csoportokat kísérő pedagógusokat, akik a foglalkozásokon speciális megfigyelői szerepet kapnak, vagyis a konkrét történésekbe nem avatkoznak be. (17) A módszer terjesztése, a megkezdett pedagógiai folyamat következetes végigvitele, az egyes foglalkozások „lecsengetése” szempontjából kiemelt szerepük van a tanároknak.

A közvetett célcsoportok közé soroljuk a szülőket, illetve a kísérő pedagógusok tantesületi kollégáit, akik közvetve értesülnek a folyamatról, a foglalkozáson történekről.

Különleges célcsoportok

A Káva Kulturális Műhely missziója szempontjából is különösen fontosnak tartja kísérleti programok létrehozását és működtetését. E programok sokszor a fókuszba helyezett célcsoport szempontjából számítanak különlegesnek. Ilyen különleges programnak minősül a DrámaDrom program, melynek résztvevői 14–18 éves, halmozottan hátrányos helyzetű baranyai fiatalok vagy épp a Salva Vita Alapítvány enyhén értelmi fogyatékos fiatal felnőtt kliensei, akiknek a munkaerő-piaci beépülésüket-visszatérésüket segíti elő a közös program. De ebbe a sorba tartozik a Menedék Alapítvánnyal megkezdett munka is, melynek során főként a bicskei menekülttábor gyerek lakói jelentik a célcsoportot, illetve a Mosoly Alapítvánnyal végzett munka, ahol főként epilepsziás fiatalok vettek részt a drámafoglalkozásokon.

Fontos látni, hogy a pedagógiai, művészeti munka bizonyos értelemben e meglehetősen külsődleges „specialitások” eltüntetésén, jelentőségének csökkentésén fáradozik. A színházi nevelési vagy drámás foglalkozások a gondolatok demokratizmusára épülnek, jelentőségét veszti, hogy az adott pillanatban kik a résztvevők. Természetesen minden egyes foglalkozást az adott célcsoporthoz kell igazítani, de a módszer hatékonyságát bizonyítja, hogy radikális módszertani váltásokra szinte alig kerül sor.

A színházi nevelési és drámaprogramokon általában egyszerre egy osztályt (csoportot) látnak vendégül, melynek elsődleges indoka, hogy a megszokott tanár-diák arányt felborítva teljesebb figyelem juthat a résztvevőkre, és a színházi hatások művészi kidolgozása, megvalósítása is nagyobb teret kaphat.

A Káva tanuló szervezet, mely a szervezeti és szakmai megújulási törekvések folyamatában törekszik állandóságra. Nagy teret hagy munkatársainak kreatív gondolataik megvalósítására, melyeket külső-belső képzésekkel is segít.

Kiemelt feladat a további fejlesztések tervezése előtt annak pontos felmérése, vajon a pedagógia (ezen belül a drámapedagógia) és a színházművészet (ezen belül a gyerekszínházak), valamint a kapcsolódó szakmák (szociológia, pszichológia, közművelődés, szociális munka) területén valójában mekkora a színházi nevelés ismertsége és elismertsége. Mit gondolnak, várnak e szakmák képviselői, mi a színházi nevelés szerepe, helye, távlati feladata Magyarországon? Az előrelépéshez meg kell szüntetni azt a fajta különös, egzotikus idegenségérzést, mely körülveszi ezt a tevékenységet, és növelni kell a színházi nevelés társadalmi beágyazottságát.

A legfontosabb cél tehát a drámapedagógiai szemlélet és a színházi nevelési módszer minél szélesebb körű megismertetése, terjesztése. Ennek érdekében működik a szerveze-

ten belül a Módszertani Központ projekt, melynek feladatai közé tartozik kiadványok, módszertani anyagok készítése, képzések lebonyolítása itthon és külföldön (elsősorban Kelet-Közép-Európában), valamint nemzetközi kapcsolatok felkutatása, szakmai együttműködések kialakítása.

Korábban is említettük: különös figyelem vetül a hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok csoportjaira. A drámapedagógiai szemlélettel megvalósuló programok alkalmasak a társadalmi érzékenység és a közéleti aktivitás fokozására, egyben a hátrányos helyzetű fiatalok integrálásának kiváló lehetőségét nyújtják.

Ez a munka oktatáspolitikai értelemben független a NAT-tól, ugyanakkor a programok – melyek minden esetben a felfedezés lehetőségét nyújtják – bármely helyi tantervhez adaptívan illeszkednek.

Befejezés helyett

A Káva intézmény – nem a szó hagyományos értelmében. Független intézmény – épület, jelentős infrastruktúra, biztos támogatás nélkül. A negatív gazdasági és társadalmi körülményektől, a politikától független, hosszú távú stratégiával, pedagógiai koncepcióval, éves szintű szakmai, gazdasági és kommunikációs tervekkel rendelkező, demokratikus felépítésű és működésű szervezet, mely igényteremtő és igénykielégítő munkáját nemre, etnikai hovatartozásra, társadalmi helyzetre, vallásra való megkülönböztetés nélkül végzi.

Az eddig leírtak alapján állítom: a Káva hiánypótló és komplex működése, hatóköre, társadalmi hatása, pedagógiai és színházművészeti szakmai jelentősége, valamint szervezettsége okán a mai Magyarország gyerekkultúrájának egyik progresszív kezdeményezése, mely a dráma sokrétű alkalmazását helyezi fókuszba. A szervezet munkája mára a közoktatás egyik jelentős, választható „kiegészítő és kiegészítő” tevékenységévé vált.

Jegyzet

(1) Alapítva: 1996-ban. Első évad: 1997/1998. Éves programszám: körülbelül 120–150 TIE-előadás.

(2) Színházi nevelés (Theatre in Education): a módszer a hatvanas évek Anglijából ered, ahol egyrészt az ezzel foglalkozó társulatok országos hálózatát, másrészt magát a módszert elnevezését értették a betűszó alatt. Napjainkban szinte minden földrészen megtalálhatók a színházi neveléssel foglalkozó társulatok. Hazánkban jelenleg két professzionális szervezet működik.

(3) Ebben a problémakörben felbukkan a hagyományosnak mondható centrum-periféria viszony. Ma a színházesztétika és a pedagógia „magaslatairól” nézve a színházi nevelés marginális jelenség. Véleményem szerint ez önmagában talán már nem probléma, az egész kulturális szerkezet átalakulása benne rejlik mindebben, pusztán arra utaltam, hogy a margón létezni is többféleképpen lehet.

(4) A társadalmi performansz elmélete Jeffrey C. Alexander nevéhez kötődik.

(5) E gondolatkör megfogalmazásában nagy segítségemre volt Horváth Kata és Deme János kéziratosa tanulmánya (2008), mely a Káva egyik komplex programja kapcsán született Az erőszak játszótéren címmel.

(6) A Káva tevékenysége társadalmi hatásának elemzésére a tanulmány keretei közt – sajnos – nem tudok kitérni.

(7) 1920–1983, skót származású amerikai antropológus; nevéhez fűződik az antropológia humántudományi megújulásának kezdete.

(8) A „káva” szó egységet, megszakíthatatlanságot, peremhelyzetet és összekötő szerepet jelöl.

(9) Ezek közül a legjelentősebbet, a színházi nevelést mutatom be részletesen.

(10) Vagyis a tanár nem szólhat bele a folyamatba akkor sem, ha nevelési, viselkedési problémát érzékel. Szerepe kítüntetett, kifejezetten elvárja a csoport az aktív megfigyelői szerepkör felvételét, hiszen a színházi nevelési programon megkezdett folyamat továbbvitele az iskolai pedagógus feladata lesz.

(11) Értelmezésben egy probléma komplex megértéséhez az érvényes megoldások keresésére való készítés is hozzátartozhat.

(12) Idejében váltott a szervezet, 2006-ban kísérleti-esen hasonló szavak bukkantak fel rendszeresen a politikai élet színpadán.

(13) Ehelyütt nem tárgyaljuk az önkormányzatok, minisztériumok, egyéni vagy céges támogatók képviselőit, a kulturális és oktatási sajtó munkatársait, akik közvetett célcsoportnak számítanak.

(14) A Káva társulatán kívül a Gödöllőről indult Kerekasztal Színházi Nevelési Központ szakembereiről van szó. Érdekes, hogy a Káva alapító tagjai mindannyian a Kerekasztal munkatársai voltak éveken keresztül.

(15) Bár kétségkívül árnyalja a képet az, hogy a foglalkozások a résztvevők számára térítésmentesek. Vajon az iskolák hajlandók lennének akár jellépes árat is fizetni ezért a „szolgáltatásért”?

(16) Ennek eldöntése komoly problémákat vet fel. Sokszor semmi másra nem hagyatkozik a csoport vagy a szervező, mint a kerületről, az adott iskoláról hallott, beszerzett háttér-információkra.

(17) A TIE-csoport kérése, hogy még akkor se avatkozzon be a pedagógus, ha problémát érzékel. Ezeket általában az osztály rendre különösebb zökkenők nélkül megoldja. A nem hétköznapi helyzet sokszor nem hétköznapi reakciókat vált ki a gyerekekből (pozitív és olykor negatív értelemben is).

Irodalom

Bábosik István (2003): *Alkalmazott nevelésemélet*. OKKER Kft., Budapest.

Bolton, Gavin (1993): Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. Bruner, Jerome (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után, felnőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó, Budapest.

Geertz, Clifford (2001): *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest.

Heathcote, Dorothy (2003): Az aktív tanulás lehetséges keretei. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Horváth Katalin (2007): *Jeffrey C. Alexander társadalmi performansz-elmélete*. Kézirat.

Horváth Kata – Deme János (2008): *Az erőszak játékszövege*. Kézirat.

Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Klein Sándor (2007): *Vezetés- és szerveztpsichológia*. Edge Kiadó, Budapest. Mi jár a gyerekeknek? Írások a gyerekkultúráról. (2003). *Beszélő*, 6. N. Kovács Tímea (2007): *Helyek, kultúrák, szövegek: a kulturális idegenség reprezentációjáról*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neelands, Jonathan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest. Németh Vilmos és Czibolya Ádám (2003): Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Papp György (1983, szerk.): *Gyerekek a társadalomban*. ILK, Budapest.

Papp György (1984, szerk.): *Művészek a gyerekekért*. ILK, Budapest.

Szító Imre (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkör küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 2. Szító Imre (2005): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekív emocionális tapasztalat. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Takács Gábor (2006): *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest. Trencsényi László (1994, szerk.): *Az „alkotmányos” pedagógus, Janusz Korczak*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.

Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. OKKER Kiadó, Budapest. Trencsényi László: *Az esélyegyenlőségek enyhítése a gyermekkorosztály kulturális ellátásában*. Tudásmenedzsment.

Takács Gábor

Káva Kulturális Műhely

Hallgatói vélemények a tantermi interakció szerepéről egy doktori iskolában

A tanulmány a tantermi interakció fontosságának megítélését vizsgálja egy doktori iskola hallgatóinak körében végzett kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodva. A mikroutatás egyrészt rávilágít az interaktivitás szerepére a doktori képzésben, másrészt ötletet ad további, átfogóbb jellegű kutatásokhoz.

Felnőttként némi szorongással ültem be az iskolapadba, amikor elkezdődött az első óra a doktori iskolában. Eszembe jutottak egyetemista éveim, amikor egy-egy tanár a félév végén megjegyezte, hogy csak azért nem ad jobb jegyet, mert nem voltam elég aktív. Ez ellen sohasem tiltakoztam, mert személyiségemből adódóan nem szívesen szóvalok meg a tanteremben, de nagyon hálás vagyok azoknak, akik ezt megteszik. Tanárként viszont