5

Színház és Pedagógia

A dráma mint társadalomkutatás

L'Harmattan

Színház és Pedagógia

A dráma mint társadalomkutatás

SZÍNHÁZ ÉS PEDAGÓGIA
Elméleti és módszertani füzetek

A sorozatban eddig megjelent:

„Konstruktív" dráma

Társadalmi performansz

Drámapedagógiai esettanulmányok I.

Ha a néző is résztvevővé válna...
(Kísérletek a színház és a közönség viszonyának újragondolására)

Színház és Pedagógia

A DRÁMA MINT TÁRSADALOMKUTATÁS

5

L'Harmattan
Budapest, 2010

A kiadvány megjelenését a Nemzeti Kulturális Alap támogatta.

Nemzeti Kulturális Alap

Sorozatszerkesztő: Horváth Kata és Takács Gábor
Szerkesztette és szakmailag lektorálta: Horváth Kata
Lektorálta és a szöveget gondozta: Lengyel Fruzsina

© Káva Kulturális Műhely, 2010
© Anblokk Egyesület, 2010
© L'Harmattan Kiadó, 2010
© Szerzők: Diane Conrad, Joe Norris, Particia Leavy, Horváth Kata
© Fordítók: Gagyi Ágnes, Oblath Márton

anBlokk

Káva
SZÍNHÁZ ÉS PEDAGÓGIA

ISBN 978-963-236-328-8
ISSN 2061-0491

A kiadásért felel Gyenes Ádám
A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel
megvásárolhatók: L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: 267-5979
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu

A nyomdai előkészítés Kállai Zsanett munkája.
A nyomdai munkát a Robinco Kft. végezte,
felelős vezető Kecskeméthy Péter.

Tartalomjegyzék

Előszó – Változtatás, aktivitás, részvétel: a dráma–alapú kutatás
(Horváth Kata) 7

Joe Norris
Dráma mint kutatás. A tanítási dráma mint kutatásmódszertani lehetőség
(fordította: Gagyi Ágnes) 12

Joe Norris
Az állampolgárság gyakorlatai. A „közösségi színház", a „folyamat–dráma" és a „színdarabépítés" módszerei (Fordította: Gagyi Ágnes) 27

Patricia Leavy
A performansz tudománya (Fordította: Gagyi Ágnes) 35

Diane Conrad és Gail Campbell
A részvételi kutatás. A lehetőségek bővítése marginalizált csoportokkal
(Fordította: Oblath Márton) 43

Diane Conrad
A „veszélyeztetettség" fiatalkori tapasztalatai: a közösségi színház, mint participatív és performatív kutatási módszer
(Fordította: Gagyi Ágnes) 64

Horváth Kata
A „hátrányos helyzet" és a „cigányság" tapasztalatainak újrafogalmazása
A dráma mint pedagógiai és kutatási módszer 81

Bibliográfia 107

Előszó

Változtatás, aktivitás, részvétel: a dráma–alapú kutatás

„Drámaírók és kutatók ugyanazt tesszük: alapvetően emberi dolgokról, egyedi, megvilágító erejű és elkötelezett szövegeket írunk."

(Johnny Saldaňa)

A kötetünkben szereplő tanulmányok a *dráma* világát kötik össze a *pedagógia,* a *politika* és a *kutatás* területeivel. Bár az egyes szövegek különböző hangsúlyokkal hajtják végre ezeket az összekapcsolásokat, a legfőbb kérdés minden esetben ugyanaz: hogyan hozható létre *változás* a drámán keresztül? Hogyan jeleníthetőek meg, reflektálhatóak, mozdíthatók ki drámás eszközökkel a társas együttélés bejáratott mechanizmusai, a hatalmi egyenlőtlenségek, a merev különbségtételek, illetve az ezeket fenntartó, sokszor magától értetődőnek tűnő, de zárt és korlátozó jelentések. A dráma tehát, mint a *változtatás lehetősége* kap értelmet ezekben a szövegekben. A változás (változtatás) az a kulcskoncepció, amelyben a dráma a pedagógiával, a politikával és a társadalomtudománnyal összeér.

Ha a létrejövő változást *tanulásnak* nevezzük, máris a pedagógiánál vagyunk. A kérdés pedig az lesz, hogy a drámás eszközöket használó pedagógiai eljárások milyen területeken és hogyan képesek egyéni és csoportos változásokat indukálni (vagyis fejleszteni, tanítani, nevelni).

Ha a változtatáson inkább az öntudatra ébresztést, a társadalmi tudatosság felkeltését, a kollektív cselekvőképesség felismerését, esetleg a demokrácia, az állampolgárság gyakorlásának, felelősségének személyes megtapasztalását értjük, akkor a politika terepére jutunk; ebben az esetben a különféle társadalmi-, politikai-, közösségi színházak kerülnek az érdeklődés fókuszába. Ezek a színházak a közönség aktív részvételén alapulnak, és a drámát olyan eszközként használják, amely segít a – gyakran marginális – társadalmi tapasztalatok megfogalmazásában és megjelenítésében. A hétköznapi helyzetek és a bennük szerzett tapasztalatok szerepekké, színpadi alakításokká való átformálása, dramatikus helyzetekké történő közös átalakítása lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy rálássanak ezekre a helyzetekre, megvizsgálják

a megjelenített valóságot, értelmezzék az általuk létrehozott, saját tapasztalataikból épített, hiteles világot. Ily módon a mindennapi valóságukat szervező dinamikák, jelentések és kényszerek felől láthatnak rá saját szerepeik és cselekedeteik értelmére. Vagyis mint társadalmi szereplők, társadalmi cselekvők ismerhetik fel magukat. Ez lehetővé teszi, hogy a saját társadalmi pozíciójukhoz tartozó tapasztalatokat erőforrásokként tudják kezelni, illetve megteremti a teret ahhoz, hogy a saját szerepeikhez tartozó alternatív cselekvési lehetőségeket próbáljanak ki. A társadalmi színházak különféle változatai a társadalmi tapasztalatok megjelenítésén, majd az így létrejövő jelentések reflektálásán keresztül indukálnak változást.

Minden társadalmilag elkötelezett színház legalapvetőbb törekvése tehát a változás előidézése. E változás feltétele egy olyan játéktér megteremtése, amely a jelenlevők aktív részvételén, a közös cselekvésen, és a közös cselekvésre való reflektáláson alapul. Mindez egymástól különböző drámás eljárásokban, színházi formákban valósulhat meg. Hogy a kötetben is szereplő műfajokat említsünk, például olyanokban, mint az elnyomottak színháza, a színdarabépítés, az osztálytermi dráma, a közösségi színház, a fórum színház, a folyamat-dráma, a képszínház, a felolvasó színház, a színházi nevelés, a törvényalkotó színház stb.. Ezek a színházi, drámás műfajok mind valamilyen pedagógiai és politikai céllal valósulnak meg. Ilyen cél lehet a hatalmi viszonyok megváltoztatása, az elnyomás struktúráinak felismerése, a társadalmi csoportok közötti konfliktusok feloldása, a hétköznapi helyzetek dinamikáira való reflektálás, egy-egy közösség megerősítése, társadalmi viták indukálása stb.. Azok a kutatások, amelyek ezeken a műfajokon alapulnak, nem külső szemlélői, hanem részei ezeknek a változtatásra törekvő eljárásoknak. A dráma-, vagy más néven performansz-alapú kutatás ebben az értelemben sosem objektív, sosem értéksemleges és elköteleződés-mentes. Ezzel szemben mindig aktív és elkötelezett például a társadalmi párbeszéd kialakításában, a társadalmi folyamatokra és pozíciókra való reflektálásban, a kiszolgáltatott társadalmi helyzetek megszüntetésében.

A kötet fókuszában a kutatás fent kifejtett szemlélete áll. Ez a szemlélet egyébként egyáltalán nem újszerű vagy egyedülálló a társadalomtudományban. A kritikai megközelítéseknek mindig is témája volt a kutatás politikája és pozicionáltsága, a posztmodern elméleteknek pe-

dig alapkérdése a kutató beágyazottsága, megszólalásának feltételei és következményei. Az ún. részvételi kutatás, az akciókutatás, illetve a részvételi akciókutatás kifejezetten gyakorlatorientált megközelítésben veti fel ezeket a kérdéseket és fogalmazza át a kutatási tevékenység értelmét. A művészet-alapú kutatások ennek részeként terjedtek el az elmúlt évtizedben, használva a képzőművészet, a zene, a videó és egyéb digitális technikák mellett a színházat és a drámát is. A társadalomtudományon belül tehát a kritikai szemléletet képviselő részvételi kutatásnak egy lehetséges útja a művészet-alapú kutatás, és ennek egy formája az, amely a drámát, illetve performanszt használja pedagógiai/politikai, illetve kutatási formaként.

Vagyis a különböző drámás/színházi műfajok és eljárások, mint *kutatási tevékenységek* kapnak értelmet. A közönség részvételén alapuló drámás formák (társadalmi-színházi előadások, közösségi performanszok, drámapedagógiai foglalkozások) nem csak a kutatás tárgyát képezik, hanem a kutatás módszerének, reprezentációs lehetőségének, sőt modelljének tekintik őket. Mivel ezekben az esetekben a dráma – akárcsak a társadalomtudomány – társas jelentések megjelenítésén, újrafogalmazásán, értelmezésén, adott esetben kimozdításán dolgozik, nem alkalmazható az a kutatási szemlélet, amely egy külső, elemző, értékelő perspektívából a drámára, mint kutatási tárgyra tekint. A dráma itt nem kutatási tárgy, hanem maga a kutatás: társadalmi kapcsolatok és összefüggések megjelenítésének, újrafogalmazásának, értelmezésének és megváltoztatásának folyamata. A dráma tehát egy aktív, résztvevő- és változás-orientált kutatási forma. A dráma ebben a megközelítésben *a társadalmi jelentésekkel való munka egy kitüntetett területe*. A kutatás pedig *résztvevő, aktív és változás-orientált tevékenység*. A „társadalmi jelentések megváltoztatásának lehetősége" az a közös metszet, amelyben elmosódik a határ a dráma (vagyis művészet és pedagógia) világa és a kutatás között.

Ebbe a kötetbe olyan szövegeket válogattunk, amelyek, miközben konkrét drámás/színházi projekteket és módszereket mutatnak be, ismertetve egyúttal ezek politikai és pedagógiai hátterét és kihívásait is, középpontjukba dráma és kutatás viszonyát állítják. Megkísérlik megfogalmazni, hogy mi is az a dráma- vagy perfomansz-alapú kutatás, mint a részvételi-, az akció- vagy a művészet-alapú kutatás egy változata.

Joe Norris kanadai drámatanár volt az egyik első, aki már a 90-es években programként vetette föl és gondolta szisztematikusan végig a drámán alapuló kutatás ötletét. Az ebben a kötetben szereplő, *A dráma mint kutatás* című tanulmányában azt hangsúlyozza, hogy a dráma lehet csupán a kutatási eredmények bemutatásának alternatív formája, ugyanakkor „ennél többre is képes". Mint a jelentésalkotás speciális gyakorlata, a dráma önálló és teljes kutatási módszerré tud válni az adatgyűjtéstől az értelmezésen keresztül a bemutatásig. A Norris által hozott számos példa közül az egyik a tanári szerep, a tanári hatalom kérdésének vizsgálata az iskolában. A diákok drámapedagógiai módszerek segítségével jelenítik meg és értelmezik azt az állításukat, mely szerint a „tanárok nem adnak elég teret nekik". A drámás folyamat lehetővé teszi mind a drámatanár-kutató, mind a résztvevők számára, hogy a diákok iskolai jelenlétével kapcsolatos tartalmakra új perspektívákból nézzenek rá, s így új közös belátások és jelentések születnek. Ezeket az értelmezéseket egy következő lépésben színházi jelenetekké alakítják és bemutatják az iskola többi diákjának oly módon, hogy nekik is lehetőségük legyen megfogalmazni a témával kapcsolatos saját értelmezéseiket. Norris szerint ezt a folyamatot – amelyben adatgyűjtés, értelmezés és bemutatás mind drámás formában történik – akár kutatásnak is tekinthetjük.

A kutatásmódszertani reflexiót kiegészítendő, ugyanennek a szerzőnek egy másik rövid tanulmányát is közöljük. Ebben a cikkben három konkrét példa szerepel: három különböző drámás formában (színdarabépítés, közösségi színház, folyamat-dráma) lezajlott iskolai foglalkozás ismertetése. Ezek kapcsán Norris az aktív, tudatos és felelős állampolgárság és a dráma kapcsolatára kérdez rá.

A harmadik írás szerzője, Patricia Leavy a drámát a posztmodern elméletek felől vizsgálja. Ő a művészet-alapú kutatások egy lehetséges változataként tekint a performansz tudományára (performance studies), mint a kvalitatív kutatási szemléletből kinövő, jellegzetesen posztmodern tudományos gyakorlatra. Itt közölt szövege részlet a *Módszer és művészet összeér. A művészet-alapú kutatási gyakorlat* (*Method Meets Art. Arts-Based Research Practice)* című, 2009-ben megjelent kézikönyv performansszal foglalkozó fejezetéből. Szerinte a performansz műfajának a kvalitatív kutatásra tett hatása túlmutat módszertani vagy reprezentációs jelentőségén, mivel új utakat nyit a társadalomtudományos kutatásról való

gondolkodásban, és átértékeli a tudással kapcsolatos hagyományos elgondolásokat.

A kötet következő két tanulmánya Diane Conrad kanadai oktatáskutató nevéhez kötődik (az egyik szöveg társszerzője Gail Campbell). Mindkét írás egy-egy konkrét közösségi színházi projektet mutat be, amelyet marginalizált fiatalok körében végeztek. E konkrét projektek felől válnak relevánssá a dráma, a kutatás, és a pedagógia különféle hagyományainak a szerzők által elvégzett összekapcsolásai: a társadalmi- és politikai színház Brecht- illetve Boal-féle hagyományát, a részvételi- és akció-kutatást, a felszabadító népoktatást (Freire) és a kritikai pedagógiát kötik össze egymással. Ennek célja egy olyan kutatási/pedagógiai módszertan kialakítása, amelyben a marginalizált csoportok tagjainak tapasztalatai olyan reflektált és közös erőforrásokként válnak megfogalmazhatóvá és megjeleníthetővé, amelyekre aztán a kollektív cselekvések épülhetnek. Ezekben a szövegekben egy baloldali-felszabadító ideológiai hagyomány találkozik a posztmodern performatív politikával.

A kötet zárótanulmánya Horváth Kata írása. Ez a tanulmány egy Magyarországon megvalósuló drámaprogram kapcsán gondolja végig dráma, kutatás és pedagógia viszonyát. A Káva Kulturális Műhely *Dráma Drom* programjáról van szó, amelyben a színész-drámatanárok különböző helyszíneken dolgoztak együtt hátrányos helyzetű, legnagyobb részt cigány fiatalokkal. A tanulmány a konkrét drámás és színházi helyzetek bemutatásán és elemzésén keresztül azt vizsgálja, hogy hogyan valósulhat meg ebben a programban a hátrányos helyzet és cigányság tapasztalatainak megjelenítése, pejoratív és korlátozó jelentéseinek átfogalmazása.

Ahogy a teljes *Színház és Pedagógia* sorozat, úgy e tanulmányok megjelentetését is azért tartjuk fontosnak, mert tágabb kontextusba helyezik az itthon ma már magas színvonalon folyó gyakorlati drámapedagógiai munkát, illetve az éppen kibontakozó társadalmi- és közösségi színházi kísérleteket.

Horváth Kata

Joe Norris

Dráma mint kutatás

A tanítási dráma mint kutatásmódszertani lehetőség

Az utóbbi három évtizedben az oktatáskutatás területén végbement változások nyomán a művészeti oktatás mára a kutatási adatok felvételének, feldolgozásának és közzétételének igen fontos médiumává vált (Diamond és Mullen 1999, Ellis és Bochner 1996, Walker, Pick és Macdonald 1991). Az oktatáskutatók, keresve az alternatív eszközöket a jelentésképződés kutatásához és a kutatási eredmények mind szélesebb körű terjesztéséhez, egyre gyakrabban fordulnak a vizuális művészetek, a zene és a színjátszás felé (Finley és Knowles 1995). Ezért mi, a drámapedagógia művelői, a színjátszásról – mint jelentésalkotásról és a jelentés színreviteléről – szóló tapasztalatainkkal jelentős mértékben hozzájárulhatunk az oktatáskutatáshoz.

Eisner (1997) állítása szerint míg Campbell és Stanley 1966-os monográfiájában még a kísérleti összehasonlító hatásvizsgálat „az oktatáskutatás módszertani ideálja", az 1970-es évek közepére befolyásos kvantitatív kutatók már naturalistább módszerekkel kezdtek kísérletezni. Mint mondja, a nyolcvanas évek végétől „a kvalitatív kutatás mint az AERA (American Educational Research Association – Amerikai Oktatáskutatási Társaság) programjaiban használt önálló kategória már előkelő helyen állt az éves konferenciákon bemutatott tanulmányok között" (1997:4). A kvalitatív kutatás nemcsak elfogadottá vált, de Eisner szerint vége annak a korszaknak, amikor az ilyen kísérleteket „hosszas önigazoló érvelésekkel" kellett alátámasztani.

Mivel az oktatáskutatásban az antropológia és az etnográfia eszközei az elmúlt huszonöt év során elfogadottá váltak, a terület repertoárja ma egyaránt kiterjed a „számokban" megragadható adatokon alapuló kvantitív, és a „szavak" által megragadható jelentések kvalitatív kutatására. Bogdan és Biklen (1982), Carr és Kernrnis (1986), Clandinin és Connelly (1988), Eisner és Peshkin (1990), Schon, (1983), van Manen

(1990) és Walker (1985) egyaránt olyan kvalitatív kutatásokat publikáltak, amelyek hozzájárultak az oktatáskutatás módszereinek gazdagításához. Ugyanakkor az oktatáskutatás eszközkészlete az utóbbi öt-tíz évben kilépett a számok és a szavak kizárólagos területéről is.

McLeod (1988) szerint a jelentésképzésnek öt alapvető formája van. Az oktatásban ezeket általában különválasztják: a szó körül forognak a nyelvi tárgyak, a számok körül a matematika, a vizuális tárgyak szólnak a képről, a testnevelés (esetleg a tánc) a mozgásról, a zene témája a hang. A dráma mind az ötöt magába foglalja. McLeod arra bíztatja a tanárokat, hogy a tudás és a reprezentáció ötféle módja közül minél többet használjanak az osztályteremben. Ugyanez a felhívás az oktatáskutatókhoz is szólhatna. Ha a körülöttünk lévő világ kutatására és folyamatos újra felismerésére törekszünk, mind az öt nyelven beszélnünk kell.

Az elmúlt évtizedben e belátás elterjedésének lehetünk tanúi. Mienczakowski (1995) amellett érvel, hogy az etnográfia színház felől történő újragondolása emancipatív erővel bír. Donmoyer és Yennie-Donmoyer (1995) a felolvasószínházat (readers' theatre) előnyös módszernek tartják a kvalitatív kutatások eredményeinek bemutatására. Finley (1998), Konzal és Diaz (1999), vagy Norris és McCarnmon (1996) szintén a felolvasó színház módszerével mutatják be kutatási eredményeiket. Saldaña és a Tükörszínház (Mirror Theatre, 1996, 1997, 1998a, 1998b) különféle performansz-technikákkal prezentálják kutatási eredményeiket. Újabban színházi és nem színházi kutatók egyaránt komoly lehetőséget látnak a színházban a kutatási eredmények bemutatására és terjesztésére. Mi, akik drámapedagógiával foglalkozunk, igen hasznos információkkal szolgálhatunk azoknak az oktatáskutatóknak, akik kutatásaikban színházi módszereket kívánnak használni.

A drámaórákon olyan komplex jelentésképző tevékenység folyik, amely sokban hasonlít a kutatás folyamatára (Bolton 1996). Nemrég egy természettudomány szakos kollégámmal arra a következtetésre jutottunk, hogy a drámaórán a diákok inkább „művelnek tudományt", mint a természettudományos órákon, hiszen folyamatosan hipotéziseket gyártanak és tesztelnek a „mi lenne, ha" varázslatos helyzeteinek segítségével. A kutatás egyáltalán nem újszerű terület a dráma számára, mindig is része volt annak. Munkánk során evidenciává vált, hogy a drámapedagógia jelentős és hatékony tanulási módszer, így most itt

az ideje, hogy továbblépjünk, és gyakorlati tapasztalatainkat értékes és legitim kutatási módszertanként is kamatoztassuk.

E tanulmány először a kvalitatív kutatás aktuális elgondolásait és gyakorlatait vizsgálja, különös tekintettel azokra a kutatásokra, amelyek a képet, a mozgást vagy a hangot használják. Ezeket az irányzatokat általában a reprezentáció alternatív formáiként vagy művészet-alapú kutatásként emlegetik. Párhuzamot fogok vonni e kutatási gyakorlatok és a drámapedagógia között. Ezután példákat hozok a saját munkamódszeremből, amelyet Kanadában kollektív alkotásnak (collective creating) nevezünk (Berry és Reinbold 1985), szélesebb körben pedig színdarabépítésként (playbuilding) ismert (Tarlington és Michaels 1995). Ez esetben olyan előadásformáról van szó, amelynek kitalálásában a jelen lévő csoport minden tagja részt vesz, és amelyben végeredményeként gyakran egymáshoz lazán kapcsolódó jelenetsorokat adnak elő a résztvevők. A példák azt illusztrálják, hogy a drámapedagógia egyes eszközeit kutatási módszerként is kezelhetjük. A tanulmány néhány megjegyzéssel zárul arról, amit Eisner (1997) az alternatív reprezentációs formák „veszélyeinek és ígéreteinek" nevez.

▸ Művészet–alapú kutatás – a reprezentáció alternatív formái

Először is vegyük szemügyre magát a *kutatás* kifejezést. A szó eredete meglehetősen egyértelmű: kutatni (re-search) annyit tesz, mint újra megnézni (re-look), vagy ahogyan Walker fogalmaz: „a kutatás célja, hogy értelmet adjon annak, amit már tudunk. A kutató szétszed, majd újra összerak konvencionális vagy magától értetődő jelentéseket, miközben megváltoztatja az ismert és a nem ismert arányát, a világra való ránézés új módjait keresve" (1991:107). A kutató nemcsak adatokat gyűjt, hanem különböző perspektívákból „újra ránéz" az adatokra, végül jelentéseket alkot a vizsgálat tárgyával kapcsolatban. A kutatás – legyen akár kvantitatív, akár kvalitatív, vagy akár művészeten alapuló – adatokat gyűjt, majd elemzi ezeket, végül pedig az eredményt ilyen vagy olyan módon megjeleníti mások számára.

A kvantitatív kutatók az adatgyűjtés során mérési rendszereket használnak, ilyen például a Likert skála, a különféle tesztek, a gyakorisági ábrák és képletek; aztán korrelációkkal, t-próbákkal, és regressziós kép-

letekkel elemzik az adatokat; végül eredményeiket grafikonok, táblázatok és rajzok segítségével ábrázolják, amelyeket írott magyarázatokkal kísérnek. A kvalitatív kutatók megfigyeléseket végeznek, interjúkat készítenek, különféle dokumentumokat és feljegyzéseket használnak és dolgoznak fel adatgyűjtéskor; gyakran különböző kódolási képleteket alkalmaznak, amelyek lehetővé teszik, hogy az adatok feldolgozásakor adott témákra vagy elméletekre koncentráljanak; eredményeikről általában írott formában számolnak be. Van, aki a művészeti kutatást a kvalitatív kutatáshoz hasonlóan végzi: az adatokat hagyományos kvalitatív módszerekkel gyűjti össze, de a kutatás eredményeit alternatív módszerekkel, például felolvasószínház vagy versek formájában mutatja be (Konzal és Diaz 1999, Finley 1998). Ebben az esetben a művészeti kutatás mint alternatív reprezentációs forma jelenik meg. Máskor a művészet eszközeit az adatok gyűjtése, elemzése és továbbadása során egyaránt felhasználják. Donmoyer és Yennie-Donmoyer (1995) hozzám hasonlóan (Norris 1998) úgy gondolják, hogy a művészeti módszereknek az adatgyűjtésben és az elemzésben is helye van. Ez esetben a művészet-alapú kutatás túllép azon, hogy csupán a megjelenítés alternatív formája legyen.

Számomra a kutatás egyes módszerei között a lényegi eltérést azoknak az eszközöknek a különbözősége adja, amelyekkel az adatokat gyűjtik, és a jelentéseket megalkotják. Ez valójában a módszertani keretezés, illetve az alkalmazott keret értelmezésének a kérdése (Barone 1996). A művészet-alapú kutatás áttekintését néhány olyan példával kezdem, amelyekben a művészetet (elsősorban a drámát) a tudás reprezentációjára és továbbadására használják. Ez után olyan példákat hozok, amelyek rámutatnak, hogy a dráma adatgyűjtésre és elemzésre is használható.

Finley (1998) a New Orleans-i fiatalok utcai kultúrájáról szóló kutatását a felolvasószínház módszerével mutatta be. Az adatgyűjtés fázisában fiával együtt hosszabb időt töltött utcán élő fiatalok között. A színházi munkában olyan karaktereket konstruált, amelyek a fiataloknak a kutatás során megismert egyes típusait vagy csoportjait testesítették meg, s olyan forgatókönyvet írt, amelyben e karakterek mindegyike egyes szám első személyben szólalhatott meg. A szereplők felálltak a színpadra, történeteket meséltek magukról, és véleményeket fogalmaztak meg a saját életükkel, illetve általában az utcai élettel kapcso-

latban. Ez a nagyon erős reprezentáció meggyőzte a kutatókból álló közönséget, hogy ez a fajta alternatív bemutatás képes újat mondani a benne szereplő emberek „megélt tapasztalatairól". Konzal és Diaz (1999) hasonló színdarabot mutatott be az iskolaváltásról. Itt a közönség soraiban ültek a felolvasók, akik az egyes karaktereket jelenítették meg. Ebben a felállásban az egész terem egy közgyűléssé változott, és a közönség különböző perspektívákból hallgathatta meg azokat az iskolaváltásra vonatkozó véleményeket, amelyeket az adatgyűjtés során a kutató megismert.

Finleyhez hasonlóan Konzal és Diaz is felolvasószínháznak nevezte a maga bemutatóját, de mivel a felolvasók kész szöveget olvastak fel, én ezt a műfajt inkább kórusolvasásnak (choric reading) nevezném. Coger és White (1967) egyébként a felolvasószínházat „az elme színházának" nevezi, amelynek bemutatása során a közönség kevés vizuális ingert kap.

A Konzal és Diaz bemutatóját követő beszélgetésen felmerült egy kérdés a beszéddel, mint előadásmóddal kapcsolatban is. Mivel a beszédben a jelentést erősen befolyásolja a tónus és a hanglejtés, kérdés, vajon megváltoztatja-e a hangos felolvasás az adatok jelentését? Az én válaszom, hogy igen, lényegileg megváltoztatja, de ugyanez a helyzet bármely írott szöveggel is, amelyhez az olvasó fejben hanglejtést is rendel. A szóbeli interpretáció legitim értelmezési formája a szövegnek, s diszciplínánk sokat segíthet a kutatóknak abban, hogy megfelelő felkészültséggel közelíthessék meg ezen értelmezési formát.

Saldaňa (1997) olyan adatokat dolgozott át színdarabbá, amelyek egy longitudinális vizsgálatból származtak. Ebben az előadásban ő mint kutató a narrátor szerepét játszotta. A darab középpontjában kutatásának egyik résztvevője állt, akivel évek óta kapcsolatban volt, és akinek a bőrszínével kapcsolatos iskolai és otthoni nehézségeit és küzdelmeit mutatták be a jelenetek. A narrátor egy ún. „tapasztalattól távoli" (Geertz 1974) perspektívából fogalmazta meg a stigmatizációval kapcsolatos állításait, hasonlóan az antropológiai eljáráshoz. A bemutatás egyszerre volt drámai és informatív, a dráma írott szövege pedig önmagában is olvasható.

Magam is írtam olyan cikket, amelynek műfaja forgatókönyv, de ez csak olvasásra és nem előadásra készült (Norris 1999). Az általam vezetett társulatról akartam széles körben értelmezhető és befogadható ku-

tatást csinálni. Olyan lehetőséget kerestem, amely ennek az elvárásnak a leginkább megfelel, végül a drámapedagógiában (tanítási drámában) használt formát választottam. Lényegében interjút készítettem, amelyben saját magamnak és a társulat néhány más tagjának tettem fel kérdéseket. Joe-ra, a kutatóra osztottam az interjúkészítő szerepét, Joe, a rendező pedig az interjúalany volt. Finley módszeréhez hasonlóan a kutatási eredményeket fogalmaztam át színházi szerepekké, és így alkottam összetett karaktereket. A forgatókönyv formájú interjú azért működött, mert – kiemelve a kulcsfontosságú jelenségeket – úgy tudott beszélni a témáról, hogy nem csúszott át elméleti és absztrakt fejtegetésekbe.

Ez a megközelítés a „Ne mondjad, mutassad!" programja. Reason és Hawkins ezzel kapcsolatban mondja, hogy „két iránya van a kérdezésnek: az egyik a tapasztalattól indul, és a magyarázaton keresztül jut el az általános elméletig; a másik a tapasztalattól a kifejezésen keresztül a mítoszhoz és az archetípusokhoz érkezik el" (1988:85). A fent tárgyalt munkák egyértelműen a „mutatom" kategóriába tartoznak. Mindegyik kutatás hagyományos módon gyűjtött adatokat, majd művészeti módszereket használt arra, hogy ezeket az adatokat bemutassa és továbbadja.

► A dráma mint kutatási forma

A kutatás eredményeinek művészeti bemutatása azonban csak az első lépés. Úgy gondolom, hogy a kétféle eszközkészlet közti fordítás, bár értékes eredményekkel járhat, nem használja ki teljesen azokat a lehetőségeket, amelyek a művészeti kutatásban rejlenek. Erre utal Donmoyer és Yennie-Donmoyer (1995), amikor azt mondják, hogy az adatok színházi előadássá történő konvertálása lényegében az elemzés egy formája. Amikor tapasztalatokat kifejező idézeteket válogatunk a felolvasószínház jeleneteibe, akkor elemzést végzünk. A színházi előadás tehát elemzési tevékenység. Ők is elismerik ugyanakkor, hogy amikor megfelelő módszert keresünk valamilyen jelentés kifejezésére, akkor új jelentéseket is generálunk. Nem szabad alábecsülnünk a tartalom és forma oda-vissza ható viszonyát. Az is meggyőződésem, hogy a kutatás állításai nagy haszonnal fordíthatóak át különféle drámapedagógiai

tevékenységekbe is. Johnny Saldaña (1999) volt az első drámatanár, aki a kutatók számára nyilvánvalóvá tette, miként fordíthatók le a kutatási anyagok a színházi forgatókönyv nyelvére.

Bolton szerint az utóbbi időben mind többen ismerik fel „a lehetőséget arra, hogy a drámát kutatási eszközként használhatjuk" (1996:187). A színházi folyamat éppen arról szól, hogy adott tartalmakra új perspektívákból nézünk rá, s így új közös belátások és jelentések születnek; ezt a folyamatot akár kutatásnak is tekinthetjük. A napközis tanárok szerepét hatalmi szempontból elemző darab előkészítése során például az egyik résztvevő a napközis tanárt metaforikusan az osztályfőnök bábjának vagy árnyékának nevezte. Rábukkantam Mandy Patinkin *Én és az árnyékom* című dalára (1989), és a következő próbán lejátszottam a többieknek, úgy, hogy a csoportot párokra bontottam. Megkértem őket, hogy improvizáljanak olyan páros táncot, amely a két pedagógus közötti viszonyt ábrázolja. Az egyes prezentációk a kapcsolat különböző hatalmi dimenzióit tárták fel: volt, ahol az osztályfőnök diktátorként viselkedett, a napközis tanár pedig mindig a kedvét kereste, és volt, ahol az osztályfőnök kezdeményező, a napközis tanár pedig passzív szerepet kapott. A táncot ezután bemutattuk a pedagógusoknak, akik visszaigazolták, hogy a köztük levő kapcsolat legtöbb, így bemutatott dimenziója valóban létezik, és hogy kapcsolatukban gyakoriak a hatalmi harcok.

Walker (1991) kutatás-definíciójának megfelelően ez a szerepjáték elősegítette, hogy az előadók és a hallgatóság új szemszögből nézzenek a maguk világára. A tánc-improvizáció ez esetben egyszerre szolgálta az adatgyűjtést, az adatok elemzését és a kutatási eredmények megjelenítését. Az improvizációban a kutatók/színjátszók artikulálták a témával kapcsolatos tudásukat (adatgyűjtés); azt valamilyen módon keretezték az improvizációban (elemzés); majd bemutatták a többieknek (továbbadás). Az improvizáció ily módon – akár legegyszerűbb megvalósulásaiban is – kutatási tevékenységként képes működni.

Egy, a művészet-alapú pedagógiai kutatásról szóló egyetemi órámon arra kértem a diákokat, hogy kutatási kérdéseiket improvizációs gyakorlatokban teszteljék. Egyenként ültek bele az ún. „forró székbe" (Neelands 1984), a társaik pedig, kutatási témáikat firtatva, újságíró szerepben „dolgozták meg" őket. Az újságírók másfajta kérdéseket tesznek fel, mint a kutatók, melyek nyomán a kutató az újságírói kér-

dések hatására gyakran olyan dolgokat is képes artikulálni, amelyekre egyébként nem gondolt volna. A Neelands-féle strukturáló dráma-munkát (1990) olyan alapszövegként használtuk, amely a kutatási anyagaik elemzéséhez alkalmas technikákat ad a hallgatók kezébe.

Egyik hallgatóm, aki egyébként tornatanárként dolgozott, a megadás fogalmát akarta vizsgálni a tánc módszerével. Irányított gyakorlatok sorát végeztette el az osztállyal, amelyhez labdákat használtak (a labdák elég nagyok voltak ahhoz, hogy a résztvevők rájuk ülhessenek vagy rájuk fekhessenek). Ez után a tapasztalataikról kérdezte a résztvevőket. Én hasonló gyakorlatot végeztettem el: ebben botokkal kellett fogócskát játszani, és a kommunikáció és a bizalom kérdését vizsgáltuk. Fél órán keresztül egyre nagyobb bizalmat igénylő gyakorlatokat végeztünk. E bemelegítő dráma-gyakorlat nyomán a bizalom olyan aspektusait figyelhetjük meg, amelyek egy interjú során bizonyosan nem merülnének fel. A gyakorlatot követő beszélgetésben megpróbáltuk elemezni közös „játékunkat", és új szempontokat találtunk a vizsgált jelenségekkel kapcsolatban. Az egyik eredményünk a bizalom igen fontos dimenzióját világítja meg: míg a résztvevők arról számoltak be, hogy a többiek jó szándékával kapcsolatban teljes volt a bizalmuk, a maguk és mások gyakorlati képességeiben nem bíztak meg teljesen. A labdákkal játszva saját fizikai biztonságunkra koncentráltunk. A botokkal játszva egyszerre figyeltünk a magunk és a többiek épségére is. A gyakorlatok során tudatosult bennünk, hogy biztonságérzetünk miképpen befolyásolja munkánkat és képességeinket. A dramatikus tevékenység ezekben az esetekben egyáltalán nem arról szólt, hogy a kutatási adatokat bemutassuk, vagy megjelenítsük. E gyakorlatok az adott jelenség megélését és megértését teszik lehetővé (adatgyűjtés), majd a játékot követő beszélgetés során ezek elemzését szolgálják.

Ugyanakkor az egyes jelenségek – például a biztonságérzet és tanulás viszonyának – újszerű megértése a drámás módszerek segítségével egy következő lépésben be is mutatható. Azzal a csoporttal, amelyikkel az osztályfőnökség hatalmi aspektusaival foglalkozó prezentáción dolgoztunk, végigcsináltunk egy, a bizalom kérdésével kapcsolatos gyakorlatot is, hogy jobban megértsük az egyik diák tanárokra vonatkozó megjegyzését: „Nem engednek elég teret nekem." A gyakorlat során azt hajtogattam: „Adjatok több teret nekem!" A diákokat körbeállítottam, én magam pedig beállva a kör közepére dülöngélni

kezdtem, hogy elkapjanak. A gyakorlat során folyamatosan azt hajtogattam, hogy „adjatok több teret", a diákok ezért minden felszólításra tágították valamelyest a kört, mígnem már éppen csak valamivel a padló fölött tudtak elkapni. Nem kevés erőfeszítésükbe került, hogy ez sikerüljön. A gyakorlatot követő megbeszélésen az a diák, akitől a megjegyzés származott, elmondta: mindeddig nem tudatosult benne, mekkora munkát jelenthet az őt támogató tanárnak, hogy megadja neki azt a mozgásteret, amit kér. A gyakorlat metaforaként működött: segített neki és az egész csoportnak, hogy jobban megértsék a tanári szerepnek ezt az aspektusát, illetve a szabadság és a kockázatvállalás kérdéseivel kapcsolatos általános tanulságokkal szolgált. Megértettük, hogy senki nem egyedül vállalja a kockázatot. Intuitíve már előzetesen is sejtettem, hogy ez a gyakorlat segíthet megérteni a tanár döntéseit és cselekedeteit, de hogy konkrétan milyen tartalmak is lesznek ezek, abban nem voltam teljesen biztos. Végül ezt az aspektust tisztázta. A bizalom-játék segített jobban megérteni egy jelenséget, ebben az értelemben tehát kutatási módszerként működött.

A gyakorlat ugyanakkor több volt ennél, akár önálló performansznak is tekinthetjük. Némi finomítással fel is használtuk a *Villanások a közös játékból* című előadásunkban (Mirror Theatre, 1991). Vagyis a dráma mint technika egyidejűleg működött adatgyűjtésként, elemzésként és bemutatásként. Véleményem szerint a drámában, mint kutatási módszerben rejlő lehetőségek nem akkor teljesednek ki, amikor az adatokat dramatikus formában bemutatjuk, hanem amikor a dráma éppen úgy áthatja a kutatás egész folyamatát, mint ahogyan a számok a kvantitatív kutatást. A dráma akkor lesz teljes kutatási gyakorlattá, ha magukat az adatokat drámás módszerrel gyűjtik, így dolgozzák fel és mutatják be őket. Bár pusztán a kutatási eredmények bemutatására is hasznos módszer lehet, a dráma ennél sokkal többre képes. Ez a meggyőződésem nagyrészt a kollektív alkotás módszereivel való kísérleteim eredménye. Ez a módszer egyébként nagyban hasonlít a Wilson által leírt fókuszcsoportos kutatási metodológiához, amely „a válaszadók percepcióit, attitűdjeit és véleményeit hívja elő (...), hiteles eredményeket produkál (...), és olyan kvalitatív eredményekkel jár, amelyeket a kutatók később tovább elemezhetnek" (1997:209).

A kollektív alkotás esetében a társulat szintén konkrét témát vagy kutatási kérdést dolgoz fel. A fókuszcsoporttól eltérően azonban itt a

kutató és a válaszadó szerepe nem válik el olyan élesen. Elöljáróban mindenki elmondja, mi jut eszébe a témáról, vagy történeteket mesél az ezzel kapcsolatos tapasztalatairól. A történetek újabb történeteket szülnek, az egyik résztvevő gondolatai már elfelejtett történetekre emlékeztetik a csoport más tagjait. Ez rendszerint igen gazdag adatgyűjtési módszernek bizonyul, ami abban különbözik a négyszemközti interjútól, hogy ott a többiek történetei nem jelentenek inspirációt. Éppúgy, ahogyan a fókuszcsoportos ülések esetében, itt is tisztázzuk, hogy az önfeltárás mértéke az egyén saját döntésétől függ, valamint hogy az elhangzottak bizalmas kezelése közös elvárás. A kollektív alkotás (a színdarabépítés) első fázisa tehát hasonlít a fókuszcsoportos kutatáshoz. A résztvevők mint informátorok adatokat közölnek, amelyekből az előadás építkezik majd. A különbség az, hogy ezeket az adatokat később dramatikus módszerekkel elemezzük és jelenítjük meg.

Az előadás felépítéséhez más forrásokat is felhasználunk. Egy-egy téma kapcsán például a helyi lapokban megjelent olvasói leveleket keresünk, amelyekben az előadás témájával kapcsolatos véleményeket közöltek. *Az egyik nem olyan, mint a másik; az egyik nem tartozik ide* című darabunk esetében (Mirror Theatre, 1998b) például olyan konkrét ügyre akadtunk, amely az exklúzió/inklúzió problémájának vizsgálatára ösztönzött. Az egyik újságban cikkek és levelek hosszú sorában vitáztak arról, vajon játszhat-e egy Down-szindrómás lány egy színházi előadásban. Mindkét oldalon elhangzottak érvek, ezeket a felolvasószínház egy változatában (choric reading) adtuk elő. A jelenet felidézte a két csoport közti feszültséget: mindkét oldal tökéletesen meg volt győződve a maga igazáról. Ebben az esetben a kutatás alapjául szolgáló adatok a közéletből származtak, majd a közös felolvasáshoz forgatókönyvvé alakítottuk őket, és az így létrehozott forgatókönyvet színészek adták elő.

Az előadás felépítése soha nem lineáris folyamat, hanem egy olyan spirál, amelyben az adatgyűjtés, az elemzés és a bemutatás fázisai át- és átfedik, befolyásolják egymást. Az előadás előkészítése és a próbafolyamat során a téma kutatása, az önismereti gyakorlatok, a közös viták, illetve a dramatikus formákkal való kísérletezés egymást átfedő körein keresztül gyűlnek össze azok a gondolatok, amelyek aztán az egyes jelenetek témái lesznek. Az ilyen jellegű munkában az adatgyűjtés, az elemzés és a bemutatás folyamatai összekeverednek, egyik befolyásolja

a másikat. Jó példa erre az „adjatok több teret” témájú megbeszélés, amelyből olyan drámás gyakorlat nőtt ki, ami később egy bemutatott előadás alapja lehetett.

Nálunk egy előadás kidolgozása általában akkor kezdődik, amikor valamilyen külső szereplő megrendel egy előadást, performanszot, workshopot akár egy konferencia, akár diákok számára. E feladatra állítjuk össze az aktuális társulatot, és kezdjük közösen megvizsgálni az adott témát személyes és külső források alapján. Először néhány alap-játékot veszünk elő, hogy a munkához közös teret hozzunk létre, és rengeteget beszélgetünk a vizsgált témáról. Nincsen semmiféle előre meghatározott, szigorú metodológia, de én rendezőként mederben tartom a közös tevékenységet, lereagálom az egyes gyakorlatok és viták tanulságait, és megmondom, mi legyen a következő lépés a drámás kísérletezés, a témamegbeszélés és a jelenet kidolgozása során. A kvalitatív kutatáshoz hasonlóan kérdéseket határozunk meg, amelyek körül a próbák forognak; ezek a kérdések a téma egyre jobb megismerésével mind mélyebbek és átfogóbbak lesznek. A *Szép remények* című videónk (Mirror Theatre, 1994) létrehozásakor azt a kérdést tettük fel, hogy milyen jelentést tulajdonítanak a tanárok a köztük lévő kapcsolatoknak a tanítási gyakorlat folyamatában. Válaszul különböző vélemények és történetek érkeztek, ezek jelentették a tanítási gyakorlatokkal kapcsolatos elemzésünk forrásait, amelyeket aztán inkább színházi, mint nyomtatott formában mutattunk be a nyilvánosságnak.

Az adatokat a kvalitatív kutatások kódolásához hasonlóan egy általunk kidolgozott struktúra szempontjai szerint rendszereztük. Különféle dossziékat hoztunk létre: „osztályozandó”, „témák/ügyek”, „metaforák”, „jelenet-ötletek”, „elpróbált jelenetek”, „gyorsjelenetek” (rövid jelenetek vagy szóváltások), „maradandó”, „kellékek/kosztüm/zene”, „külső adatok” és „címjavaslatok” címmel. A megbeszélések során minden színész/drámaíró filctollat és kártyákat kapott. Amikor saját véleményünket és történeteinket mondjuk el, illetve amikor a lehetséges dramatikus formákról beszélünk, mindenki feljegyzi téma- és jelenet-ötleteit. Ha valamelyik hozzászólást meg akarjuk jegyezni, hogy később is visszatérhessünk rá, a hozzászóló leírja azt a kártyára a neve mellé egy rövid mondatban. A kártyákat betesszük az „osztályozandó” dossziéba, és később közösen válogatjuk szét őket. A kártyák közös újra és újra csoportosítása már önmagában is reflektív folyamat.

A különböző személyes élményekből és külső forrásokból származó történetekből idővel kezdenek összeállni a témák. Az egyes jeleneteket időnként el is próbáljuk, és ezek alapján további megjegyzések kerülnek a kártyákra. Ezek a kártyák az „elpróbált jelenetek" dossziéba kerülnek, míg a többiek a „jelenet-ötletek" között maradnak. Olykor úgy találjuk, hogy egy jelenet mindössze öt-tíz másodpercig tart. Ezeket a „gyorsjelenetek" dossziéba tesszük, s később átvezetésként használhatjuk két hosszabb jelenet között. *Az előítélet arcai* című videónkban például (Mirror Theatre, 1999b) egy sor gyorsjelenetet olvasztottunk össze egy házibuli-jelenetté, amiben az egyes párbeszédek és karakterek videoklip-szerűen jelentek meg. A kártyák végleges osztályozását körülbelül hat, egyenként háromórás próba előzi meg. Ekkor tartunk egy összefoglaló próbát, aminek során a kártyákat a „miről szóljon a darab?" kérdés alapján szortírozzuk. E kérdés tükrében egyes témák és jelenetek kiemelkednek, ekkor közösen eldöntjük, hogy miként fejlesszük ezeket tovább az előadás jeleneteivé.

Az előadás időpontjához közeledve, a folyamat adatgyűjtésből egyre inkább alkotásba fordul. A „miről szóljon a darab?" kérdés mentén újra áttekintjük az összes kártyát, és egy részüket a „maradandó" dossziéba helyezzük. Ahogy a darab egyre fókuszáltabb lesz, egyes jó ötletekről kiderül, hogy nem találnak helyet benne, ezért ezeket kihagyjuk. Ez természetesen nem könnyű, és gyakran heves vitákkal járó folyamat. Egy jelenetet sem véglegesítünk azonban addig, amíg nincs meg az előadás végső struktúrája. Minden „elpróbált mini-darabot" a sorrend szempontjából is újra megvizsgálunk. Ebben a fázisban a jelenetek közös átalakítása zajlik, amely vitákat és személyesen átélt veszteségeket egyaránt magába foglal. Végül utolsó ellenőrzésképpen átnézünk minden felmerült témát és jelenet-ötletet – ezúttal abból a szempontból, hogy hiányzik-e valami, és ilyenkor még gyakran kreálunk újabb jeleneteket.

Munkánk egyik alapelve, hogy nem prédikálunk. Ehelyett tézist és antitézist tartalmazó jeleneteket mutatunk be, és a közönségre bízzuk a szintézis kialakítását. Néha szükségünk van ellenpontra, hogy kiegyensúlyozzuk az egyik jelenet tézisét, ilyenkor létrehozunk egy másik jelenetet. Ezután újrapróbáljuk, majd, néhány utólagos változtatást beiktatva, véglegesítjük a darabot.

A színdarabépítés (playbuilding) folyamatát olyan témák esetében

használtuk adatok gyűjtésére, elemzésére és bemutatására, mint az iskolai erőszak, a kirekesztés és elfogadás kérdése, a munkahelyi tisztelet és egyenlőség problémája, valamint az előítélet, a testképek, a szexualitás, a függőség, a kockázatvállalás kérdéskörei. Ahogy a kvalitatív kutatásban, itt is igen pontos szabályok szerint végezzük az adatgyűjtést és az elemzést, illetve mutatjuk be kutatási eredményeinket. Akárcsak a narratív és hermeneutikai fenomenológiában, a bemutatás olyan „formákat használ, amelyek kifejeznek" (Norris 1997:93), és kevésbé olyan „diszkurzív formákat, amelyek állítanak" (uo.). Ugyanakkor, a fenomenológiától eltérően, ez esetben a teljes folyamat az elejétől a végéig egyetlen dramatikus rendbe szerveződik.

Munkánknak ugyanakkor létezik egy olyan eleme, amely a kutatási eredmények bemutatásának hagyományos formáiban nem jelenik meg: élő performanszainkban direkt kapcsolatba kerülünk a közönséggel/befogadókkal, ami írott anyagok esetében értelemszerűen nem szokott megvalósulni. Előadásainkat általában a közönség körében folytatott műhelyfoglalkozás követi, ami teret ad a felvetett kérdések közös megbeszélésére. Jeleneteink a nézőkből is történeteket hívnak elő, és ez megindítja a közös gondolkodást. A közönség történeteiből mi is új perspektívákat ismerünk meg, és a következő előadásokba gyakran beépítjük ezeket. Vagyis a folyamat körkörössé válik: a kutatási eredmények bemutatása egyidejűleg a témával kapcsolatos további kutatás is. Színházunk tehát egyben részvételi kutatás (participatory research), amiben a kutatási eredmény szövege nem deklaratív és kevéssé köti a szerzői autoritás; a szerzői és a befogadói szerepek határai időről-időre elmosódhatnak.

Legutóbbi, *Keresztutak* című darabunk (Mirror Theatre, 1999a) a szexuális mítoszokról szólt, amihez a kórus-dráma (choric drama) formát választottuk. A színészek gyerekkorukból felidézett, szexualitással kapcsolatos történeteket olvastak fel. Az egyik műhelymunka során egy középiskolás csoport úgy döntött, hogy saját tapasztalatai alapján átírja a szöveget. Az eredeti változat utolsó jelenetében a tanár megkérdi, van-e még kérdés. A diákok nem válaszolnak. A csoport által átírt változat azzal kezdődik, hogy a diákok az óra előtti szünetben a szexualitásról vitatkoznak, és időnként kérdésekkel fordulnak a tanárhoz. Ám minden egyes kérdésre – mint afféle belső hang – valamelyik diák válaszol, nyomban negatív módon címkézve a kérdezőt. A negatív

minősítéstől az egész osztály egy szimbolikus gesztussal félrehúzódik. A tanár megpróbál nyitott lenni a hozzászólásokra, de az egyik kérdésre undorodva válaszol, és ezzel megakasztja a párbeszédet. Ebben az esetben az eredeti jelenet olyan fókuszként szolgált, amelyhez a diákok saját tapasztalataik alapján adtak hozzá további értelmezéseket. Ezeket beépítettük a következő előadásokba. Éppen mivel produkcióink nagy része a közönséggel interakcióban folyik, meg sem próbáljuk a témát valamiféle metanarratívában közvetíteni. Ehelyett erős hatást kiváltó jeleneteket mutatunk be, amelyek révén közönségünk/olvasóink bevonódnak a párbeszédbe, hogy a jelenlevők együtt alkossák meg a témával kapcsolatos jelentéseket. Walker megfogalmazásához visszatérve, mely szerint „a kutatás célja, hogy értelmet adjon annak, amit már tudunk": az ilyen alkalmak éppen erre teszik képessé mind a közönséget, mind az előadókat. A kutatott emberekről más emberek számára végzett kutatás helyett ez a fajta megközelítés azokkal az emberekkel közösen végez kutatást, akikhez szólni kíván.

A Mirror Theatre számos kísérletében kutatási céllal mutatta be előadásait, amelyeket a legkülönfélébb közösségek fogadtak el a tudásszerzés és tudásátadás legitim formáiként. Láthatjuk, hogy a dráma mint kutatási módszer a kifejezőereje révén olyan módon befolyásolhat helyzeteket és hozhat létre változásokat, ahogyan arra a statisztikai számítások nem képesek. Ez a forma azok számára is elérhetővé teszi a kutatást, akik nem beszélik az ilyenfajta számítások nyelvét.

Ugyanakkor, bár a művészet-alapú kutatás egyre elfogadottabb, óvatosan kell haladunk. A kvalitatív kutatás tágabb területén, amelyhez a művészet-alapú kutatás is tartozik, sok még a megválaszolatlan kérdés. Saks (1996) például azt kérdezi: „Elfogadhatunk-e egy regényt disszertációnak?". Elliot Eisner és Howard Gardner (1999) nyilvánosan vitatták ezt a lehetőséget. Míg Eisner támogatja a kutatási eredmények bemutatásának alternatív módszereit, Gardner problémát lát „reprezentáció" és „igazság" viszonyában. Szerinte kerülnünk kell ezt a „sikamlós pályát". A részvételi kutatás esetében a közzététellel és a tulajdonjoggal kapcsolatban etikai problémák is felmerülnek.

Bár magamnak is vannak aggodalmaim, Gardnertől eltérően nem kívánom a fürdővízzel együtt a metaforikus gyermeket is kiönteni. Jelenlegi álláspontom szerint 1) ezeket az alternatív tudástermelési formákat valamilyen módon mint kutatást kell keretezni; 2) fogalmilag a

hagyományos módszerekhez hasonlóan pontossá kell tenni őket; továbbá 3) az ilyen kutatásoknak a saját műfajukban példaértékűvé kell válniuk, azaz színvonalas művészi teljesítményeknek, forgatókönyveknek, előadásoknak kell lenniük; 4) képesnek kell lenniük a közönséggel való kommunikációra; és 5) a közönség által könnyen fogyasztható formában kell létrejönniük. De miért is ne fogadhatnánk el a kutatásnak ezen alternatív formáit, remélve azt is, hogy maga az *alternatív* kifejezés hamarosan szintén megváltozik, hiszen ez azt jeleni: a képet, a gesztust és a hangot még mindig másodrendűnek gondoljuk a szó, mint elsőrendű tudományos nyelv mellett.

Mint a tanulmány elején is írtam: az oktatáskutatás helyzete változóban van. A drámakutatás egyre népszerűbb módszer, de míg ma a leggyakrabban az adatgyűjtés és az elemzés fázisai után fordítják le az eredményeket a színház nyelvére, jelen írás célja volt megmutatni, miképpen járulhat hozzá ez a terület a kutatás minden egyes fázisához. Mindez olyan értékes adalékot jelenthetne a kutatók munkájához, amellyel a saját területünk teljes potenciálját kiaknázhatnák. Akik közülünk folyamat- vagy kreatív drámával foglalkoznak, megtaníthatnák a kutatóknak e technikák alkalmazását az adatok felülvizsgálatában és újraértékelésében; akik pedig a különböző bemutatási formákhoz értenek, abban segíthetnék a kutatókat, hogy kutatási eredményeiket színházi formában adják tovább. A kutatók közössége mostanra értő és receptív közönséggé vált számunkra, így itt az idő, hogy megosszuk velük a tudásunkat.

Fordította: *Gagyi Ágnes*

Joe Norris

Az állampolgárság gyakorlatai

A „közösségi színház", a „folyamat-dráma" és a „színdarabépítés" módszerei

E tanulmány állítása szerint az „állampolgárság" és a „demokrácia" a dráma segítségével megélt és autentikus tapasztalattá válhat. A szerző három példával szolgál a dráma iskolai, illetve osztálytermi használatára. Ezek segítségével mutatja be, hogy az „állampolgári ismereteket" a drámás környezetet jellemző egyeztetés, a konszenzuskeresés és az együttműködés révén lehet a leginkább elsajátítani.

► Prológus

Drámatanárként és drámatanárok tanáraként mindig is úgy gondoltam, hogy a dráma számos, a mindennapi életben szükséges készséget fejleszt: a csoportban végzett munka rutinosságát, készséget a visszacsatolások megfogalmazására és elfogadására, valamint biztonságérzetet alakít ki a csoporton belüli önkifejezéshez. Viszont csak nemrég vált világossá számomra, hogy a drámás tevékenységek egyes típusai kifejezetten az állampolgárság gyakorlásának készségeit tanítják és gyakoroltatják. Ezek során a diákok megtanulják, hogy miként hozzanak döntéseket egymás véleményének meghallgatásával, megvitatják a felmerülő nézőpontokat, majd a közösen kialakított pozíció alapján cselekvéseket kezdeményeznek. A következőkben különböző drámás tapasztalatok három konkrét példáján keresztül mutatom be, miként segítik ezek a folyamatok az állampolgársághoz való személyes viszony megélését.

► Első jelenet – Közösségi színház (Popular Theatre)

A színpadon, a közönséggel szemben két szereplő ül egy kanapén. Az egyik, ebben az esetben egy fiú, videojátékkal játszik. Elmélyül benne, láthatólag tudomást sem vesz a másik szereplő, egy lány jelenlétéről. A lány figyeli, várná, hogy befejezze. De a fiú nem fejezi be.
A lány egy hirtelen ötlettel odahajol a fiúhoz, és játékosan megcsiklandozza. A fiú felnevet, és rászól: „Ne!"
A lány vár, tétovázik egy ideig, tanakodik, mit tegyen most. Megpróbálja még egyszer ugyanazt. A fiú egy, a korábbinál határozottabb „ne"-vel reagál.
A visszautasítás után a lány vár, új mozdulaton gondolkodik. Végül befogja a fiú szemét. A fiú kizökken a játékból, s hajlandó némi figyelmet a lányra fordítani.
„Akarsz játszani?" – kérdi.
A lány örömmel bólogat.
Barátságos játék kezdődik, mindketten megpróbálják megcsiklandozni, megbökni a másikat. Mindketten nevetgélnek, mindketten kapnak és adnak impulzusokat.
A közönség egy ideig együtt nevet velük, ám a játék hamarosan elfajul, a fiú egyre jobban élvezi fizikai fölényét a lány fölött.
A padlón végzik, a fiú van fölül, és most már kíméletlenül csiklandozza a lányt. A lány kérleli, hogy hagyja abba: „Ne, már fáj! Komolyan, elég. Feladom. Légyszi, fáj!" Végül ráüvölt kínzójára: „Hagyd abba!" A színpad elsötétül.

A jelenetet műhelybeszélgetés követi, minek során a közönséget megkérik, hogy dolgozzák fel, fogalmazzák újra a látottakat. A színészek újrakezdik a jelenetet, a közönség pedig kézfelemeléssel jelzi, amikor a hatalommal történő bármiféle (akár tudattalan, akár tudatos) visszaélést érzékel. A közönség egyik tagja nemsokára azt javasolja az egyik szereplőnek, hogy változtasson a viselkedésén. Azt ajánlja, hogy ignorálja a lányt, ne vegyen róla tudomást. Egy későbbi észrevétel szerint: „A fiú azt mondta, »ne«, de lány mégis folytatta." Néha a közönség tagjai nem megjegyzést fűznek a jelenethez, hanem maguk is felmennek a színpadra, és előadják az általuk inkább ajánlatosnak vélt viselkedést. A közönség elfogadja a performansz meghívását a hatalom használatainak közös átgondolására. Ennek során pedig azt kezdik vizsgálni, hogyan élhetnek a jelenet szereplői – vagy akár ő maguk – olyan életet, amelyben fel és el lehet ismerni egymást. Így mind a gyakorlatban (a

jelenetek újrajátszásával), mind absztrakt szinten (kommentárjaikban) az állampolgárságot gyakorolják.

Ez a jelenet a Mirror Theatre egyik munkája. Ez a társulat a drámát a társadalmi változások lehetséges eszközének tartja. Felső tagozatos és középiskolás közönség számára tartott foglalkozásaik azzal a céllal jönnek létre, hogy segítsenek elemezni és artikulálni e diákközösségeknek a megfelelő társadalmi viselkedésről kialakított véleményét. Amikor a résztvevők megfogalmazzák javaslataikat az egyes szereplők számára, amikor vitába bonyolódnak a színpadon történtekről, olyan tanuló közösséggé válnak, amely Freire (1971) szavával megéli a tudatosodás folyamatát (conscientization). A színházat tükörként használva képesek meghatározni, hogy mit tartanak hatalomnak, és mit a hatalommal való visszaélésnek a saját életükben.

Egy alkalommal, amikor középiskolás diákok újrajátszották a „csiklandozós" jelenetet, a fiú elhagyta a színpadot azon a ponton, amikor a színész általában a játék helyett már a saját hatalmát kezdte élvezni. A foglalkozás végén ez a fiú odament a játékot vezető rendezőhöz és azt mondta: „Csak azt akartam ezzel jelezni, hogy a legjobb, amit ilyenkor tehetek, hogy odébbállok". A drámát tehát a saját cselekvés-modelljének meghatározására használta.

A fenti példa csak egy a Mirror Theatre sok hasonló története közül (vö. Norris 1998 és 1999). A szerepbe lépő, a jelenet átírásába bevont közönség azon keresztül szembesül saját elgondolásaival és képzeteivel, hogy mit lát bele mások cselekvésébe. Egy varázslatos „mi lenne, ha?" helyzetbe kerülve ez a közönség képessé válik adott cselekvések vagy megnyilatkozások következményeinek megvizsgálására és felülvizsgálatára. A dráma úgy működik, mint egy tükör, amelyben megnézhetik, hogy miket gondolnak megfelelő viselkedésmódoknak. Ahelyett, hogy bárki megmondaná nekik, hogyan viselkedjenek, a konklúziókat ők maguk vonják le. A dráma révén egy demokratikus közösség működését tapasztalják meg, ahelyett, hogy az engedelmességre és szolgálatkészségre nevelés alanyaivá válnának, ahogyan azt a legtöbb tanítási módszer mögött megbúvó rejtett tanterv diktálja. Ily módon a diákokban tudatosul, hogy nem csak fogyasztói, hanem termelői is a tudásnak. Miközben azt vizsgálják, hogy miként lehet igazságos, felelős és etikus életet élni, megélik az állampolgári felelősséget, hiszen aktuális véleményüket körültekintően kell megfogalmazniuk, és ahogyan a je-

lenet megvitatása tovább halad, készen kell állniuk arra, hogy módosítsák elképzeléseiket.

Ez lenne az első példa arra, ahogyan a tanulók a megélés révén értik meg, hogy miben is áll az állampolgárság. Ezt a példát „közösségi színházi performansznak" (popular theatre performance) lehetne nevezni (Boal 1979). Ennek során a színész nem preskriptív módon prédikál a közönségnek, hanem olyan problematikus jeleneteket mutat be, amelyeken a közönségnek utóbb dolgoznia kell. Az állampolgári nevelés fentről lefele irányuló leckéinek rejtett tantervéhez képest, amely a passzszív befogadást írja elő, ez a módszer aktív és konstruktivista (Phillips 1995), a részvételt, a bevonódást helyezi előtérbe.

▸ Második jelenet – A folyamat–dráma (process drama)

A társadalomismeret tanár egy mappával a kezében lép be a szobába, mintegy jelezve a diákoknak, hogy a szerepbe lépés drámatanári technikáját alkalmazza. Azt mondja:

„Sajnálom, a polgármester ma nem tud eljönni. A kormányzóval kell beszélnie az útépítés szövetségi támogatásáról. Ez több millió dollárt jelenthet, és azokról az utakról van szó, amelyeket Önök is használnak. Az én nevem (xy), és az ötödik választókerületet képviselem. A polgármester engem kért meg, hogy helyettesítsem, és számoljak be neki az itt elhangzottakról.

A mai gyűlés az első abból a sorozatból, amelyen a papírgyárról döntést kell hoznunk. Tudatában vagyunk annak, hogy a polgárok egy része a bezárás mellett van. Szerintük a vegyi anyagok károsítják az egészséget, és úgy gondolják, hogy a városunk elég tehetős ahhoz, hogy a papírgyár nélkül is meglegyünk. Mások azonban a megélhetésüket féltik a gyárbezárás miatt, s azt mondják, hogy ők és a családjuk igen nehéz helyzetbe kerülnének miatta. Jelen vannak a papírgyár és a környezetvédelmi hivatal képviselői is. A polgármester azt szeretné, ha közölném Önökkel, hogy valamennyi polgár érdekét szem előtt kívánja tartani."

A tanár leteszi a mappát, jelezve, hogy kilép a szerepből, és megkérdi: „Szerintetek milyen típusú emberek vannak jelen ezen a gyűlésen?" Ez után kérdésekkel segíti az ötletelést, hogy a jellegzetes polarizált típusoktól eljussanak a helyzet komple-

xebb ábrázolásáig, amelybe belefér olyasvalaki is, aki nem akarja elveszteni az állását, de a gyárat már túl öregnek tartja, és inkább mással helyettesítené, vagy olyan is, aki a gyár közelében lakik, és szeretné, ha bezárnák a gyárat, annak ellenére, hogy a barátai és a családja is ott dolgoznak.

Az ötletek alapján a tanár csoportokra osztja az osztályt, és megkéri őket, hogy hozzanak létre néhány olyan karaktert, akik jelen lesznek a gyűlésen. Majd olyan lapokat oszt ki, amelyen a karakterek felépítését segítő kérdések vannak. Ezek alapján ki lehet találni az egyes figuráknak a történetben játszott szerepét. Ez után a tanár mindenkinek felteszi a kérdést, hogy az általa képviselt karakter mit nyer, és mit veszít a gyárbezárással, illetve a gyár további működésével, majd megkéri a diákokat, hogy soroljanak a karakter szempontjából jogosnak tetsző érveket, sőt, ugyanebből a pozícióból javasoljanak megoldásokat is.

Megfelelő idő elmúltával a tanár ismét felemeli a mappát, és azt mondja: „Hívjuk tehát össze a gyűlést. Ki kezdi?" Az improvizáció itt általában simán megy, mivel a diákoknak volt elég idejük összeszedni gondolataikat, a tanár pedig az „üzenetvivő" alárendelt szerepéből képes kézben tartani a dráma kibontakozását anélkül, hogy menetébe beavatkozna. A végén a tanár bezárja a gyűlést: „Köszönöm, hogy eljöttek ma este, továbbítani fogom a mondottakat a polgármesternek."

A drámajáték végeztével a történtek kiértékelése következik, minek során a tanár ismét kilép a szerepéből. Ekkor a résztvevők a gyűlésen megtárgyalt ügyről és a demokrácia működéséről vitatkoznak. A lezárás helyett a tanár inkább arra törekszik, hogy felidézve a felmerült kérdéseket, a diákok figyelmét a helyzet bonyolultságára irányítsa. A „mi lenne, ha?" varázsszó segítségével a helyzet megoldásának újabb változatai jelenhetnek meg, amelyek további kihívásokat és lehetőségeket teremtenek. A fő cél, hogy ugyanarra a helyzetre különböző perspektívákból lehessen ránézni.

A diákok itt a tapasztalati tanulás egy olyan formájában vesznek részt, amely folyamat-dráma (Process Drama) néven vált ismertté (O'Neil 1995). A participatív (részvételi) dráma különféle gyakorlatai – például a szerepjáték révén először a cselekvés, majd a cselekvésről szóló reflexió útján tanulnak. Ennek révén olyan bonyolult szituációkat vizsgálnak meg és elemeznek közösen, amelyeknek később maguk is részesei

lehetnek. A „mi lenne, ha?” formula segítségével pedig különböző megközelítéseket próbálgathatnak, amíg végül megfogalmazzák a megfelelő viselkedésformát vagy a szándékot a változtatásra. Ezen keresztül megfogalmazzák egymás számára, hogy miket gondolnak az együttélés megvalósítható változatainak. Ennek megélése nyomán, illetve az utólagos reflexió révén értik és tanulják meg az állampolgári viselkedést.

Ezek a technikák általános módszerré válhatnak a társadalomismeret és állampolgári ismeretek oktatása területén, mivel a diákok így megtanulják meglátni az embert a koncepciók mögött. A folyamatdrámáról sokat tanulhatunk Bolton (1979 és 1984), Neelands (1984 és 1990), O’Neill (1995), Wagner (1976) és mások munkáiból. Ezek sokat segítenek abban, hogy a tanítást „megélt” tanulási élménnyé alakítsuk.

▸ Harmadik jelenet – Színdarabépítés (Playbuilding)

A diákok körbeülnek a szobában, és olyan témákat sorolnak, amelyekről szívesen írnának egy színdarabot (az ún. „kollektív alkotásról” lásd Berry és Reinbold 1985, Norris 1989). A lista egyre bővül, s egyes diákok lelkesebbek egy-egy témával kapcsolatban, mint a többiek. Mindenki előadja, miképpen képzeli el az ötlete nyomán megvalósítandó darabot, és szerinte miért jó választás az általa javasolt téma. Miután mindenki megtette a saját javaslatát, a tanár megkérdezi: „Hogyan döntsük el, hogy melyik témát válasszuk?” Az egyes osztályokban különböző megoldásmódokat javasolnak. Van, ahol minden diák négy szavazatot adhat le, amit a táblán krétával húzott vonásokkal jelölnek az egyes témák mellett. Ekkor vita alakul ki arról, hogy lehet-e mind a négy szavazatot egy témára adni, vagy mindenki köteles a voksait elosztani a témák között. Megbeszélik a titkos és nyílt szavazás melletti érveket is: a döntés módjáról hoznak döntést. Néha a szavazás előtt három-négy témát egy csoportba foglalnak, hogy ne ’osszák meg’ a szavazatokat. Például a tizenévesen elkövetett öngyilkosság, a drogtémák, az agresszió és az anorexia együtt szerepelhetnek a „Kamaszkori nehézségek” címszó alatt. A szavazás kiértékelése után következhet egy újabb kör, ahol minden diák a három-négy legnépszerűbb téma közül választ, és ezt a mozzanatot gyakran megelőzi közvélemény-kutatás is. A tanár fokozatosan vet fel egyéb döntéshozatali lehetőségeket, amíg a diákok olyan közös módszert nem találnak, amelyet megfelelőnek éreznek. A folyamat során az állampolgárság jelentéseit egy nagyon alapvető és tapasztalati szinten élik meg.

A döntés után mind a folyamatot, mind az eredményt átbeszéli az osztály, arra fókuszálva, hogy miként befolyásolta a folyamat az eredményt. A tanár rámutat, hogy a folyamat konfliktusos természetű, egymással szemben álló pozíciók harca volt, most azonban újra egy csoporttá kell válni, amely elköteleződik a közösen kiválasztott egyetlen téma mellett. A csoport tudatosítja: lehet, hogy néhányan elégedetlenek maradtak, s a csoport dolga, hogy őket is bevonja a közös munkába. Ugyanakkor az ellenvélemények is helyet kapnak, és a vélemények sokfélesége biztosítja, hogy további opciók is nyitva maradjanak a csoport előtt.

Neelands (1984) egészen világosan fogalmaz *A dráma a tanulás szolgálatában* (Making Sense of Drama) című könyvében:

„A dráma kollektív tevékenység, többé-kevésbé azonos cél érdekében együtt dolgozó emberek hozzák létre. Szemben a gyerekek más művészeti tevékenységformáival – az olyanokkal, mint a rajzolás, történetek írása és olvasása, versírás, amelyekben az egyéni elgondolásokat és kifejezésformákat támogatjuk, díjazzuk –, a drámában a kollektív nézőpont, áttekintés, kifejezésmód megszületését hangsúlyozzuk. Ez nem jelenti azt, hogy minden pillanatban konszenzusra törekszünk (ami általában a különbségek, ellenvélemények élének lecsiszolása az „arany középút" érdekében). A „közös szemléletmód" jóval pontosabb kifejezése ennek, mivel a vélemények összegzését adja. Más szavakkal: a dráma a vélemények (és különbözőségek) széles körére világíthat rá, és természetesen minden egyes véleményt magába akar építeni. A drámában tehát azt mondjuk a gyerekeknek, hogy bár csoportként dolgozunk, az egyéni reakciók és vélemények ettől függetlenül fontosak. Azt kell megvizsgálnunk, hogy egyéni ötleteink összekapcsolhatóak, összeszőhetőek-e közös élményegyüttessé. A tanár szerepe itt az, hogy lehetőségeket keressen a válaszok csoportosítására, illetve megoldási módokat találjon a közös szemléletmód kialakítására, figyelembe véve az abba első pillantásra beilleszthetetlennek tűnő válaszokat is" (1984: 40).

A színdarabépítés folyamata során a diákok csoportokban vizsgálnak témákat és alakítanak ki jeleneteket, amelyek később „bekerülhetnek" a közös darabba. A dráma végül jelenetek egymást követő sorozatából épül föl, amelyek egy közös témát bontanak ki. A jelenetek a csoporton belüli vitákon, hosszas alkufolyamatokon, néha veszekedésen keresztül alakulnak. A tanár eközben egy külső, értelmező pozícióból veti fel a konfliktusmegoldás, a csoportos döntéshozatal, a kol-

laboráció témáit, beszél a vita értékéről, és arról, hogy a többiekkel működő kapcsolatot kell fenntartani. A drámaóra alapját a bizalom és az egymás iránti tisztelet adja.

► Epilógus

Összefoglalva: a drámaórák sokat tehetnek a mindennapi élethez szükséges társas, személyközi és állampolgársággal kapcsolatos készségek kibontakoztatásáért. Miközben a résztvevők elsősorban a színdarabra, mint produktumra koncentrálnak, a munka folyamatában önmagukat is „építik", megtanulva, hogyan dolgozzanak együtt másokkal. Az első példában a résztvevők nem drámát tanuló iskolások, hanem színházi közönség, akiket beszélgetésre hívtunk az általuk látott jelenetről. A második példában a résztvevők speciális társadalomismeret órán vettek részt, ahol szerepjátékban tapasztalták meg a működő demokrácia komplexitását. A harmadik példa a színdarabépítés módszerét használó drámaóra volt, amelynek tétje a közös döntéshozatal és az együttműködés formáinak kialakítása volt. Mindhárom esetet azért mutattam be, mert ezek során a jelenlevők aktívan fedezték fel és élték át az állampolgári részvétel nehézségeit. A dráma olyan természetes tanulási forma, amelyen keresztül a diákok az élő tapasztalat révén érthetik meg az állampolgárság komplex jellegét.

Fordította: *Gagyi Ágnes*

Patricia Leavy

A performansz tudománya (részlet)

„Az etnográfia leginkább a performansz segítségével képes egyidejűleg feltárni a megélt tapasztalatok jelentéseit és rá is kérdezni ezekre"
Norman K. Denzin (1997:94-95).

A performansz mindig jelen idejű és közvetlen. Ugyanakkor egyszerre mulandó és időtálló is abban az értelemben, hogy megőrződhet valamilyen tárgyi formában, ez azonban nem azonos magával az eseménnyel (Saldaña 1999). A performansz-alapú módszerek valószínűleg minden más módszernél alkalmasabbak arra, hogy a kutatási eredményeket életre keltsük és a való világ részeként mutassuk be, illetve, hogy autentikus módon (re)prezentáljunk olyan jelenségeket, amelyek egyébként ábrázolhatatlanok lennének. Saldaña szerint „a színház olyan művészeti médium, amelyen keresztül a társadalmi élet fiktív és valós viszonyai – mint az emberi lét alapvető összefüggései – szimbolikusan ábrázolhatóak, hogy a nézők bejárhassák ezeket és reflektáljanak rájuk" (2005:10).

A társadalomtudományok közéleti szerepvállalásával összhangban, a performansz a legkülönbözőbb összetételű közönség számára teszi elérhetővé a kutatási eredményeket, és teremt lehetőséget arra, hogy a közönség, az előadók, illetve a szövegek interakcióba kerüljenek egymással. Ez az interakció akár a társadalmi jelentésekről folyó komplex egyeztetés is lehet. Az előadó és a közönség közötti együttműködés miként je ugyanakkor nagy mértékben függ a társadalmi közegtől és a résztvevők elkötelezettségétől (Langellier – Peterson 2006).

A performansz különféle célokat szolgálhat: a problémák tudatosítását és az öntudat erősítését, a helyzetbe hozást, az emancipáció ügyét, politikai állásfoglalások és programok megfogalmazását, kutatási vagy oktatási célokat. Bár a leggyakrabban csupán reprezentációs formának tekintik, a performansz – az adatgyűjtéstől az elemzésen át a kutatási eredmények bemutatásáig – önálló és teljes kutatási módszerként is megállja a helyét. Mi több: a performansz elméletei gyakran módszertani eljárásokkal is elválaszthatatlanul összekapcsolódnak. A performansz egyszerre feltárás és bemutatás (Worthen 1998).

Ugyanakkor más, hagyományosabb kvalitatív műfajokat, az etnográfiákat vagy az interjúkat is performanszokká lehet alakítani.

A performansz műfajának a kvalitatív kutatásra tett hatása túlmutat módszertani vagy reprezentációs jelentőségén, mivel új utakat nyit a társadalomtudományos kutatásról való gondolkodásban. Gray amellett érvel, hogy a performansz átértékeli a tudással kapcsolatos hagyományos elgondolásokat (2003:254). Oikarinen-Jabai szerint a performansz-alapú módszertan lehetővé teszi, hogy a kutató átlépje azt a határt, amely őt a kutatás alanyaitól hagyományosan elválasztja; segít feltárni azokat a területeket, ahol a résztvevő közösség megerősítésre szorul; felszínre hozza az ellentmondásokat, valamint erősíti a beleélés és az együttérzés képességét (2003:578). Ugyanő így foglalja össze a módszerrel kapcsolatos tapasztalatait: „A performatív módszer lehetővé teszi, hogy megtaláljuk, megtapasztaljuk és kifejezzük azokat a vágyakat, szenvedélyeket, ambivalenciákat, illetve gyengeséggel, bizonytalansággal, szégyennel, félelemmel kapcsolatos érzéseket, amelyek társadalmi kapcsolatainkban és a kulturális diskurzusokban csak rejtetten vannak jelen" (uo.).

A performansz, mint kutatási tevékenység az utóbbi három évtizedben terjedt el. Ma már sokféle módon használják a kvalitatív módszertanban, és több okból is fontos trenddé vált a társadalomtudományi elméletek számára. Ez az írás erről nyújt rövid áttekintést.

A színháztudományok számára nem volt meglepő a performansz jelentőségének társadalomtudományos felismerése. A drámaírás és színészi játék sokban hasonlít a kvalitatív kutató munkájához. Johnny Saldaña szerint a kvalitatív kutató és a drámaíró ugyanazt a célt követi, amikor „az alapvetően emberi dolgokról igyekszik egyedi, megvilágító erejű és elkötelezett szöveget írni" (1999:60). Saldaña egyben azt állítja, hogy azokkal az alapvető készségekkel, amelyek a kvalitatív kutatáshoz kellenek, a performansz művelői is rendelkeznek:

1. a tudatos és érzékeny megfigyelés képessége, ami a megfelelő érzékenységgel végzett terepmunkához kell;
2. a szereplők és a drámai események elemzésének képessége, ami az interjúk és terepnaplók szövegeiből kirajzolódó cselekedetek és viszonyok értelmezésekor fontos;
3. az a képesség, hogy a szereplők verbális és nonverbális

kommunikációjának célját és nem-manifeszt jelentéseit érzékeljék, ami a társadalmi viszonyok feltárásához szükséges;
4. a színterek áttekintésének képessége, ami a terepmunkában a színhelyek, a tér, a tárgyak, a ruházat stb. vizuális elemzéséhez szükséges;
5. a fogalmi, szimbolikus és metaforikus gondolkodás képessége, ami a kvalitatív adatelemzés alapvető követelménye;
6. a tág értelemben vett történetmondás képessége, ami az érdekfeszítő narratív kutatási beszámolók megírásához szükséges.

Joe Norris (2000) is amellett érvel, hogy a drámapedagógia művelőinek óriási tapasztalata van a drámával, mint a *jelentésképzés*, és a (re)prezentáció lehetséges formájával kapcsolatban. Drámacsoportban például a tanulók rendszeresen tesztelik saját hipotéziseiket a mágikus „mi lenne, ha?" módszerével (2000:41). Berry és Reinboldot (1985) idézve Norris azt állítja, hogy a drámapedagógia gyakorlatát akár kutatási módszernek is tekinthetjük: a közös alkotás (*collective creating*) folyamatára hivatkozik, ahol a darabot a résztvevők közösen hozzák létre. Ez a Tarlington és Michaels által (1995) játéképítésnek (*playbuilding*) nevezett technika, egy olyan eljárás, amit a kvalitatív kutatók a közös jelentésképzésnek mondanának. „A folyamat-dráma (*process drama*) segít abban, hogy új módon közelítsük meg a szimbolikus tartalmakat, új összefüggéseket találjunk, és új jelentéseket hozzunk létre; ennyiben kutatási eszköznek tekinthetjük" – írja Norris (2000:44).

A színház és a kvalitatív kutatás közötti kapcsolatot az akadémiai kutatásban több párhuzamos fejlemény is felerősítette. A performansz felé való elmozdulás – amit Victor Turner igen korán „performatív paradigmaként" előlegezett meg (1974) – összefügg a testiség és testivé válás (*embodiment*) kutatásával, a test-elme kapcsolat problematizálásával, a posztmodern elméletek térnyerésével (Denzin 1997-ben posztmodern performatív szövegekről beszél). De összefügg még azzal is, hogy a tudományos gondolkodás általában elmozdult az interdiszciplináris és multidiszciplináris kutatások felé, ezzel párhuzamosan pedig egyre több kutató foglalkozik a kvalitatív paradigma kitágításával és újrafogalmazásával az új elméleti, episztemológiai és módszertani fejlemények tükrében (különösen az „alávetett" megszólalási lehetőségeivel kapcsolatban).

McLeod (1988) nem fogadja el, hogy a jelentés létrehozásának csak két fajta (kvalitatív és kvantitatív) módja lenne. Ehelyett a jelentésképzés öt módjáról beszél (szó, szám, kép, gesztus és hang). Norris (2000) ezzel kapcsolatban azt mondja, hogy a dráma ezeket mind magában foglalja. A performanszhoz kötődő módszerek jól illeszkednek a kutatási folyamat holisztikus szemléletéhez.

A *performance studies*-ban találkoznak a megismerés testbe ágyazottságával kapcsolatos kutatások; a testet és a diskurzust egyre inkább együtt kezelő szemlélet, és az a kutatási irány, amely az elnyomottak perspektíváját akár a diszciplináris határokat átlépve próbálja megmutatni. A mindennap megélt tapasztalatainkhoz hasonlóan a performanszban sem válik szét nyelvi és testi. Az előadók és a közönség mindig testben létező és jelenlevő szereplők, akik magukon hordozzák a nemi, faji, szexuális és osztály-identitásokra vonatkozó diszkurzív rezsimek pecsétjeit.

Langellier és Peterson szerint a performansz tudománya határokon lép át, és feltárja „a diszciplináris határok repedéseit" (2006:153). A személyes narratívák performanszaiban az „én" és a „te" kerülnek szimbiózisba. Ebben az értelemben mondja a szerzőpáros, hogy „a személyes történet performansza házasítja össze a testet és a hangot: a személyesség testtel ruházza fel a narratívát, a narratíva hangot ad a tapasztalatnak" (2006:156). Langellierék szerint a performansz keretezett, reflexív és emergens volta miatt alkalmas az egyébként rejtve maradó aspektusok feltárására. Mint írják:

> *„Először is, a performansz keretezett: lehatárolva magát diszkurzív környezetétől, az adott közösség performansz-konvenciói szerint szólal meg. A performansz közös keretezése egyúttal szerződés a közös kockázat- és felelősségvállalásról: az előadó és a közönség között született megállapodás arról, hogy a kommunikáció itt speciális módon fog zajlani – a történetmondás eseménye lesz. Másrészt a performansz reflektív esemény is, amennyiben az előadó saját tapasztalatának közönségévé is válik, szembenéz azzal, hogy ezt a közönség számára megjelenítse. A történetmondó a történet fordulópontjait úgy mondja el, hogy ő maga is visszatér a tapasztalat megéléséhez, a performansz ezért cselekvés és utánzás egyszerre. Ez a tulajdonsága pedig lehetővé teszi a tapasztalat, az én és a világ viszonyának speciális vizsgálatát. (...) A performansz ugyanakkor a ráismerés és az átalakítás lehetőségét is magában hordozza: amikor újra véghezviszünk egy*

reprezentált cselekvést, mindig ráébredünk, hogy azt másképpen is megvalósíthatjuk" (2006:155).

W. B. Worthen (1998), ugyancsak a performansz módszertani előnyeit ecsetelve azt hangsúlyozza, hogy a performanszot meg lehet szakítani, és újra lehet kezdeni (1998:1101).

A kortárs episztemológiai, elméleti és módszertani fejlemények nagymértékben hozzájárultak a performansz fogalmának kiterjesztéséhez. Ugyanakkor szociológusok már jó ideje felismerték, hogy a performansz a társas élet nélkülözhetetlen eleme. Erving Goffmann (1959) dramaturgia-fogalma az önbemutatás mindennapi gyakorlatait jelöli. A „színház az egész világ, és színész benne minden férfi és nő" logikája alapján Goffmann egy „előteret" és egy „hátteret" különböztet meg a társas kapcsolatok színterein. Az előtér az, amit a többieknek mutatunk (a színházban ez lenne maga az előadás); a háttér pedig mindaz, amit a többiek nem látnak (a színházban a háttérhez tartozik a drámaírás, a próbák, a frizura és a smink elkészítése, stb.). Goffmann elmélete szerint az élet minden területén performanszokat csinálunk, így például állandóan gondozzuk a saját „homlokzatunkat". Worthen (1998) ugyancsak arról beszél, hogy a társas életben folyamatosan performanszokra kerül sor, az utcai performansztól az identitás performanszain keresztül a mindennapi élet drámáiig.

A posztmodern tudomány sokban hozzájárult a performansz összetett társadalmi jelentéseinek kidolgozáshoz és megértéséhez. Judith Butler (1993) diszkurzív elméletében a társadalmi nem (a gender) performanszait vizsgálja. A performansz ugyanakkor azt a teret is jelentheti, amelyben az identitáskategóriák egyeztetése, küzdelme, újrafogalmazása történik. A performansz és az identitás-munka kapcsolatának megértéséhez a hibriditás posztmodern kutatása is nagyban hozzájárult.

Homi Bhabha (1993) egy olyan hibrid „harmadik térről" beszél, ami két, egymástól különböző kulturális forma találkozásánál jön létre, és amit a hagyományos fogalmi keretekben lehetetlen megérteni. Az ő munkájából kiindulva Helena Oikarinen-Jabai (2003) azzal foglalkozik, hogy a gambiai nők performanszai hogyan kérdeznek rá a nőiség és a női identitáslehetőségek diszkurzív normáira.

„A gambiai nők performanszai csodálatot váltottak ki belőlem. A nők ezekben képesek voltak újrafogalmazni kulturális és nemi identitásuk jelentéseit. A tradicionális és „importált" műfajok elegyítésével kritikailag tudtak rákérdezni a kulturális konvenciókra és a hatalmi viszonyokra. Ezek a nők performanszaikban a művészetet kapcsolják össze mindennapi tapasztalataikkal."

▸ A dráma, mint a személyes fejlődés, a tudatosítás és a szubverzió eszköze

Azok az episztemológiai és elméleti állítások, amelyek az elmúlt évtizedekben megváltoztatták a kvalitatív paradigmát, többségükben a „kutató" és a „kutatott" viszonyának megváltozásáról is szólnak. Olyan kutatási viszony kialakításáról beszélnek, amely nem csupán kollaboratív, de aktív . E téren a dráma a cselekvés tudatosságát növelő és a cselekvőképességet megerősítő potenciálja nagyban hozzájárult a performansz-alapú módszertanok kibontakozásához. A dráma közismerten olyan kommunikációs forma, amely képes előmozdítani az egyén fejlődését (Warren 1993). Mivel alapvetően a képzeletre épít, segíthet a résztvevőknek abban, hogy megvizsgálják, hogyan is élnek, illetve megfogalmazni azt, ahogyan élni szeretnének (Warren, 1993). A képzeleten túl pedig a rugalmasságot, a kifejezőkészséget és a társas készségeket is fejleszti (Warren 1993).

Norman K. Denzin (2006) a kritikai pedagógia kontextusában vizsgálja a performansz pedagógiai aspektusait. Ebben a keretben egyszerre tekint a performanszra (1) mint kritikai pedagógiára, amely a történeti és társadalmi beágyazottságra való reflektálást tanítja; (2) mint az elnyomó pedagógia leleplezésének eszközére; és (3) mint olyan eszközre, amely elősegíti a tudatos és etikus önazonosság kibontakozását annak érdekében, hogy a társadalmi (például faji jellegű) különbségeket reflektáltan lehessen kezelni (2006:332). A *performansz-pedagógia* a „társadalmi képzeletet" fejleszti, és abban segíti a résztvevőket, hogy észrevegyék és felismerjék az összefüggéseket a történeti folyamatok és saját egyéni életpályájuk között (uo.). Denzin azt állítja, hogy a kritikus önreflexiónak és a tudatosításnak ily módon történő fejlesztése olyan politikai tett, amely képes megkérdőjelezni a bevett normákat. Ebben az értelemben állítja, hogy a performansz, mint pedagógia, „a

kritikai tudatosságot fejleszti" (2006:330). A performansz szubverzív és a politikai cselekvőképességet megerősítő potenciáljával kapcsolatban Denzin még határozottabb álláspontot van. Úgy fogalmaz, hogy „a kritikai pedagógiai színház (*Critical Pedagogical Theatre*) képessé teszi résztvevőit arra, hogy fellépésükkel kimozdítsák és átírják a normákat, ily módon szabadítva fel saját magukat az alávetettség alól" (2006:331). Kiváló empirikus példa erre Kristin Bervig Valentine (2006) bebörtönzött nők körében végzett performansz-kutatása.

Valentine azt állítja, hogy a performansz az önkifejezést tette lehetővé a nők számára, ami a börtön keretei között egyébként szinte lehetetlen. Szerinte a performansz gyakorlata képes csökkenteni a bűnismétlés esélyét. Mint írja: „hipotézisem szerint, a képzeletet felszabadító különféle gyakorlatok, mint amilyen a performansz vagy a kreatív írás program, segítik a hatékony kommunikációs módszerek kialakulását, ezáltal pedig azt, hogy a bebörtönzött nők képesek legyenek elkerülni a magukra vagy másokra nézve veszélyes interakciókat. E készségek révén kiszabadulásuk után nagyobb eséllyel lesznek képesek elkerülni a visszaesést, ami egyaránt kívánatos a maguk, a családjuk és a társadalmi közösség számára"(2006:321).

A dráma különféle megvalósulási formái oly módon teszik lehetővé az önkifejezést, hogy összekötik azt a tudatosítás, az önreflexió, és a társadalmi jelentések kritikai értelmezésének, esetleg kimozdításának (szubverziójának) követelményeivel.

Egy másik példa Claudio Moreira (2005) brazíliai kutatásából származik. Ez a kutatás a performanszot olyan módszerként használja, amelynek segítségével lehetőség nyílik az alávetettség megélt tapasztalatainak vizsgálatára. Moreira egész pontosan azt kutatja, miként határozza meg az uralkodó osztály azt, hogy mit tanulhatnak az emberek – a tudás újratermelődését olyan folyamatként mutatva be, amely folyamatosan megerősíti bizonyos csoportok elnyomását. Moreira tanulmányának a performatív-szöveg (*performative text*) műfaját választja, amelyben az egyes hangokat a közönség soraiban ülők megszólalásai adják, így amikor felállnak, hogy beszéljenek, a közönség részeként szólalnak meg. Egy fiatal fiú történetét mesélik el, aki Brazília egy szegénynegyedében lakik. A többi fiútól azt a szexista és rasszista gondolatot veszi át, hogy a fiatal fekete lányok „arra vannak, hogy megdugják őket". A közönség a fiú gondolatait követi, miköz-

ben az társaival arra készül, hogy fekete lányokat erőszakoljanak meg. A történetbe néhol üzenetek szövődnek a „domináns narratívákból", abból ahogy ezeket a jelentéseket a média felépíti. Más üzenetek arról szólnak, hogyan lehet széttörni azokat az ideológiákat, amelyek a tudatlanságot és az elnyomást termelik újra azzal, hogy az elnyomottak egymás áldozataivá válnak, miközben folyamatosan szem elől tévesztik a saját, „magától értetődő" gondolataik eredeti forrását. Moreira azt írja:

> *„Az itt megszólaló 'tudás' ugyanúgy formálódott, mint ahogyan gyerekkorunkban a barátaimé vagy az enyém: történetek révén, beszélgetésekben arról, hogy ki mit tapasztalt, dokumentumfilmek, hírek, magazinok és újságok alapján. Ez a tudás nagyrészt olyan domináns, hegemón narratívák eredménye, amelyek nem csak, hogy mindenki számára elérhetőek, de egyúttal természetesnek és megváltoztathatatlannak is mutatják ezeket a vélekedéseket."*

Ez a kutatás megmutat egy alapvető lehetőséget: dráma és performansz a kritikai reflexió, a tudatosítás és az alávetettek megszólalásának fórumai és eszközei lehetnek.

Fordította: *Gagyi Ágnes*

Diane Conrad és Gail Campbell

A részvételi kutatás

A lehetőségek bővítése marginalizált csoportokkal

► Honnan származik a tudás? – avagy egy írás előzményei

Mindketten a dráma és a színház, pontosabban a színházi nevelés és az oktatáskutatás területéről jutottunk el a részvételi kutatáshoz. Az a közös érdeklődés hajtott minket, hogy összekapcsoljuk egymással az alkalmazott, vagy társadalmi színház pedagógiai módszertanát a közösségfejlesztés ügyével és a marginalizált emberekkel közösen végzett tevékenységekkel. A társadalmi színház (Popular Theatre) olyan sajátos színházi folyamat, amely intenzíven bekapcsolódik egy-egy közösség problémáinak azonosításába. Vizsgálja a közösség körülményeit és a jelenlegi helyzet kialakulásának okait, miközben rámutat a kitörési pontokra is; feltárja és elemzi, hogy a változás miként következhet be, és közreműködik a kínálkozó cselekvési lehetőségek megvalósításában is (Prentki és Selman 2000:8).

Mindketten drámapedagógiát tanítottunk középiskolákban és a felsőfokú szakképzésben, közösségfejlesztő és társadalmi színházi kurzusokat végeztünk, és részt vettünk az Elnyomottak Színházát megalapító Augusto Boal műhelymunkáiban. Résztvevőként vagy facilitátorként számos társadalmi színházi programban működtünk közre. A doktori fokozatunk megszerzéséhez végzett drámapedagógiai kutatás során Ross Kidd, Budd Hall és más kanadai trénerek munkáit tanulmányozva számos – történelmi, filozófiai és módszertani – kapcsolatot ismertünk fel a népoktatási mozgalmak, a társadalmi színház és a részvételi kutatás között.

► Bevezetés

A részvételi kutatás (Participatory Research, PR) általunk kidolgozott változata a népoktatási mozgalom (Popular Education, PE) és a társadalmi színház (Popular Theatre, PT), valamint más populáris művészeti megközelítések alapelveire támaszkodik. A részvételi kutatás módszertanát a következőkben egy fél éven át tartó munkafolyamat alapján mutatjuk be, amelyet 2003-ban Albertában végeztünk elzárásra ítélt fiatalokkal.

Nem állítjuk, hogy sikerült megvalósítanunk a részvételi kutatás egyetlen ideális modelljét. Munkánk során azonban mindvégig arra törekedtünk, hogy a részvételi kutatás filozófiai és módszertani alapelveire támaszkodva a fiatalokat olyan társadalmi színházi folyamatba vonjuk be, amelyben ők a tudás létrehozóiként kaptak szerepet. Munkánk úgy szolgálta a fiatalok ügyét, hogy ebben a folyamatban mi sajátítottuk el az ő nézőpontjukat. A folyamat egészéről beszámoltunk a Nemzetközi Dármapedagógiai Társaság 2004-es konferenciaanyagait közreadó, *„A dráma és színház egyetemes mozaikja"* című kiadványban. Összefoglalónkat egy előadás forgatókönyve egészítette ki „*Arresting Change: Popular Theatre with Young Offenders*" (A letartóztatott változás: társadalmi színház fiatal bűnelkövetőkkel) címmel.

Bár Peter Park feltételezése szerint a részvételi kutatás gyakorlata „egyetlen esetben sem valósíthatja meg a részvételi kutatás ideálját", mi mégis mindig ennek lehetőségét tartottuk szem előtt a letartóztatott fiatalokkal, az utcagyerekekkel, a gettó-iskolák tanulóival és drámapedagógus hallgatókkal végzett munkánk során.

► Mi az a részvételi kutatás?

A részvételi kutatás az 1960-as és 70-es években a közösségkutatások "új paradigmájaként" fogalmazódott meg. A tudástermelés sajátos eszköze kívánt lenni, amely a közösségi dialóguson, az oktatáson, és az öntudatosság fejlesztésén keresztül feltárja a „marginális" csoportok szükségleteit, erősíti a csoporton belül felmerülő igények és kritikák megfogalmazásának képességét, és cselekvésre ösztönöz (Hooks 1984). A részvételi kutatás magában foglalja a „transzformatív praxist"

(Fals-Borda 1991), vagyis olyan, a közös birtoklás elvén és az ügyek közösségi elemzésének igényén alapuló gyakorlatot, amely a cselekvésre irányul. Egy demokratikus folyamatról van szó, amely a részvételt hangsúlyozó szemléletből fakad. Ez a folyamat összekapcsolja a cselekvést és a reflexiót, az elméletet és a gyakorlatot: egy olyan gyakorlati megismerési formát teremt, amely az értékes emberi célkitűzéseket és a praktikus megoldásokat kutatva alakítja egy közösség ügyeit (Reason és Bradbury 2006a). A részvételi kutatás tehát nem pusztán a tudás kedvéért generál tudást, és nem univerzális törvényeket vagy tudományos alapelveket keres, hanem reflexív tudást hoz létre, ami segít az embereknek „megnevezni", majd megváltoztatni a saját világukat (Beder 1991). Nem az emberek*ről* szóló vizsgálatról van szó, hanem az emberek*ért* – egy velük és általuk folytatott kutatásról. Épp ezért a részvételi kutatás a megszokottól eltérő módon fogja fel a kutató és a kutatott megkülönböztetését, és arra ösztönöz, hogy felülvizsgáljuk a hagyományos kutatásokban felállított szubjektum/objektum viszonyt (Fals-Borda 1991). Ideális esetben, a résztvevők az elejétől a végéig közreműködnek ebben a kutatási folyamatban: közösen alakítják ki a kutatási tervet, együtt fogalmazzák meg a vizsgálat alapvető kérdéseit, közreműködnek az „adatok" összegyűjtésében és elemzésében, majd döntenek a folyamat végeredményéről, vagyis arról, hogy a kutatást milyen módon lehet hasznosítani. A részvételi kutatás a tapasztalatokra épülő tudás létrehozásának eredendő emberi képességére helyezi a hangsúlyt. A résztvevők – miközben rávilágítanak a helyi problémákra, megvizsgálják azok kontextusát, illetve megoldásokat keresnek és problémamegoldó módszereket gyakorolnak be – olyan közösen osztott hétköznapi tudást hoznak létre, amelynek egyes részleteit folyamatosan elemezik megerősítik és kritizálják (Fals-Borda 1991).

A részvételi kutatás módszer és filozófia is egyben, amely egyszerre szól a kutatásról és az életről (Salazar 1991). Célja, hogy megtörje az igazságtalan hatalmi viszonyokat egy méltányosabb társadalom létrehozásának érdekében. Az érzelmeket, a személyes tapasztalatokat és a cselekvést hangsúlyozza a racionális gondolkodással szemben. Ennek köszönhetően egy csoportmunkában nem csupán izolált véleményeket ismer meg a kutató, hanem a csoportfolyamat a kollektív együttgondolkodás ugródeszkájaként szolgál a közösség számára. Az így létrehozott, társadalmilag érzékelhető és igazolható jelentések az emberek

már meglévő közös tudását gyarapítják, és hozzásegíthetik a csoport tagjait közös problémáik megoldásához is (Fals-Borda 1991).

Saját kutatásunk során a brazil dramaturg, Augusto Boal munkáján alapuló színházi módszerekhez folyamodtunk. A Brecht (1964) színházi eljárásaiból és Paulo Freire (1970) népoktatási mozgalmából merítő technikákat Boal *Az elnyomottak színháza* (1979) című munkájában dolgozta ki azzal a céllal, hogy az elnyomott csoportokat bevonja a társadalmi valóság megváltoztatásának előkészületeibe – mintegy elpróbálva a jövőbeni „valóságos" cselekvéseket.

► A részvételi kutatás története

A részvételi kutatás az akciókutatásban gyökerezik. Az akciókutatás programját elsőként Kurt Lewin fogalmazta meg a társadalmi cselekvés és a társadalomelmélet közötti szakadék áthidalására. Olyan módszert alakított ki, amellyel egyidejűleg oldhatott meg gyakorlati kérdéseket, és ismerhette fel „a csoportélet általános törvényeit" (Lewin 1948:204). Lewin nézete szerint a kutatás mindig egy konkrét helyzetből vagy problémából, és nem egy elméletből indul ki. Számára a kutatásba beleértendők azok az emberek is, akikkel együttműködve folyik a vizsgálódás, és a kutatás része az a cselekvés is, amely a vizsgált probléma kezelését célozza (Lewin 1948).

Az 1960-as és 70-es években a részvételi kutatások elsősorban a „fejlődő" világban (Afrikában, Ázsiában és Latin-Amerikában), a domináns kutatási hagyományok alternatívájaként, a közösségfejlesztés összefüggésrendszerében, jellemzően a népoktatási mozgalmakkal összefonódva jelentek meg. A korábbi kutatási gyakorlat – amely a semlegesség, az objektivitás és az empíria mítoszait hirdette (lásd Tandon 1988) – az egyetemen képzett kutatót ruházta fel tekintéllyel, és a szakértőt helyezte a tudás előállítójának pozíciójába. A részvételi kutatás ezzel szemben elismerte a tudás reprezentatív, reflektív és relacionális formáit (Park 2001), valamint a megismerés kísérletező, bemutató és gyakorlati módjait is (Heron és Reason 1997).

Az 1960-as és 70-es években elterjedő népoktatási mozgalom hatásának tulajdonítható, hogy a részvételi kutatásra is erősen hatott Paulo Freire nevelésfilozófiájának három központi eleme. Először: a népokta-

tás közösségi oktatás, amely a kooperatív és cselekvésorientált tanulás eszközeivel egy közösséget fejleszt. Másodszor: a népoktatás politikai képzés, amely által egy egyenlőbb és demokratikusabb társadalom jöhet létre. Végül: a népoktatás a domináns társadalmi rétegek által kirekesztett és marginalizált közösségeket kívánja megerősíteni (Hurst 1995). Az oktatási mozgalom résztvevői az oktatási gyakorlat részvételi, kreatív és megerősítő módszereinek segítségével kritikusan elemzik az elnyomó struktúrákat és ezek átalakításának lehetőségeit (Arnold és mtsai 1991). A népoktatás művelői – Freire terminusával élve – a „konszcientizációt" hangsúlyozzák. E folyamat során az emberek, mint megismerő szubjektumok nem csak az életüket alakító szociokulturális valóság megértésére törekszenek, hanem e valóság megváltoztathatóságának képességét is megtanulják felismerni magukban. A reflexió és a cselekvés dinamikája központi jelentőségű mind az átalakítást célzó oktatás, mind a részvételi kutatás esetében (Freire 1973; Horton és Kohl és Kohl 1990; Arnold és mtsai 1991; Shor 1992).

Felmerülhet a kérdés, hogy amennyiben a fentieken alapuló részvételi kutatás elsősorban a fejlődő országokban végzett munkához társult, vajon milyen érvényességgel bírhat az „első", a „nyugati", avagy „fejlett" világ régióiban, különös tekintettel az eltérő intézményi kontextusokra. A részvételi kutatásra azonban mindenhol szükség lehet, hiszen „fejlődő" helyzetek és marginalizált csoportok nyilvánvalóan előfordulnak a „magasan fejlett" országokban is.

▸ A részvételi kutatás és a hasonló kutatási módszertanok

A „részvételi kutatás" (Participatory Reseach, PR), az „akciókutatás" (Action Research, AR) és a „részvételi akciókutatás" (Participatory Action Research, PAR) fogalmai sokszor keverednek egymással. A különböző elnevezések közös gyökerű, egymáshoz kapcsolódó kutatási módszertanokra vonatkoznak. Fals-Borda (2001) például – elismerve Lewin (1946) és mások korai munkásságát – a „részvételi akció-kutatás" (Fals-Borda és Rahman 1991), illetve a „részvételi (akció) kutatás" kifejezéseket használja. Ezzel egyszerre kívánja hangsúlyozni a kutatás részvételi jellegét és cselekvésre irányultságát. Mások a „PAR" terminusát olyan módszertan leírására használják, amely egyes esetekben az

akciókutatásra (McTaggart 1997; Kemmis és McTaggart 2005), máskor inkább a részvételi kutatásra (Fine és mtsai 2001) emlékeztet.

Ezek a módszertanok kapcsolódnak egymáshoz, ám céljaik és eljárásaik tekintetében különböznek is egymástól. Vannak köztük olyanok, amelyek az emberek magatartására, vagyis „gyakorlataik" vizsgálatára összpontosítanak, a „gyakorlat" tökéletesítése érdekében (Kemmis és McTaggart 2005). Ezekben az eljárásokban a résztvevők szakértővé vagy fél-szakértővé válnak, miközben az egész kutatás is erősen professzionalizálódik. Ezzel szemben az alulról szerveződő, vagy közösségi kutatások nem a „gyakorlat" tökéletesítésére, hanem a résztvevők életkörülményeinek javítására összpontosítanak (pl. Fals-Borda és Rahman 1991; Park és mtsai 1993).

Bár a PR, az AR és PAR célja egyaránt a „cselekvés", ennek jelentését más-más értelemben határozzák meg. A „cselekvés" vonatkozhat azokra az egymást követő lépésekre, amelyeken keresztül a résztvevők megváltoztatják saját korábbi gyakorlataikat (lásd Kemmis és McTaggart 2005), de vonatkozhat közvetlenül arra a társadalmi cselekvésre is, amelyet a résztvevők a kutatási folyamat eredményeként hajtanak végre (Fals-Borda és Rahman 1991; Park és mtsai 1993). Néhány megközelítés előre meghatározott cselekvéssort javasol. Ilyen például az akciókutatás spirálja, amellyel szabályos ciklusokba rendezik a cselekvést és a reflektálást (lásd Kemmis és McTaggart 2005). Mások, főként az alulról szerveződő társadalmi mozgalmakhoz kötődő megközelítések, a közösségi szükségletekhez igazodó emergens módszertant követnek (Fals-Borda és Rahman 1991; Park és mtsai 1993).

Egyes módszerekre – amelyeket olykor szintén a PR, az AR, vagy a PAR névvel illetnek – a liberális megközelítés jellemző; ezek csupán a létező hatalmi struktúrán belüli járulékos változásokat szorgalmaznak. A kritikai elméletben gyökerező radikálisabb megközelítések a hatalmi egyensúlytalanságok átírását tartják kívánatosnak (O'Brien 1998). Gyakori, hogy az akciókutatás elnevezés alatt a társadalmi színházi gyakorlatnál lényegesen technikaibb megközelítést értenek, részvételi kutatásnak pedig az általunk is művelt társadalmi színházi folyamatot nevezik (pl. Kidd és Byram 1978; Kraii, Mac Kenzie és Youngman 1979; Hall 1981; Gaventa 1988; Tandon 1988; Kassam és Mustafa 1982; Park és mtsai 1993).

Számos további módszer táplálkozik ezekből a történelmi gyökerekből, és épít hasonló alapelvekre. Ilyen például a „társadalmilag kritikus akciókutatás" (Tripp 1990), a „transzformatív kutatás" (Deshler és Selener 1991; Westwood 1991), a „közösség-alapú" (Israel és mtsai 1998) avagy „kollaboratív" vizsgálat (Heron és Reason 1997). Ide tartozik továbbá a feminista kutatás (Hooks 1984; Maguire 1987), az „antiopresszív kutatás" (Brown és Strega 2005) és a „bennszülött perspektívából végzett hosszútávú terepmunka" (Smith 1999; Castellano 1986).

► A közösségi szükségletek feltárása

Ideális esetben a részvételi kutatás igénye magában a közösségben fogalmazódik meg. A közösségi tudásra és erőforrásokra alapozva a közösség tagjai maguk is képesek elvégezni egy kutatást. Talán nem mindig nevezték „kutatásnak", ám mindenkor léteztek olyan közösségi erőfeszítések és eljárások, amelyek célja a problémák megvizsgálása és a megoldásukat szolgáló lépések meghatározása volt. A közösségek ennek köszönhetően élték túl a napi küzdelmeket, és tették alkalmassá magukat szükségleteik kielégítésére. Lényeges, hogy elismerjük a közösségek azon képességét, hogy vizsgálat tárgyává tegyék saját világukat: a „hétköznapi emberek", bárhol élnek is, képesek kutatni, megérteni és megváltoztatni az őket körülvevő viszonyrendszereket. Minthogy azonban a marginalizált és hatalom nélküli népesség általában nem rendelkezik egy kutatás kezdeményezéséhez és levezetéséhez szükséges idővel, erőforrásokkal és tapasztalattal (Park 1993; Liamputtong 2007), a kutatásokat formálisan a kívülről – általában egyetemekről vagy fejlesztő ügynökségektől – érkező, a kutatásból élő, abban érdekelt emberek kezdeményezik, akik a közösségi kutatás lefolytatásához szükséges tudás és tapasztalat birtokában vannak. A kutatókhoz személyesen is közel állnak a közösség ügyei; sokszor maguk is a közösség tagjai, vagy bensőséges kapcsolatot alakítottak ki a közösség tagjaival.

Akár maga a közösség, akár külső kutatók kezdeményezték a kutatást, a folyamat általában valamilyen konkrét problémából indul ki. A probléma mindig a közösség tagjainak kollektív tapasztalatán alapul (még akkor is, ha nem feltétlenül azonosítják és artikulálják explicit

módon e problémát). Ezzel egy időben a probléma megoldásának igénye is a résztvevők közös akarataként kell, hogy megfogalmazódjon. Szerencsés esetben az összes résztvevő a kezdettől képes ellenőrizni a kutatási folyamatot (Park 1993).

A kutatásunkban résztvevő fiatalokról, bár nem mind tekintették az elzárásukhoz vezető viselkedésüket problémának, azt feltételeztük, hogy egyikük sem tartja az elzárást kívánatos állapotnak. A részvételi vizsgálat témájává ezért az elzárást eredményező magatartásformák különböző típusai, illetve ezek alternatívái váltak.

► A „kutató" és a „résztvevő" szerepe a részvételi kutatásban

A részvételi kutatás a kutatást, az oktatást és a kollektív cselekvést integrálja annak érdekében, hogy hozzájáruljon az egyéni és a közösségi probléma megoldásához. Ehhez le kell bontania a kutató és a résztvevő pozíciója közötti, illetve a tudományos és hétköznapi tudást szembeállító határt, s felül kell vizsgálnia a közöttük fennálló hagyományos hierarchiát (Mellor 1988). Bármely részvételi kutatás kezdetén – különösen, ha külső kutató kezd együttműködni marginális helyzetben élő emberekkel – hatalmi egyensúlytalanság áll fenn a „kutatók" és a „részvevők" között. Ez rendkívül élesen mutatkozik meg a választás lehetőségét illetően, hiszen a kutató számára mindig tágabb a választási lehetőségek köre. A részvételi kutatás menetében folyamatosan szükség van a résztvevők közötti viszonyok gondos egyeztetésére és a kutatás kívánalmaihoz történő hozzáigazításukra. Ezeknek az egyeztetéseknek érzékenyen kell igazodniuk a kutatásba bevont egyének felkészültségéhez, képességeihez és a közösségen belüli pozícióihoz; tekintettel kell lenniük a kutatás sajátos körülményeire és a keresett tudás természetére. Mindezt a résztvevőkkel folytatott párbeszéd biztosítja, amelyben a kutatók munkája folyamatosan és nyíltan kommunikálható, illetve számonkérhető (Mellor 1988).

Annak érdekében, hogy csökkentsük a fiatalok és magunk közötti hatalmi egyensúlytalanságot, az elzárt fiatalokkal végzett színházi munkánk során kutatóként és drámatanárként igyekeztünk nyílt kommunikációt, gondoskodó és biztonságos közeget teremteni. Bátorítottuk a fiúkat, hogy amennyire akarnak és tudnak, maguk is járuljanak hozzá

ehhez a folyamathoz. Ebben azok kaptak szerepet, akik erre leginkább alkalmasak mutatkoztak. Bár mi magunk teljes elkötelezettséggel törekedtünk arra, hogy a bentlakók és a közöttünk fennálló hatalmi egyenlőtlenséget csökkentsük, nem felejthetjük el, hogy számunkra mindvégig adott volt a kilépés lehetősége, amivel viszont a fiúk nem rendelkeztek.

A kutatóknak minden egyes kutatási program, illetve minden „kutatási elrendeződés" egyedi körülményei között végig kell gondolniuk a helyi viszonyok és a részvétel kérdéseit.

► A közösség elköteleződése: részvételi kutatás a gyakorlatban

A részvételi kutatás nem pusztán kutatási módszer, hanem olyan elméleti beállítódás, amely meghatározza az érintkezéseket a tudás konstruálásának folyamatában. Budd Hall szerint „a részvételi kutatásnak nincsen egyetlen kitüntetett módszere" (1988:7). A részvételi kutatás nem kutatási módszerek és technikák gyűjteménye, hanem a tudástermelés egy lehetséges módszertana (Tandon 1988). A folyamat nincs előre eltervezve, meghatározva: a közösség a kutatókkal együtt dönti el, miként vizsgálják meg a problémát, milyen információkat keressenek, milyen eszközöket alkalmazzanak, miféle információgyűjtési eljárásokhoz és elemzési technikákhoz folyamodjanak, ahogyan azt is, miként használják fel a megszerzett tudást, és milyen lépéseket tegyenek a megoldás irányába (Park és mtsai 1993). Minden részvételi folyamat lényegi vonása a folyamatos dialógus. A kutatóközösség nyílt viták során folyamatosan tisztázza a kutatás céljait, az egyes tagok részvételének mértékét, a kioszthatő szerepeket és felelősségeket, az adott hatalmi struktúra mibenlétét, a kutatás szempontjából lényeges etikai kérdéseket, illetve a lehetséges cselekvési stratégiákat.

Előfordul, hogy a részvételi kutatás során kvantitatív, survey-típusú kérdőíves adatgyűjtést is alkalmaznak, mivel azonban ezeket a módszereket pozitivista értékválasztások vezérlik (Jordan 2003), rendszerint nem egyeztethetőek össze a részvételi kutatás céljaival. Ezzel szemben a kvalitatív módszerek – a levéltári kutatás, a dokumentumelemzés, az interjúk és fókuszcsoportos vizsgálatok készítése, vagy a résztvevő megfigyelés és terepjegyzetek írása – holisztikusabb néző-

pontot kínálnak, ezért alkalmasabbak azoknak az összetett társadalmi kérdéseknek a megértésére, amelyekre a részvételi kutatás irányul.

A részvételi kutatás igyekszik leszámolni az írásos kultúra monopóliumával, ezért sokszor folyamodik alternatív eljárásokhoz. Épít például olyan, már eleve a közösségi élet részét képező orális hagyományokra és művészeti formákra, mint a közös éneklés, a történetmesélés, vagy más populáris alkotási formák. A kutatás részét képezheti az élettörténetek dokumentálása, vagy bármilyen fotó- illetve hang-projekt megvalósítása (például rádióműsor készítése), ami magába foglalhat költészetet, zenét, mítoszok felelevenítését, vagy rajzolást, szobrászatot, bábozást, drámát, társadalmi színházat (lásd Kidd és Byram 1978; Lykes 2001). Ezek az alkotási formák olyan találkozási pontokká válnak, amelyek egyfelől a kulturális csere tereiként szolgálnak a résztvevők számára (pl. Fals-Borda és Rahman 1991; Park és mtsai 1993; Mienczakowsky és Morgan 2001; Liamputtong és Douglas 2005), másfelől izgalmas lehetőséget kínálnak arra, hogy az emberek kifejezzék és megvizsgálják saját valóságukat, ennek során új tudásokat hozzanak létre, és egyből is bemutassák ezeket, közvetlenül terjesztve ily módon a kutatási eredményeket. A művészeti formákban való megjelenítés és kifejezés bármely kérdés esetében rendkívül hatékonyan segíti a közös válaszok megfogalmazását. A marginalizált társadalmi csoportok esetében az is indokolja a populáris művészeti formák alkalmazását, hogy a csoport tagjai ritkán hagyatkoznak az írott szavakra, sőt, ezeknek sokszor egyáltalán nincsen értéke számukra (Liamputtong 2007).

Az elzárt fiatalokkal végzett munkánk során e megfontolások alapján választottuk a társadalmi színház eszközeit. E tevékenységen keresztül a fiúk felfedezhették az elzárásuk előtti és az alatti tapasztalataik közös elemeit, és elképzelhették jövőbeni céljaikat. Együtt vizsgáltuk meg a magatartásukat, kérdeztünk rá annak motivációira és szociális körülményeire, és kerestük az alternatív magatartásformák lehetőségeit. A folyamat során a munka leggyakoribb formái a játék és az improvizáció, valamint a kép-színház (Image Theatre) és a fórum színház (Forum Theatre) voltak (lásd Boal 1979), amelyek alternatív valóságok felfedezésére és megvitatására adtak lehetőséget. A kép-színházban a résztvevők szoborként állíthatják be magukat és másokat, a fórum színházban pedig kipróbálhatják, milyen más viselkedésmódok képzelhetők el a sajátjukéhoz hasonló szerepekben és helyzetekben.

Ezeken a technikákon keresztül a fiúk behozhatták a kutatókkal folytatott dialógusba a saját múlt- és jelenbeli élettapasztalataikat, és artikulálhatták saját életszemléletüket.

A társadalmi színházban (ahogyan a drámapedagógiában is) a tanár/facilitátor azzal a céllal alkalmazza a drámás tevékenységeket, hogy valamilyen felfedezés élményét váltsa ki a résztvevőkből. A drámás technikák formaként szolgálnak, amit a résztvevők a felmerülő témákhoz kapcsolódó saját tapasztalataikat felhasználva töltenek meg tartalommal. A fikciós forma azért alkalmas fórum a felfedezésre, mert képes olyan biztonságos távolságot nyújtani, amelyből a résztvevőknek nem teljes személyiségükkel kell részt venniük a folyamatban, hanem csupán azokkal a tartalmakkal, amelyeket erre alkalmasnak találnak, amelyek megosztásáról maguk így döntenek. A drámás tevékenységek sorába beillesztettünk a résztvevők számára jól ismert populáris művészeti formákat is, például a graffiti-készítést és a rappelést. A folyamat facilitátoraiként gyűjtöttük és/vagy dokumentáltuk a munka során keletkező műalkotásokat, részletes terepjegyzeteket készítettünk, és a kibontakozó drámás munkafolyamat reflexív nyomon követéseként naplót vezettünk.

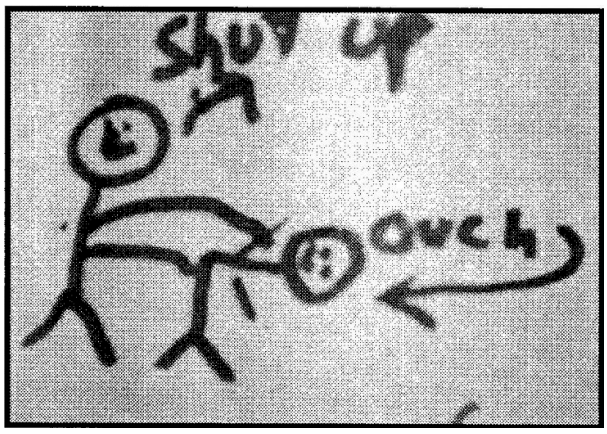
Azok a kutatók tehát, akik az „új paradigma" alapján végzik a munkájukat, fontosnak tartják, és a kritikai pedagógia (Garoian 1999), illetve az aktivizmus (Kester 1997) módszereiként ismerik el a művészeti tevékenységet. A művészet alapú kutatás újabban kibontakozó módszertana (Finley 2003) szintén rokonítható a részvételi kutatás céljaival és elkötelezettségével.

▸ Elemzés/értelmezés

A részvételi kutatás elemzése emergens folyamat, amelynek során adatokat válogatunk szét, kapcsolatokat keresünk közöttük, kritikus olvasatokat és ítéleteket alkotunk, és értelmezzük az alkotás összetett folyamatait. A kutató az intuícióira és a tapasztalataira hagyatkozva merül alá az információk tengerébe azzal a céllal, hogy értelmező, relacionális, reflektív és affektív tudás (Park 2001) részeként azonosítson olyan általános témákat, amelyek egyidejűleg bírnak jelentéssel a résztvevők és a kutatók számára. Saját kutatásunkban az elemzési folyamatot

a terepjegyzetek és a naplóbejegyzések feldolgozásával, valamint a drámás alkotások tematikus elemzésével, illetve a munkánkat bemutató alkalmak feldolgozásával kezdtük.

A fiúkkal folytatott több hónapos színházi műhelymunka után kiválasztottunk egy olyan témát, amelyről úgy gondoltuk, hogy kellő mélységben sikerült megismernünk. A téma a fiúk önazonosságával kapcsolatos aggodalmai és a börtönbeli körülmények intézményes valósága közötti feszültség volt. A fiúk az elzárással kapcsolatos tapasztalataikat feltárni kívánó graffiti-rajzoló játék során az alábbi képet készítették. A kép a börtön valóságának egyik, szóban is elmesélt, mindennapi helyzetét, a motozást ábrázolja.



A téma kibontását az előadás végleges forgatókönyvében a „*Recti'fuck'ation*" című részlet tartalmazza:

> Kutató 1: Észrevetted, hogy itt csupa homoerotikus kép és történet jön elő?
> Kutató 2: Igen, ez nyilvánvaló... ezek meleg figurák. Ezek pedofil viccek. Arra épülnek, hogy mit rejt el valaki a seggében, valami olyasmivel társulva, hogy „feldugják neki". A motozás ebben az esetben a szexuális erőszakhoz kapcsolódik.
> Kutató 1: Azon gondolkodom, hogy ez jellemző lehet-e erre a helyre is... Janice?
> *(Kutató 2 belép Janice, a felügyelő szerepébe):*
> Kutató 2 *(mint helyi felügyelő):* Meg vagyok döbbenve ezeken a szexuális tartalmú utalásokon, amelyek újra és újra felmerülnek. Ugyanakkor

> ebben az intézményben soha nem jelentettek egyetlen esetet sem szexuális erőszakról... Természetesen minden pillanatban fennáll a motozás lehetősége, ha megfogalmazódik a gyanú, hogy hiányzik valami, mondjuk egy tű eltűnt a boltból, vagy bármi hasonló. Ekkor az egész részlegben el kell rendelni a motozást. De nyilvánvalóan akkor is, ha mondjuk gyanús látogatót fogadnak.
> KUTATÓ 1: Olvashatunk arról, hogy a felnőtt börtönökben valóban komoly fenyegetést jelent a szexuális erőszak. Ezért arra gondoltunk, hogy talán a fiúk által hallott viccek és szóbeszédek ébresztettek bennük félelmet. Lehet, hogy az ettől való félelem hívja elő ezeket a képeket.
> KUTATÓ 2: Elképzeltük, hogy mit éreznénk, ha tudnánk, hogy bármelyik percben megmotozhatnak minket, akkor is, ha épp nem csináltunk semmit.
>
> (Campbell és Conrad 2006: 384)

A fiúk mindennapjait a magaviselettel kapcsolatos intézményi elvárások strukturálták. Ennek alapja a kötelező és a tilos cselekedeteket szigorúan rögzítő szabályrendszer volt, amelyhez a viselkedés megítélésére szolgáló, privilégiumokat biztosító, illetve megvonó pontozási rendszer társult. A helytelennek ítélt viselkedés különféle hálótermi büntetéseket vont maga után, és a motozás állandó lehetőségével fenyegetett. A szabályok jelentésében azonban egy hallgatólagos, a biztonsági intézkedéseken túlmenő tartalmat is felismerni véltünk.

A fiúk körében folyamatos volt a homoszexualitással való kölcsönös vádaskodás, amelyhez ideges nevetés társult. Úgy tűnt, feszültséget keltettek bennük a börtönön belüli homoszexuális kapcsolatokról és a szexuális erőszakról szóló viccek és mendemondák, amilyeneket a rendőrök, az őrök és más bentlakók meséltek. Az a sejtés fogalmazódott meg bennünk, hogy ezek a viccek és történetek félelmet keltettek bennük, és ez a félelem összekapcsolódott a motozás hétköznapi gyakorlatával is.

Az Albertai Főügyész Hivatala biztosított bennünket arról, hogy a fiatalok börtönbüntetésének célja nem a fegyelmezés és a büntetés, hanem a rehabilitáció. Mégis, eltöprengtünk azon, hogy vajon milyen módon járul hozzá a rehabilitációs programhoz a megalázásnak ez a

formája? Szükséges-e a megalázás a társadalom biztonságát garantáló konformitás kialakításához? Egyáltalán: elkerülhető-e a megalázás a börtönben? Többek között ezek a kérdések merültek fel bennünk, miközben az elzárásra ítélt fiatalok igazságát kerestük.

► A részvételi kutatás eredményeinek közzététele

A cselekvés-orientált célnak megfelelően a részvételi kutatás végterméke valamilyen társadalmi cselekvés. Bizonyos értelemben már maga a részvételi kutatás is társadalmi cselekvés, amennyiben megteremti az ellenállás és a küzdelem artikulációs terét. A végtermék azonban bármilyen, a program céljához illeszthető formát ölthet. Ideális esetben a kutatás eredményét egyszerre terjeszthetjük akadémiai és hétköznapi közegben, vagyis aktivitásunk a tudományos cikkek és konferencia-előadások mellett cselekvést célzó tevékenységekre is kiterjedhet. Ez magába foglalhatja a már létező társadalmi mozgalmakkal való kapcsolatfelvételt, vagy érdekképviseleti csoportok létrehozását is jelentheti. Elképzelhetők a változásért folytatott munka egyéb együttműködési formái is: indítványokkal fordulhatunk a kormányzathoz, abban a reményben, hogy befolyásolni tudjuk a politikai intézkedésekkel kapcsolatos döntéseket. Ismeretterjesztő anyagokat adhatunk ki, beszámolókat közölhetünk hírlevél formájában, esetleg szórólapokat vagy képregényeket gyárthatunk. A művészet-alapú módszerekbe belefférnek a nyilvános zenei vagy költészeti előadások is, sőt az is, hogy a közösség turnéra induljon az előadásokkal (Liamputtong és Douglas 2005).

Esetünkben a kutatási beszámoló alapjául a résztvevők nézőpontja szolgált, az eredmények közzétételébe azonban már csak közvetve vontuk be őket. A kanadai jogrendszer ugyanis nem engedi meg sem a fiatalkorú elkövetőkkel való kapcsolattartást, sem nyilvántartásukat azt követően, hogy szabadlábra kerültek. Ráadásul a velünk dolgozó fiatalok többsége már nem volt börtönben, amikor a büntetés-végrehajtási intézetben eltöltött hat hónapi munka végén abba a helyzetbe kerültünk, hogy kezdjünk valamit az „adatokkal". Csak arra a tudásra építhettünk az elemzés során, amit mi – a kutatók és a fiatalok – a drámás folyamat során közösen létrehoztunk, és ezt a tudást használtuk fel akkor is, amikor – a fiúk érdekeiket maximálisan szem előtt tartva

– alternatív eszközöket kerestünk a kutatási eredmények elterjesztéséhez.

A kutatás közzétételére – a dráma-alapú folyamathoz igazodva – az etnográfiai performanszot, avagy etnodrámát választottuk (Turner és Turner 1982; Conquergood 1985, 1998; Denzin 2003; Saldaña 2003). Az etnodráma középpontjában a résztvevők által felvetett témák és kérdések, valamint a küzdelmes munkával létrehozott színházi folyamat álltak, ugyanakkor helyet kaptak benne a kutatóknak a projekt facilitálásához kapcsolódó tapasztalatai is. A színházi nyersanyagként kezelt forgatókönyv szövegében az intézményi környezetre vonatkozó fiatal bűnelkövetői percepciók és a kutatók nézőpontja alapján fogalmazódtak meg a kérdések. A forgatókönyv elkészítésekor arra törekedtünk, hogy kielégítsük a művészet-alapú kutatás paradigmájában megfogalmazott érvényesség-igényeket (lásd Denzin 2003; Finley 2003). A hétköznapi élet elnyomó struktúráira rákérdezve igyekeztünk felerősíteni a résztvevők hangját, ezzel is hasznossá téve a kutatást a résztvevők számára. A kreativitás és a szenvedély erejét használva megpróbáltunk elsőbbséget biztosítani a testiségnek és a mozgásnak. Szabadon kísérleteztünk a formával annak érdekében, hogy teret nyissunk a jelentések sokféleségének, és inkább kérdéseket fogalmazzunk meg ahelyett, hogy általunk levont, kész következtetéseket adjunk át a közönségnek.

A forgatókönyv a társadalmi színházi munkát mutatja be: rekonstruálja a játékokat, az improvizációs eljárásokat, és a drámás tevékenységről szóló beszélgetéseket. A karakterek és a közöttük zajló társalgás a fiúknak a drámás munkában önmagukról szerzett tapasztalatait jelenítették meg, színre vitték a magukkal hozott örökségüket és a jövőbe vetett hitüket – természetesen a mi nézőpontunkon átszűrve. Szerepeltünk benne mi magunk is, mint kutatók, akik a közönséget kérdezik a kutatási folyamatról. Időnként a fiúkkal kapcsolatba kerülő, esetleg éppen az esetüket vizsgáló személyzet, az őrök, vagy a rendőrségi hivatalnokok szerepébe léptünk. A forgatókönyvbe bekerültek a graffitik képei és szövegei is, a hanganyagot pedig a fiúk válogatták hozzá. A végleges előadás egy tudatosan konstruált szöveg lett, azaz a megtörténtek fiktív elemeket használó reprezentációjává alakult. Egy lényegét tekintve részleges és szubjektív beszámoló keletkezett, ami ugyanakkor nyitott volt különféle értelmezésekre. A mű érzékelteti a

társadalmi színházi folyamat kreatív szellemiségét, egyúttal kutatói értelmezéseket társít a résztvevők dramatikus kifejezéseinek. Az expresszszív és a felidézés technikáját használó, nem-diszkurzív reprezentációkon keresztül pedig szembesít az értelmezési folyamat nehézségével is..

A performanszot előadtuk, bemutattuk konferenciákon, a forgatókönyvét publikáltuk (Campbell és Conrad 2006). A forgatókönyvet eljuttattuk a végrehajtási intézet adminisztrációjára és az Albertai Államügyész Hivatalához (amelynek végső soron számadással tartoztunk a programról). Az, hogy az intézet egyik programigazgatója beszámolónkat botrányosnak találta, számunkra azt bizonyította, hogy munkánkkal lényegi témákat sikerült érintenünk. Vele és a feletteseivel több megbeszélést tartottunk a fiúk által felvetett témákról. Azzal, hogy a performansz szövegén keresztül nyilvánossá tettük mindazt, amit a fiúk megosztottak velünk, ügyük támogatóiként léphettünk fel. A programnak ebben az értelemben lehetett a közösség jövőjét pozitívan befolyásoló hatása.

► Etikai megfontolások

A részvételi kutatás kiindulópontja egy etikai állásfoglalás, ezért a gyakorlatban felmerülő erkölcsi kérdések mindig elsődleges fontosságúak a kutatói gondolkodásban. A részvételi kutatás esetében tehát az etikai megfontolások túlmennek a tájékoztatási és a titoktartási kötelezettség általános szabályain. Minden egyes döntésünk tekintetében rá kell kérdeznünk arra, hogy az milyen módon illeszkedik a kialakított szerepekhez, a résztvevők és mások várakozásaihoz, szem előtt tartva, hogy a kutatás folyamata, majd az eredmények felhasználása során mindvégig elszámoltathatóaknak kell maradnunk a kutatóközösség számára. Az etikai megfontolások ezért kiterjednek a személyes kapcsolatok alakulására, különös tekintettel az emberek közötti érintkezések kérdéseire és a közösség bevonására. Mellor úgy fogalmaz, hogy „a részvételi kutatás – jellegéből adódóan – közelebb visz a kutatás résztvevőihez, mint a kutatás hagyományos modelljei" (1988:78). A részvételi kutatás megvalósítói személyesen érintettek az elnyomó struktúrák elleni küzdelemben, és személyesen felelősek azért, hogy milyen eredményeket vív ki a közösség a kutatás segítségével. Az érzékeny kérdéseket gondosan,

minden fél érdekét szem előtt tartva kell megválaszolni. Ugyanakkor – bármennyire is törekeszünk erre – mindvégig egyenlőtlen és igazságtalan struktúrában dolgozunk. Mivel a résztvevők és a kutatók közötti hatalmi egyensúlytalanság mindvégig fennáll, a részvételi kutatás művelőjétől elvárható, hogy egyetemi pozíciójával járó tekintélyét a kutatás résztvevőinek javára kamatoztassa.

Mindezeknek az elvárásoknak soha nem felelhetünk meg teljes mértékben, de éppen ezért „minden apró döntésünk esetében explicitté kell tennünk a munkánk hátteréül szolgáló etikai megfontolásainkat" (Brydon-Miller, Greenwood és Eikeland 2006: 129).

Kutatásunk esetében például a körülmények sajátosságai (a résztvevők nagymértékű fluktuációja és a fiatalok szabadulás utáni nyomon követését megakadályozó törvényi szabályozás) nem tették lehetővé, hogy a résztvevők hozzászóljanak a kutatás általunk adott végső értelmezéséhez. Mindazonáltal kutatásunk igyekezett hitelesen közvetíteni a fiúk nézőpontját, és hasznossá válni mindazok számára, akiknek sorsa hasonlóan alakul. A kutatási prezentációnk *„Recti'fuck'ation"* című részletét megismerve a büntetés-végrehajtási intézet illetékesei felhördültek ugyan, a prezentáció mégis lehetővé tette a nyílt párbeszédet, amelynek keretében nyilvánosan vethettük fel a motozások ügyét, hangot adva annak az értelmezésnek, miszerint a motozás az intézményesített erőszak rendkívül megalázó formája. Kérdéses persze, lett-e mindennek közvetlen hatása a gyakorlatra. Az bizonyos, hogy néhányak számára a kérdést problémává, megoldandó üggyé tette.

► A részvételi kutatás értékelése

A részvételi kutatás által elért eredményeket annak alapján kell megítélnünk, hogy milyen mértékben sikerült kezelnie az adott projekt előtt álló egyedi kihívásokat, megválaszolnia a kezdetkor felmerülő kérdéseket. A projektektől nem várható el, hogy a részvételi kutatások összes eszményének megfeleljenek, s ilyen értelemben példamutatóvá váljanak (Park 1993). Nem azt kell értékelnünk, hogy a program milyen szorosan tartotta magát a részvételi kutatás alapelveihez. Mindig az adott, egyedi kontextusban kell mérlegelnünk, hogy milyen eredmények elérése tekinthető reálisnak a meghatározott időkereten belül.

Tekintetbe kell tehát vennünk, hogy a részvételi kutatásban mindig „az adott társadalmi feszültségek közepette végezzük a munkát" (Mellor 1988:80).

A mi társadalmi színházi projektünk esetében azt az értékelési szempontot tartottuk lényegesnek, hogy a program milyen mértékben vált részvételivé, hiszen mi kezdeményeztük a munkát és végső soron mi döntöttünk a kutatás végeredményéről is. Itt abból érdemes kiindulnunk, amit Fine és munkatársai fogalmaztak meg a női rabokkal végzett részvételi kutatásuk kapcsán:

> *„Minden kutatás részvételi és kollaboratív, legfeljebb nem minden kutató ismeri el a tudás közösen konstruált voltát. A legtöbb kutató mintha hasbeszélővé válna, s mintha a szerzői jogok megsértését tekintené a normának. Ha egy közösségtől, közösségről, vagy a közösséggel együttműködve anyagot gyűjtünk, akkor mindenképp – legyen szó akár egy börtönről is – létrejön a részvételi folyamat. Mégis, a válaszadók leggyakrabban csak kódneveket kapnak, esetleg személyesen is megköszönik nekik a segítséget, de a legritkább esetben ismerik el őket társszerzőként"* (Fine és mtsai 2001:108).

Ennek szellemében arra törekedtünk, hogy mindenkor hangsúlyozzuk azoknak az elzárt fiataloknak a közreműködését, akikkel együtt dolgozhattunk.

Az ilyen jellegű kutatások esetében a szerzőség kérdése mellett felül kell vizsgálnunk az „érvényesség" fogalmának értelmezését is. Reason és Bradbury elmozdulást sürget az „igazság" pozitivista megközelítésétől „az elköteleződés, a dialógus, a pragmatikus eredmények és a «fontos dolgok» emergens és reflexív értelmezése felé" (2006:341). Ennek érdekében a kutatás eredményének és jelentőségének, a gyakorlat személyköziségének, és a feltárt megismerési módoknak az értékelésére egy sor szempontot ajánlanak. Ezeket felhasználva a következő kérdések alapján értékeltük a munkánkat:

- Tisztelettudó és etikus volt-e a résztvevők közötti kapcsolat?
- Igazodtak-e a kontextushoz az alkalmazott módszerek?
- Milyen mértékben sikerült a gyakorlatban érvényesíteni a részvételi kutatás értékeit?
- Bírnak-e a kutatási eredmények jelentéssel a résztvevők számára?

- Hozzájárulnak-e az eredmények a résztvevők életének jobbá tételéhez?
- Érzékelhető-e a tágabb társadalmi környezetre gyakorolt pozitív hatás?

Az elzárás körülményei kevés lehetőséget kínáltak arra, hogy a fiúkat érdemben bevonjuk a döntéshozatalba. Ebben az értelemben vitatható, hogy sikerült-e részvételen alapuló kutatást folytatnunk. Ugyanakkor – tekintettel arra, hogy a fiatalkorúak börtönében alapvető jogokat korlátoznak – talán mégiscsak ez a módszer volt az, amelynek eredményességében leginkább reménykedhettünk. Hiába voltunk birtokában az egyetemi pecsétek tekintélyének, cselekvőképességünk minden tekintetben korlátozott volt ebben a szigorúan intézményesített közegben. A fiúkkal való közvetlen munka csak azt követően vált lehetségessé, hogy a központi adminisztrációval gondosan egyeztettünk a kutatás paramétereiről és az intézménybe történő belépésünkről. Hozzávetőleg heti egy óra állt rendelkezésünkre, hogy – egy már futó program keretei között és egy érdeklődő munkatárs felügyelete mellett – a fiúkkal dolgozzunk. Nem szólhattunk bele a résztvevők kiválasztásába, és nem tudhattuk, hogy hétről hétre mely fiúk lehetnek jelen a foglalkozáson. A fiúknak sem volt beleszólásuk abba, hogy engedélyezik-e számukra az újbóli közreműködést. Bármelyik napon előfordulhatott, hogy egy-egy rendzavarás miatt egész hálótermi csoportokat tiltottak el a részvételtől.

A büntetés-végrehajtási intézet fenntartója előírta, hogy nem engedhetjük meg a fiúknak olyan előadás létrehozását, amely erősíti vagy idealizálja a kriminális magatartást, beleértve a trágár beszédet és a bandázásra vonatkozó utalásokat is. Ez természetesen további komoly cenzúrát jelentett. Ugyanakkor még ilyen körülmények között is sikerült a fiúk számára lehetőséget teremteni, hogy tapasztalataikat és értelmezéseiket megosszák velünk, illetve, hogy önállóan értelmezhessék a maguk világát, és saját maguk keressenek abból kiutakat. Ebben az értelemben ők irányították a munka tartalmi részét, mi pedig legjobb tudásunk szerint igyekeztünk mindenkor körültekintően képviselni az ő szempontjaikat. Összességében elégedettek vagyunk azzal, ahogyan lényeges kérdésekben hallhatóvá tettük a fiúk hangját, ami másként nem vált volna hozzáférhetővé.

A részvételi kutatás apró hozzájárulásokkal szolgálhatja a társadalmi változásokat, ám, ahogyan Tandon (1988) megjegyzi, „nem is kell túl sokat remélnünk, hiszen a kutatás csak a kezdet, a társadalom átalakítása igen sokféle beavatkozást tesz szükségessé".

► A részvételi kutatással szembeni kihívások

Köszönettel tartozunk a részvételi kutatás megalapozóinak és mindazon művelőinek, akik az elmúlt négy évtized során azért dolgoztak és írtak, hogy elméletileg megalapozzák és legitimálják a részvételi kutatást, kialakítsák annak lehetséges kereteit. Mindazonáltal maradt még számos kihívás.

A munka intézményi keretei – az egyetemek, az ügynökségek, az iskolák, a kórházak, a börtönök – egyedi kihívásokkal szembesítenek bennünket. A szervezeti bürokráciával folytatott egyeztetések, a hierarchikus vezetési kultúra, a bonyolult szervezeti struktúrák és eljárásrendek roppant fárasztóak és frusztrálóak lehetnek. Bénító hatása lehet annak is, ha az egyetemi elvárásoknak kell megfelelnünk. Bár a társadalomtudományokban erősödik az új paradigma szerint végzett kutatások legitimitása, néhány diszciplína továbbra is előnyben részesíti a pozitivista kutatásokat. Az egészségügyi kutatásokban például – bár hagyományosan emberekkel foglalkozó vizsgálatokról van szó – még ma is ragaszkodnak a kvantifikálható végeredményekhez. A részvételi kutatások művelőinek az alternatív paradigmában megfogalmazott kutatásukat gyakran rendkívül erős érvekkel kell alátámasztaniuk. A kutatóknak kitartónak kell lenniük, hogy az intézmények elvárásai ellenére se vesszen el a kutatás résztvevőinek szükségleteit szem előtt tartó etikai felelősség, és megmaradjon a többi résztvevő előtti elszámoltathatóság elsődlegessége.

► Következtetések

A részvételi kutatások – bár a társadalomtudományok perifériáján dolgoztak – az elmúlt negyven évben világszerte sokféle ügyben értek el jelentős változásokat, például az őslakosok földbirtokigényeinek

érvényesítésében, vagy a munkásjogok újrafogalmazásában. Közösségfejlesztési kezdeményezéseket indítottak el, felhívták a figyelmet a környezeti egészségi ártalmakra, vagy a nemek közötti egyenlőtlenség problémájára. A társadalomkutatások új paradigmája szerint végzett, interpretatív, művészet-alapú és sokszor nyíltan ideologikus kutatások iránti fokozódó érdeklődés és elfogadás (Reason és Rowan 1981; Denzin 1997, 2003; Finley 2003; Brown és Strega 2005) hatására a részvételi kutatás módszertana egyre erősebb legitimitást nyer a főáramhoz tartozó kutatók körében is. Bízunk abban, hogy mind több – akár egyetemen dolgozó, akár közösségekben segítő – kutató kezd részvételi kutatási programokba, és a „populáris" tudás így mind nagyobb mértékű hatást gyakorolhat a társadalmi átalakulás folyamataira.

Fordította: *Oblath Márton*

Diane Conrad

A „veszélyeztetettség” fiatalkori tapasztalatai: a társadalmi színház, mint participatív és performatív kutatási módszer

A cikk egy *társadalmi színházi (popular theatre)*[1] projektet mutat be, amelyet Alberta egy vidéki középiskolájának tanulóival valósítottunk meg. A társadalmi színház, mint kutatási módszer, a részvételi kutatás és a performansz-etnográfia hagyományaira támaszkodik. *Élet a semmi közepén* című projektünk a diákoknak arra az állítására épült, hogy vidéki környezetük határozza meg életük alapvető kérdéseit. A társadalmi színház lehetőséget teremtett arra, hogy tapasztalataikat a színházi eszközök segítségével közösen megfogalmazzák, megjelenítsék, és kérdéseket tegyenek fel azokkal kapcsolatban. A színházi munka folyamata segített a diákoknak gondolataik újrafogalmazásában, nekem pedig abban, hogy újragondoljam a „veszélyeztetettség” fogalmát, hozzátéve most már a fiatalok perspektíváját is. A társadalmi színház újszerű belátások és kritikai szempontok megfogalmazását tette lehetővé: hatékony pedagógiai eszköznek és jó kutatási módszernek bizonyult.

► Bevezetés

Doktori kutatásom célja az volt, hogy az ún. „veszélyeztetett” fiatalok tapasztalatait saját szempontjukból értsem meg, különös tekintettel éppen a „veszélyeztetettség” jelentéseire. Korábbi kutatásaim során, amelyeket belvárosi középiskolákban, fiatalkorúak börtönében,

[1] A kötetben a „popular theatre” talán pontosabb „népszínház” fordítása helyett, szándékosan használjuk a „társadalmi színház” kifejezést. Elsősorban azért, mert magyarul „már foglalt” a kifejezés:: Magyarországon népszínháznak a nagyvárosok másodrangú színházait nevezték, amelyekben bohózatokat, tündéries és látványos darabokat adtak elő. Mivel esetünkben teljesen más típusú színházról van szó, mindenképpen el akartuk kerülni az ilyen fajta asszociációkat. (a szerk.)

nevelőotthonokban és két észak-nyugat kanadai közösségben végeztem, a fiatalok gyakran mondták, hogy a „veszélyeztetett" címkét magukra nézve sértőnek érzik.

A közoktatásban a „veszélyeztetett fiatal" címkét általában olyan diákokra használják, akik sokszor buknak meg, vagy akiket eltanácsolnak az iskolából; az egészségügyben a mentális vagy fizikai egészséget veszélyeztető életformát választó fiatalokra használják ezt a kifejezést; a büntetőjogban pedig a minősített bűnesetekkel való kapcsolatba kerülésük veszélyére utal ez a megjelölés. A „veszélyeztetettség" körüli diskurzus ugyanakkor nagymértékben a közgazdaságtan logikájára épül, arra a félelemre, hogy a „veszélyeztetett" fiatalok nem válnak később a társadalom produktív és együttműködő tagjaivá. Azok a kockázati tényezők, amelyek segítségével a „veszélyeztetett" fiatalokat azonosítják, vagy amelyek alapján előre feltételezik, hogy ki eshet majd ebbe a kategóriába, egy kidolgozott deficit-modellen alapulnak. E modell szerint a fiatalok, a családjuk vagy a közösségük valamilyen deficiteket hordoznak vagy deviánsak, életmódjuk nem felel meg a társadalom elvárásainak (National Coalition of Advocates for Students – Diákképviseletek Nemzeti Szövetsége 1985).

Célom az volt, hogy jobban megértsem a „veszélyeztetettség" címke hatásait a fiatalok körében. A kérdést egy társadalmi színházi projekt keretében terveztem vizsgálni, melynek során a részt vevő középiskolásokkal a saját életük szempontjából relevánsnak tűnő témákat dolgoztunk fel. Abban az Alberta állambeli vidéki közösségben, ahol a kutatás folyt, igen magas a bennszülöttek (aboriginal people) aránya. Tudtam, hogy egy fehér többségű, középosztálybeli, városi vagy kertvárosi iskolában statisztikailag kevesebb úgynevezett „veszélyeztetett" fiatalt találnék. Mivel az előző kutatásomat a belvárosban készítettem, ezúttal Alberta vidéki közegét választottam. Nem az volt a célom, hogy kimondottan színesbőrű fiatalokkal dolgozzunk együtt, de magas arányuk ebben a közegben eleve adott volt. Mint megtudtam, Albertában elsősorban őket minősítik „veszélyeztetettnek", mivel közülük sokan hagyják félbe alapfokú tanulmányaikat (Alberta Learning 2001)[2].

[2] A „veszélyeztetett" („at risk") jelzőt kimondottan problematikusnak találom. Különösen elfogadhatatlannak tartom, hogy Albertában a „veszélyeztetett" kategória korrelál a bennszülött kategóriával. (Alberta Learning, 2001). A kutatásban feltárom e címke etikai következményeit, a címkézés gyakorlatát és azokat az iskolai és strukturális

A fiatalokkal közösen végzett munka egyúttal a társadalmi színház, mint pedagógiai eszköz és kutatási módszer lehetőségeit is vizsgálta. Ahogy cikkem rávilágít, a társadalmi színház egyaránt támaszkodik az etnográfia participatív (Fals-Borda és Rahman 1991; Kidd és Byram 1978; McTaggart 1997; Park, Brydon-Miller, Hall és Jackson 1993) és művészet-alapú/performatív (Conquergood 1998; Fabian 1990; Turner 1986) irányzataira. Ezek egy újszerű megértés érdekében segítik a résztvevők tapasztalatainak kollektív kirajzolását, megfogalmazását és átgondolását. A társadalmi színház egyszerre participatív és performatív kvalitatív kutatási módszertan, amely alternatív utakat kínál a résztvevőknek, hogy belépjenek a kutatás folyamatába.

Cikkem tehát a társadalmi színházat, mint kutatási módszert mutatja be. A kutatás színházi fázisát követően forgatókönyvszerű szövegeket készítettem, amelyekben a fiatalokkal közös munka meghatározó pillanatai szerepeltek. Ezekre a leírásokra támaszkodott a következő, reflektív, értelmező fázis, amelyben a diskurzuselemzés és az autoetnográfia módszereit is használtam, hogy kiderítsem, mire is világított rá a társadalmi színházi munka. Tanulmányomat a társadalmi színház (popular theatre) műfajának bemutatásával kezdem, majd e műfaj más módszertani megközelítésekkel való kapcsolatát vizsgálom, ezután pedig saját társadalmi színházi projektünket tárgyalom, amelynek a diákokkal az *Élet a semmi közepén* címet adtuk.

► Mi is az a Popular Theatre?

A fogalmat (többek közt) a kanadai Ross Kidd használta az 1970-es években, amikor arról a fejlesztői munkáról beszélt, amit akkoriban Botswanában és Zimbabwében végzett (Kidd 1982). A társadalmi színház[3] nála „olyan színházi folyamat, amelynek során egy adott közösség

tényezőket, amelyek a fiatalokat „veszélyeztetetté" avatják. Problémaként mutatok rá arra, hogy az iskolában a diákok nagy része un. bennszülött (aboriginal) származású volt, míg a tanárok többsége, engem is beleértve, fehér.

[3] A „popular theatre" fogalmát az olyan politikailag motivált, participatív színházra használom, amely közel áll Boal elnyomottak színházához (1979/1974); a brit közösségi színházhoz vagy közösségi performanszhoz; az alkalmazott színház fogalmához (Taylor, 2002); a fejlődő világban használt fejlesztő színházhoz; a dokumentáló színház egyes formáihoz, a kollektív alkotáshoz vagy a szociodrámához. Hasonló módszereket

azonosítja a számára nehézséget jelentő ügyeket, elemzi az adott helyzet körülményeit és kialakulásának okait, azonosítja a változtatásra alkalmas pontokat, és megnézi, hogyan viheti végbe a változtatást" (Prentki és Selman 2000:8). A társadalmi színházat nem megvalósulásának egymástól rendkívül eltérő formái mentén lehet meghatározni, hanem általános szándéka felől, amely mindig a személyes és a társadalmi változásra irányul. A társadalmi színház a résztvevők tapasztalataira támaszkodva hoz létre színházi előadást, illetve színházi eszközök segítségével teremt teret a problémák közös megvitatására.

A nyugati társadalmi színház kibomlására nagy hatással volt Bertold Brecht munkássága, aki az 1930-as évek Németországában olyan színházi formát dolgozott ki, amely visszakövetelte a színház politikai és közösségi funkcióit. Brecht úgy gondolta, hogy a színházi realizmus a polgári közönséget passzivitásra kényszeríti, elnyomva hajlandóságát az aktív részvételre a színházban éppúgy, mint az életben. Brecht olyan utakat keresett, amelyek segítségével áttörheti a színház „negyedik falát" és felébresztheti a közönség tudatosságát. Epikus színházában az elidegenítés technikáit alkalmazta: a cselekményt olyan epizódok szakították meg, amelyekben narrációk, énekek, parabolák váltakoztak, szövegeket és képeket vetítettek. E technikák célja az volt, hogy megtörje az előadás varázsát, és ezzel, ahelyett, hogy érzelmeikre apellálna, a közönséget a többrétegű színházi szöveg aktív értelmezőjévé tegye. Brecht epikus színháza „sokkal inkább a néző gondolkodására, mintsem érzelmeire kíván hatni. Ahelyett, hogy feloldódna az élményben, a nézőnek szembesülnie kell a dolgokkal" (Brecht 1957, 1964:23). Az epikus színház kihívása a néző kritikai tudatosságának a felkeltése.

Az 1960-as és 1970-es évek társadalmi színháza abból a felszabadító népoktatási mozgalomból (popular education movement) nőtt ki, amelynek a brazil Paulo Freire lett az egyik legismertebb képviselője. Freire *Az elnyomottak pedagógiája* (1970) című könyvét a brazíliai politikai elnyomás legkeményebb éveiben írta. Az általa elképzelt „felszabadító alfabetizáció" a kritikai tudatosság fejlesztése révén nem csak a *szó (word)*, hanem a *világ (world)* olvasására is tanít. A kritikai tudatosság

alkalmaznak a pszichodrámában vagy drámaterápiában is (Boal 1995; Cohen-Cruz és Schutzman 1994). A dráma nevelésben használt formáin belül ez a problematikus témákra fókuszáló, társadalomkritikus vagy kritikailag reflektáló típusba tartozik (Errington 1993).

elsajátítása lehetőséget teremt, hogy az emberek rákérdezzenek saját történelmi és társadalmi pozíciójukra és beágyazottságukra – vagyis *olvassák* a világot. Ennek nyomán pedig már aktív cselekvőként vehetnek részt egy demokratikus társadalom megteremtésében. Brechthez hasonlóan Freire célja is az volt, hogy az emberek aktív szerepet vállaljanak saját életük alakításában. A nevelés általa kidolgozott módszerei szembehelyezkedtek az oktatás uralkodó rendszerével, egy általa „banki modellnek" nevezett elnyomó és elembertelenítő rendszerrel, amelyben a diákok a tanár tudásának passzív befogadói.

Hasonló programok abban az időben és azóta is születnek a világ különböző pontjain, különösen a felnőttképzés és a közösségfejlesztés területén.[4] Céljuk, hogy a társadalom hagyományosan kirekesztett, marginalizált vagy alávetett szereplőinek cselekvési erejét növeljék. A felszabadító nevelés a tudatosság és a kollaboratív cselekvés erősítésével tartja elérhetőnek azokat a társadalmi változásra irányuló politikai szándékokat, amelyek egy igazságosabb és demokratikus társadalom megvalósítását célozzák meg. Ennek érdekében a résztvevők megélt tapasztalataiból indul ki, egyszerre vizsgálva ezekben az elnyomás és az emberségesség dimenzióit. A résztvevők meglévő tudásaira épít, azokat használja az új tudás létrehozására. A kritikai dialógus, a reflexió és a problémamegfogalmazás különböző formáin keresztül a résztvevők megbeszélik az elnyomásra vonatkozó tapasztalataikat, és átgondolják a kollektív társadalmi cselekvés lehetőségeit. Ebben a folyamatban a cselekvés és a reflexió egymást építő dinamikába kerül. Ez a dinamika a „praxis" (Freire, 1970), a participatív folyamatok alapkoncepciója.

Az 1960-as években Brecht színházi technikái és Freire felszabadító nevelése nyomán az ugyancsak brazil Augusto Boal kidolgozott egy speciális színházi eljárást, amit az *elnyomottak színházának* (*theatre of the*

[4] A közösségi színházat népi oktatási formaként vagy önállóságra nevelésként is ismerik (Afrikában), tömegmobilizáló nevelésként (Ázsiában), kulturális animációként (Európában) és transzformatív nevelésként (Észak-Amerikában). A Highlander Research and Education Centre (www.hrec.org), nevelési és kutatási szervezet az egyesült államokbeli Tennesseeben 1932 óta működik, s ma is közösségi problémákkal foglalkozó nevelési programokat és kutatási projekteket támogat. A torontói Catalyst Centre (www.catalystcentre.ca) nonprofit munkásszövetkezet és a Sidney-i Műszaki Egyetem Közösségi Nevelés Központja (www.cpe.uts.edu.au) ugyancsak a pozitív társadalmi változást célzó közösségi nevelést, kutatást és a közösségfejlesztést támogatják.

oppressed) nevezett el.[5] Brechtéhez hasonlóan az ő színháza is szembehelyezkedett a hagyományos színház konvencióival. Boal számára a „kommersz" vagy „professzionális" színház az uralkodó osztály eszköze, amely megjeleníti és megerősíti a *cselekvők/színészek* (*actor*) és a *nézők* (*spectator*) között húzódó társadalmi határvonalat. A hagyományos színházban a néző feladata, hogy azonosuljon és együtt érezzen a dráma karaktereivel. A színdarab az arisztotelészi katarzis élményében csúcsosodik ki, és a feloldódás alapvetően passzív élményét nyújtja a nézőnek. Boal színháza a közönség aktivizálása érdekében nem csak a „negyedik falat" töri át, de színész és néző különválasztását is megszünteti, létrehozva ezzel a dráma főhősévé váló cselekvő *színész-néző* (*spectactor*) szerepét. A *kép-színház (image theatre),* a s*zimultán dramaturgia (simultaneous dramaturgy)* és a*fórum színház (forum theatre)* Boal-féle technikái révén a néző a dramatikus cselekmény részévé válik: megvitathatja a változtatás lehetséges útjait, átrendezheti a cselekményt, illetve különféle megoldásokat javasolhat és próbálhat ki. Boal szándéka szerint az *elnyomottak színháza* fegyverként működtethető, melynek segítségével az elnyomottak megváltoztathatják társadalmi valóságukat – színház ez, az embereknek és az emberek részvételével, „a forradalom főpróbája" (1974/1979:155).

Miután politikai okokból letartóztatták, megkínozták, és elüldözték Brazíliából, Boal Európában folytatta munkáját. Megfelelve az európai közeg igényeinek, amelynek problémája a direkt elnyomás helyett sokkal inkább az elidegenedés és a szorongás problémája volt, kidolgozta a *vágy szivárványa (rainbow of desire 1995)* dramatikus technikáját. Ez az eljárás leginkább a terápiás és pszichodramatikus megközelítéshez áll

[5] A társadalmi színháznak különböző formái léteznek: a Boal-féle e*lnyomottak színháza* talán a legismertebb változat. Ennek technikáit a világ minden részén tevékenykedő szervezetek alkalmazzák, beleértve a riói és párizsi Elnyomottak Színháza Központokat (www.ctrio.com.br); a hollandiai FORMAAT-ot (www.formaat.org); az Elnyomottak Pedagógiai Színházát az Omahai Egyetemen (www.unomaha.edu/~pto); a New York-i Elnyomottak Színháza Labort (www.toplab.org); a Mandala Centre-t Seattle-ben és Washingtonban, (www.mandalaforchange.com); a Headlines Theatre-t Vancouverben (www.headlinestheatre.com); Rohd (1998) Hope is Vital (HIV) programját; a Kreatív Művészeti Csoportot a New York-i Egyetemen (www.nyu.edu/Gallatin/creativearts); és az ausztrál Alkalmazott Színházi Központot (Taylor, 2002). Az *elnyomottak színházának* további megközelítéseit és alaklmazásait írja le Cohen-Cruz & Schutzman (1994) *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism* illetve Prentki és Selman (2000) *Popular Theatre in Political Culture: Britain and Canada in Focus*.

közel, és Boalnak azon a meggyőződésén alapul, miszerint „a társadalom forradalmi megváltoztatása egyszerre követeli meg a társadalomtörténeti perspektíva bevonását és az egyéni viselkedés pszichológiájának praktikus ismeretét" (Cohen-Cruz és Schutzman 1994:145). 1993-as Rio de Janeiró-i visszatérése, majd brazil parlamenti képviselővé választása után Boal kidolgozta a *törvényalkotó színház (legislative theatre 1999)* technikáit, ami lehetőséget teremtett a széles nyilvánosság számára, hogy színházi eszközök segítségével beavatottá váljék a kormányzati kérdésekbe.

► A társadalmi színház, mint részvételi (participatív) kutatás

Az 1970-es években a felszabadító nevelés különféle mozgalmaihoz kapcsolódva világszerte elterjedt a részvételi, vagy más néven participatív kutatás módszere. (Fals-Borda és Rahman 1991; Freire 1988; McTaggart 1997; Park 1993).[6]

A participatív kutatás egyszerre tudásszerzési és -termelési eljárás, illetve eszköz a pedagógia számára. Egyszerre szolgálja a tudatosság fejlesztését és a cselekvésre késztető mobilizálást. A participatív kutatáshoz mindig hozzátartozik az átalakítás gyakorlata, az ún. „transzformatív praxis" (Fals-Borda és Rahman 1991). Így olyan kutatási formaként működik, amely mindig az emberekkel, az emberekért, az emberek révén valósul meg. A részvételi kutatás arra törekszik, hogy megszüntesse a kutató alany és kutatott tárgya közötti elkülönítést, és a hagyományos kutatás szubjektum/objektum relációja helyett egy szubjektum-szubjektum viszonyt hozzon létre. Ideális esetben a résztvevők a folyamat elejétől végéig részt vesznek a kutatásban, a tudások összegyűjtésében, feldolgozásában és megosztásában. A participatív kutatás a résztvevők saját képességeire épít, annak érdekében, hogy saját tapasztalataik alapján saját tudást hozzanak létre. A folyamat során

[6] A Highlander Kutatás és Nevelés Központ és az Ázsiai Participatív Kutatásért Társaság (www.pria.org) is olyan szervezetek, amelyek a participatív kutatást támogadják. Orlando Fals-Borda, aki a participatív kutatás fejlesztésének egyik vezéralakja Kolumbiában, ezt a fajta kutatást participatív akciókutatásnak nevezi. A participatív kutatás hasonló a kritikus akciókutatáshoz (Tripp, 1990) és a transzformatív kutatáshoz (Deshler és Selener, 1991).

a „közös tudást" (popular knowledge) a csoport termeli ki, erősíti meg, elemzi, igazolja vagy kritizálja, lehetővé téve a problémák felismerését és kontextusba helyezését.

A részvételi kutatás – az írott szó monopóliumát megtörve – számos alternatív módszert használ, a fényképektől a verseken, zenén, mítoszon, rajzon, szobrászaton, a rádión vagy a bábszínházon át egészen a társadalmi színházig. A tisztán tudományos logika helyett az érzéseket is magába foglaló affektív logikára támaszkodik. Így a csoportos munka, az interjúktól vagy a kérdőívektől eltérően, nem izolált véleményeket tükröz, inkább a közös gondolkodás ugródeszkájaként működik. Az ily módon létrejött tudás társadalmilag érvényes, legitim, és az emberek közös tudáskészletének részévé válik, erőforrásokat adva ahhoz, hogy megoldják problémáikat (Fals-Borda és Rahman 1991). Salazar szerint a participatív kutatás több mint kutatási módszer; „olyan egyenlőségen alapuló életfilozófia, amely arra szolgál, hogy megtörjük az igazságtalan vagy kizsákmányoló hatalmi viszonyokat, és egy elfogadhatóbb társadalmi formát alakítsunk ki" (1991:62).

A társadalmi színház participatív kutatási módszerként való használata azt jelenti, hogy a kutatási folyamat a résztvevőkkel közösen, az elemzés kollektíven történik, és a közös cselekvést szolgálja.

► A társadalmi színház, mint performatív kutatás

A társadalmi színház, mint kutatási módszer kvalitatív módszereken alapul: például a narratív megközelítésen (Clandinin és Conelly 2000), valamint az alternatív vagy művészet-alapú kutatási eljárásokon (Diamond és Mullen 1999; Eisner 1997; Finley 2003). Az „igazság" és a „tudás" megteremtésének posztmodern újrafogalmazásai kedveztek annak a folyamatnak, amely során a társadalomtudományban a tudás megszerzésének és bemutatásának ezen alternatív módjai legitimitást nyertek.[7] A művészet-alapú kutatás lehetséges változataként a szerzők

[7] Vö.: Diamond és Mullen (1999), valamint a témáról szóló folyóiratok: Qualitative Inquiry Vol. 9 No. 2, The Alberta Journal of Educational Research Vol. 48 No. 3, The Journal of Curriculum Theorizing Vol. 17 No. 2, és az Arts-based Approaches to Educational Research Special Interest Group of the American Educational Research Association (www.usd.edu/aber).

performatív szövegeket kezdtek írni, performanszokban adták elő kutatásaik eredményeit, arra használva ezeket, hogy megismerjék a résztvevőknek a témával kapcsolatos reakcióit és értelmezéseit (Conrad 2002; Norris 2000; Saldaña 2003). Denzin az ún. etnodrámát az egyetlen valóban erős módszernek tartja, amelyben „az etnográfia egyszerre képes meglátni a megélt tapasztalatokat és kérdezhet rá azok jelentésére" (1997:94). Denzin egy olyan kutatási programot fogalmaz meg, amely egyszerre pedagógiai, politikai és performatív (2003).

A performatív kutatás vagy performansz-etnográfia a kulturális antropológiából (Fabian 1990; Turner 1986) és a kommunikáció-kutatásból (Conquergood 1998) nőtt ki. E területeken a performanszra, mint az etnográfiai tudás legitim és etikus megjelenítési formájára tekintenek. A performatív kutatások a kulturális jelentéseket a performansz megfigyelésén vagy az abban való részvételen keresztül vizsgálják, értelmezéseiket pedig performanszok formájában mutatják be. A performansz-etnográfia képviselői a kulturális jelentések értelmezését felkínáló eseményekbe: nyilvános történésekbe, rítusokba, játékokba, a történetmesélés helyzeteibe, színházi vagy tánc előadásokba vonódnak be. A mindennapi élet társadalmi drámái vagy drámai eseményei, például a hétköznapi konfliktusok, interakciók érdeklik őket, a kulturálisan kódolt viselkedésminták, a társadalmi szerepek (a nem, az etnicitás, a társadalmi státusz, a kor) színrevitele, illetve a nagy cselekvési (performatív) erővel bíró beszédaktusok (Austin 1975; Butler 1997) és kommunikációs helyzetek. A performansz-etnográfiában a performansz a színpadról a „valódi" világba lép át.

Manapság a kritikai pedagógiában is mind gyakrabban használják a performansz (vagy performatívitás) fogalmát. A kvalitatív társadalomtudomány és a kritikai pedagógia összekapcsolódik a művészetalapú kutatásban (Finley 2003), a kutatásból született performanszszövegekben (Denzin, 2003), és a kritikai művészeti nevelésben (Garoian 1999). Denzin szerint a performansz-etnográfia olyan praxis, „amelyben a világ megjelenítése a világ megváltoztatásáért történik" (2003:288). Finley úgy fogalmaz, hogy amikor a performansz az eseményeket egy képzeletbeli keretben értelmezi, a kifejezés és a kutatás számára nyitott és a dialógus létrejöttének kedvező körülményeket teremt. Garoian pedig azt mondja, hogy a performansz liminális (küszöbszerű) pedagógiai teret hoz létre. Ebben olyan reflexív tanulási

folyamat valósulhat meg, amely „megélhető tartalmakként ismeri el a résztvevők különböző kulturális és történeti tapasztalatait és perspektíváit, teret enged a többszólamúságnak (...), bátorítja a résztvevőket az összetett és ellentmondásos témák megvitatására" (1999: 67), ezen kívül pedig a kutatót is részesévé teszi az eseménynek.

A társadalmi színház résztvevőinek performanszai mindennapi életük valódi „performanszait" jelenítik meg és vizsgálják, egyben rálátást nyújtanak a hétköznapokban megélt tapasztalataikra és társadalmi környezetükre. Mint Fabian mondja (1990:6), a kulturális tudás bizonyos típusait nem lehet egyszerűen diszkurzív állítások formájában előhívni és kifejezni, csak „cselekvés, újrajátszás vagy performansz" formájában megjeleníteni. Tudásunk a kultúráról illetve a társas kapcsolatokról sokkal inkább performatív, mintsem informatív. Fabian antropológusként a performanszt „metodológiai imperatívuszként" kívánja kezelni: „a performansz egyszerre az antropológiai kutatás tárgya és módszere" (1990: 86). A performatív ismeretelméletben a performansz „a másik mély érzékelésének és megértésének átélt, testivé tett formája" (Conquergood 1985:3).

A társadalmi színház a performansz-etnográfia részvételen alapuló formáját használja: olyan lehetőségeket kínál, amelyekben a megjelenítés vagy a „kijátszás" (acting out) révén lehet újszerű felismerésekre jutni. Mi is lehetne jobb módszer a megélt tapasztalatok tanulmányozására, mint azok újrajátszása? A társadalmi színház létrehozásának folyamatában olyan drámás gyakorlatokat használnak, mint az állóképkészítés, az improvizáció, a szerepjáték és a kollektív alkotás (collective creation), amelyek a résztvevőket gondolataik előhívására, értelmezésére és megjelenítésére késztetik. A szerep felvételével a játszó egyszerre válik két világ részévé: karakterként egy „mintha világban" szerez tapasztalatokat, színészként pedig a valódi világban értelmezni tudja ezeket. A játszó tehát egyszerre részese és szemlélője az eseményeknek; a két nézőpontot váltogatva figyeli meg magát „működés közben", míg a két világ folyamatos összevetése során eljut bizonyos jelentésekhez, valamiféle újszerű megértéshez (Courtney 1988).

Richard Schechner performansz-elmélete (1985) a performanszt szintén a liminalitás (a küszöbszerűség) felől értelmezi. Minden performansznak alapvető motívuma a „helyreállított viselkedés" vagy „megduplázott viselkedés", ami „egyszerre szimbolikus és reflexív: lehetővé

teszi az egyén számára, hogy másképp jelenjen meg, mint önmaga. A játék kerete olyan liminális teret hoz létre, amely a tudás új, performatív útját nyitja meg – egy igen erőteljes és különleges utat, amely sokkal inkább spontán, intuitív, hallgatólagos, tapasztalati, testi vagy érzelmi reakciókból áll, mintsem pusztán kognitív válaszokból (Courtney 1988). A társadalmi színház a játék révén kritikai, értelmező folyamatba vonja be a résztvevőket; egy tükrözésen alapuló (mimetikus) folyamatba, amely transzformatív erővel bír (Taussig 1993).

► Élet a semmi közepén: a saját társadalmi színházunk

Doktori kutatásom, amely a társadalmi színházi előadás megvalósításához vezetett, a „veszélyeztetettség" fogalmának vizsgálata felől indult, és abból a szándékból született, hogy veszélyeztetettnek mondott fiatalok szükségleteihez illeszkedő pedagógiai módszereket találjak. A társadalmi színház lehetővé tette, hogy közösen foglalkozzunk az érintett fiatalok mindennapi tapasztalataival, és tudatosítsuk azok jelentéseit (először magunk között, majd a produkció közönségével együtt). Ez egyfelől segített nekik, hogy válaszokat és megoldásokat találjanak számukra fontos kérdésekre, másfelől nekem is betekintést engedett tapasztalataikba, abba, hogy az ő perspektívájukból mit jelenthet „veszélyeztetettségük".

Az etikai megfontolások pontos tisztázását követően egy évig az albertai közösségben laktam és dolgoztam. A helyi iskola drámatanárának engedélyével tanítási időben, az ő két, 10.-, 11.-, és 12.-es diákokból álló drámás csoportjával kezdtem dolgozni. Összesen huszonkét fiatallal dolgoztunk együtt, a csoportokban fiúk és lányok egyenlő arányban voltak. Az iskola diákjainak kilencven százaléka az őslakos (aboriginal) népességhez tartozó gyerek volt. A drámás csoportokban volt néhány fehér diák is. Minden csoport ötször találkozott nyolcnapos periódusokban. Egy alkalom egy órát tett ki, ami havonta harminc munkaórát jelentett.

E csoportoknak a drámatanár korábban általában probléma-centrikus foglalkozásokat tartott. Ezen kívül a csoportból néhányan az előző években már részt vettek un. kollektív alkotás (collective creation) programokon, amelyek témái a családon belüli erőszak, az alkoholiz-

mus, a fegyvertartás, az AIDS vagy az öngyilkosság-megelőzés voltak. A diákoknak tehát voltak előzetes ismeretei a dráma probléma-centrikus (issue-based) és alkalmazott változatairól. A velem folytatott munkában a Boal-féle *elnyomottak színházá*nak egy változatát, mint a drámás munka egyik lehetséges formáját próbálhatták ki.

A programban tehát a résztvevő diákcsoporttal a drámaóra keretei között hoztunk létre társadalmi színházat. Ám a projekt egyben a fiatalok tapasztalatairól folytatott részvételi és performatív kutatás is volt, ami egyszerre szolgálta az ő személyes és társas készségeik kibontását, illetve saját, általánosabb kutatási kérdéseim megválaszolását. A folyamatot nagyban segítette, hogy a drámás improvizációs technika már ismerős volt a diákok számára, illetve hogy könnyen és szívesen használták a drámát bizonyos problémák megvitatására és az önkifejezés eszközeként. Én, szerepem szerint a tanár, a facilitátor és a kutató voltam.

A drámás folyamat során a diákokat egy önreflexív folyamatba vontam be, olyan témák segítségével, amelyeket ők maguk is fontosnak tartottak. A folyamat csoportépítő, bizalomépítő és képességfejlesztő játékokkal kezdődött, ezután közös ötleteléssel, szobrok és tablóképek létrehozásával a témák kidolgozása következett, majd a témákhoz kapcsolódó történeteket és eseteket mondtak el saját életükből, végül e történetek alapján jeleneteket készítettünk. A létrehozott jeleneteket aztán a felvetett téma körbejárására szolgáló alapanyagnak tekintettük, felhasználva az *elnyomottak színházá*nak technikáit.

Az élet a semmi közepén ezekből a beszélgetésekből és drámás tevékenységekből született. A fiatalok úgy érezték, hogy a problémák, amelyekkel szembe kell nézniük, a vidéki környezetből erednek. Ahogyan egyikük fogalmazta: „minden azért van, mert nincs jobb dolgunk. Az emberek mindenfélébe belekeverednek, csak, mert unatkoznak". Az ötletelés során egy graffiti-falat készítettünk, erre írtunk fel szavakat és mondatokat a „vidéki élettel" kapcsolatban, majd élőképeket csináltunk ugyanerről a témáról. A résztvevők konfliktusokról szóló történeteket meséltek el az életükből, majd az egyes szerepekbe belehelyezkedve eljátszották az elmesélt történeteket, folyamatosan alternatív viselkedési módokat keresve. A jelenetek kidolgozása közben mélyen átélt beszélgetés zajlott az életüket meghatározó problémákról. A saját témák és történetek alapján elkészült jelenetek az unalomról, az iskolai

szabályszegésekről és azok következményeiről, a kábítószerről, függőségről, kockázatos szexről, pletykáról, nemi viszonyokról és személyes konfliktusokról szóltak. A drámás munka olyan kérdéseket vetett fel, amelyek nyomán a fiatalok újragondolhatták ezeket a témákat és a velük kapcsolatos elképzeléseiket, átértékelhették tapasztalataikat.

A folyamat vége felé közeledve informális interjút készítettem azokkal a résztvevőkkel, akik szívesen vállalkoztak erre. Megkérdeztem tőlük, hogy véleményük szerint miről is szólnak a közösen megalkotott jelenetek, illetve, hogy szerintük a vidéki környezet lehet-e az oka a megjelenített viselkedésformáknak. A diákok nem tekintették magukat a környezetük áldozatainak; magukra vonatkoztatva elutasították a „veszélyeztetett" (at-risk) jelzőt, és sokkal inkább amellett érveltek, hogy saját „kockázatos" (risky) viselkedésüket személyes választásaik és alkatuk határozza meg. Mint egyikük mondta: „azért iszol, mert inni akarsz, és minden mást is azért csinálsz, mert azt akarod csinálni." A „személyes választás" gondolata visszaadja a cselekvés és a felelősség értelmét saját viselkedésükkel kapcsolatban. Ebben az attitűdben már benne volt a közös cselekvésre való képesség – ami már egy lépés a lehetséges megoldások felé. Ugyanakkor továbbra is bizonytalan voltam abban, hogy mi motiválja kockázatvállaló viselkedésüket.

A színházas projekt csúcspontja a közös akció volt: az általunk megalkotott jelentekből műhely-performanszt állítottunk össze saját iskolájuk és a szomszédos település iskolája számára. Az előadásban a fórum színház modelljét alkalmaztuk (Boal 1979/1974), hogy a felvetett témáról a közönséget is vitára, egyeztetésre hívjuk, és ezúttal velük közösen keressünk megoldást vagy alternatív válaszokat a bemutatott problémákra.

► Performatív bemutatások

A diákokkal végzett munka befejeztével az *Élet a semmi közepén* értelmezését úgy kezdtem el, hogy a történteket felidézve leírtam a drámás munkafolyamatot. Ehhez a létrejött performansz jeleneteiből indultam ki. A jelenetekhez összesen tizenhat jegyzetet, illetve ún. etnodráma-forgatókönyvet készítettem, amelyek a közös munkánk egy-egy meghatározó pillanatát próbálták megragadni. E szövegek a munka során

felvett hang- és képanyag, a saját terepnaplóm és jegyzeteim, valamint a diákok naplói alapján készültek, és a játékok közben folyó interakciókat, a megbeszéléseket, a tervezés folyamatát, a jelenet-alkotást, az előadást és annak befogadását, illetve a diákokkal készített interjúkat ötvözték.

A forgatókönyvek saját jegyzeteimen és átirataimon alapulnak, ugyanakkor – etikai, tematikus és gyakorlati/olvashatósági megfontolások miatt is – részben fiktív szövegekről van szó (Banks és Banks 1998). A cél az volt, hogy megtaláljuk az adekvát írásmódot munkánk lényegének és az interakciók alapvető jelentéseinek megragadásához. A fiatalok által készített jeleneteket például a próbák során soha nem foglaltuk szabályos forgatókönyvekbe, azok mindig improvizációkból születtek és épültek tovább, legfeljebb néhány emlékeztető jegyzetet készítettünk velük kapcsolatban. A jelenetekről készített forgatókönyveim tehát kompilációk, amelyek az egyes előadások videofelvételei, ugyanazon jelenet más előadásai, és a jelenet körüli vitáknak a jegyzeteimben rögzített részletei alapján készültek. Tisztában vagyok vele, hogy a forgatókönyvben rögzített momentumok kiválasztása eleve értelmezés, szubjektív döntés eredménye. A participatív munkáról készült beszámolóm ily módon szükségszerűen részleges.

Ez a típusú feldolgozás szándéka szerint nem csak magyarázó értékkel bír, hanem expresszív és evokatív is. Olyan performatív szövegekről van szó, amelyek a tudományos értelmezés és reprezentáció szintjét közelebb hozzák az éppen lezajlott történésekhez. Az általam írt forgatókönyv-sorozat olyan módon írja le a társadalmi színházi projektünket, hogy megőriz valamit annak performatív jellegéből. A forgatókönyvekben megjelenhet az egyes helyzetek külső közege és belső dinamikája is, illetve ez a műfaj képes visszaadni valamit a résztvevők egyéni hangjából és gesztusaiból. Ezek a forgatókönyvek kutatói értelmezésem első lépcsőjeként szolgáltak.

Annak illusztrálására, hogy miképpen építkezik a társadalmi színház, idézek egy részt az egyik forgatókönyvből. Egy improvizációs gyakorlat szerepel benne, majd az azt követő animálási folyamat. Az adott részt a benne felmerülő kérdések miatt választottam. A jelenet, amelynek a diákokkal az *Utazás a buszon* címet adtuk, egy, az előző évben történt, a diákjaim közül többeket is érintő iskolai eseményen alapult. A jelenetben az osztálykirándulásról autóbusszal hazafelé tartó diákok a tiltás ellenére szeszesitalt isznak. A diákok a különböző

szereplők bőrébe bújva improvizáltak erre a témára. Az alábbi részletben az improvizációnak az a pillanata szerepel, amikor két fiú elhatározza az italvásárlást. Ez a módszer a társadalmi színház gyakran alkalmazott technikája, az ún. „külső jelenet" (out-scene). Az itt idézett helyzet olyan háttérjelenet volt, amely rálátást engedett az eredeti, buszos konfliktusból készített jelenetünkre. A játék egy pontján én, mint facilitátor vagy más néven „Joker" (Boal 1974/1979), megállítottam a jelenetet, megkérve a szereplőket, hogy az általuk megformált szerepekből pontosan mutassanak rá a döntés pillanatára, és fogalmazzák meg a háttérben álló motivációikat (ez szintén a társadalmi színház bevett animációs technikája). A forgatókönyvben, az anonimitás megőrzése érdekében, a diákok által kitalált álnevek szerepelnek.

(*A busz megáll a pihenőnél. Mindenki leszáll. Shadzz és Daryl beszélget a járdán.*)
Shadzz: Adj valami pénzt, haver.
Daryl: Minek?
Shadzz: Megveszem a cuccot, vágod?
Daryl: Felejtsd el.
Shadzz: Ne szívass már, fenn azt mondtad, hogy kell.
Daryl: ...Nem is tudom....
Shadzz: Na, gyere már, itt van a sarkon. Megveszem egy perc alatt.
Daryl: Á...
Shadzz: Mi bajod? Senki nem tudja meg.
Daryl: Nem tudom, Shadzz.
Shadzz: Gyerünk már, Daryl!
Daryl: Oké, leszarom... Tessék. (Daryl pénzt ad Shadzznak)
Én: (Megszakítva az improvizációt.) Álljunk meg itt egy pillanatra. Daryl, kérdezni akarok valamit a karakteredtől... Tétováztál, amikor pénzt kért tőled. Miért?
Daryl: Nem voltam biztos, hogy meg akarom kockáztatni.
Én: Szóval ez egy kockázatos helyzet?
Daryl: Igen.
Én: Mennyiben?
Daryl: Szóval, most így kábé megszegjük a szabályokat.
Én: És hol van ebben a kockázat?
Daryl: Hát, elkaphatnak.
Shadzz: És kirúghatnak.

ÉN: Szóval negatív következményei lehetnek annak, amit csináltok... Akkor viszont miért csináljátok?
DARYL: Nemtom...
ÉN: Shadzz, mit mond a te karaktered? (Shadzz gondolkodik.)
SHADZZ: Nem tudom, a buliért, gondolom.
ÉN: A buliért? Ezért iszik valaki alkoholt a buszon?
SHADZZ: Igen, az buli.
ÉN: (A színpadon és a közönségben levő többi diákhoz fordulok.) Ami kockázatos, az buli?
A legtöbben egyetértenek ezzel.
Mehetünk tovább.

A társadalmi színház folyamatának ebben a pillanatában a diákok egy megélt eseményt játszottak el, és a közbeavatkozásom nyomán megkísérelték megfogalmazni a viselkedésük hátterében meghúzódó jelentéseket: néha azért bocsátkoznak kockázatos tevékenységekbe, „mert az buli". Az értelmezés következő szakaszában, az *Utazás a buszon*-t és a forgatókönyv más jeleneteit alapul véve, a diskurzuselemzés módszerét használtam (Fairclough 1992). Arra kérdeztem rá, hogy miként azonosítják magukat a fiatalok, hogyan érzékelik saját kockázatos viselkedésüket, és hogyan reagálnak a „veszélyeztetett" címkére.

A színházi projekt során a fiatalkorúak és a kockázatvállalás kapcsolatáról szerzett tapasztalataim további kutatásaim alapjaivá váltak. E tapasztalatok jól összevethetőek egyéb, a kamaszkori kockázatvállalásra vonatkozó elméletekkel (Lyng 1993); az ellenállás performatív formáinak elgondolásával (Scott 1990); az önpusztító viselkedés pszichoanalitikus értelmezéseivel (Copjec 1994), amelyek további, az adott témával kapcsolatos felismerésekhez vezetnek. A belátás, hogy a „veszélyeztetettség" iránti érdeklődésemet saját fiatalkori tapasztalataim jobb megértésének szándéka sarkallta, vezetett el az auto-etnográfia módszeréhez (Conrad 2003; Ellis és Bochner 2000).

► Következtetések

A társadalmi színházi program, a fiatalkori kockázatvállalásról szóló elméletek és a saját szerepemre rákérdező auto-etnográfia együttesen

tették lehetővé számomra a fiatalkori kockázatos viselkedés többrétű megértését. Ennek alapján a „veszélyeztetettség" fogalmát (Roman 1996) úgy keretezhettem át, hogy abba belekerülhetett a fiataloknak a saját viselkedésükről megfogalmazott saját percepciója is. A fiatalok és a veszély kapcsolatának az ő valóságukat hívebben tükröző megértése sokat segíthet a kockázatok közös kezelésében, a fiatalok szükségleteinek megértésében és az ezekkel kapcsolatos válaszadásban. A fiatalokkal közösen végzett színházi munka, a participatív, illetve performatív kutatási megközelítés, a sajátos műfajokban (forgatókönyv, auto-etnográfia, stb.) történő értelmezés együttesen olyan ellen-narratívát (Foucault 1977) kínál, amely megtöri a „veszélyeztetettség" általános, magától értetődő jelentését, és a „deviancia" vagy a „deficit" értelmezési kontextusa helyett ennek a helyzetnek egy komplexebb képét mutatja meg. Újraértelmezésem rávilágít azokra a döntésekre és választásokra, amiért ezek a fiatalok kockázatos és veszélyes helyzetekbe bocsátkoznak, ennek a viselkedésnek az örömteli és az ellenállással kapcsolatos aspektusaira – illetve arra a lehetőségre, hogy e viselkedésformák jelentéseit artikulálva rákérdezhetünk egy igazságtalan társadalmi struktúrára. Kutatásom egyúttal igazolja a társadalmi színház, mint újszerű kritikai megértést lehetővé tevő kutatási és pedagógiai módszer érvényességét is (Denzin 1997; Lather 1986).

Horváth Kata

A „hátrányos helyzet" és a „cigányság" tapasztalatainak újrafogalmazása

A dráma, mint pedagógiai és kutatási módszer

Ebben a tanulmányban egy színházi, drámás projektről lesz szó, amelynek résztvevői egy civil szervezet (a Káva Kulturális Műhely) színészdrámatanárai, a foglalkozásaikon résztvevő kamaszok, és a szerző, társadalomkutató[1]. A dráma ebben a programban egyszerre pedagógiai tevékenység és társadalomkutatási módszer. Keretet teremt és eszközöket ad a hétköznapi tapasztalatok megjelenítésére, esetleg átdolgozására. A résztvevők „*cigánysághoz*" és „*hátrányos helyzethez*" kapcsolódó tapasztalatai mind a programhoz való viszonyukban, mind a drámás munkában, mind az ezekre épülő színházi előadásban hangsúlyosan kerültek elő. A tanulmány arra kérdez rá, hogy miként értelmezhetőek, jeleníthetőek meg és fogalmazhatóak újra ezek a tapasztalatok a drámapedagógusok, a fiatalok és a kutatók részéről. Mindezt két kontextus párhuzamos elemzésén keresztül vizsgáljuk, amit az tesz lehetővé, hogy a Káva drámaprogramja az elmúlt kilenc évben két, egymástól különböző közegben valósult meg. Az egyik színtéren a „hátrányos helyzet" tapasztalatait a *társadalmi mobilitás*hoz, a másikon a *társadalmi ellenállás*hoz köthetjük.

▸ Dráma Drom – drámaprogram hátrányos helyzetű fiatalokkal

A Káva Kulturális Műhely, ahol kutatóként dolgozom, egy drámapedagógiával, ezen belül elsősorban az ún. színházi nevelés (Theatre in

[1] A Káva Kulturális Műhely drámapedagógiai munkáját 2008 óta kíséri szisztematikus, kvalitatív módszerekkel dolgozó társadalomtudományi kutatás. A drámaprogramok hatását és működését vizsgáló kutatás, mára részvételi kutatássá alakult. A tanulmányban szereplő Dráma Drom programot Horváth Kata és Deme János 2005-ben, Horváth Kata 2008-2009-ben, Nagy Zsuzsa pedig a 2009-2010-es évadban követte. Ez a tanulmány a három kutató eredményei alapján született.

Education) módszerével dolgozó civil szervezet, társulat. A csoport 2009-ben kilencedik alkalommal indította el a kifejezetten hátrányos helyzetű fiataloknak szóló Dráma Drom elnevezésű programját.[2] Az első hét évben a program a Pécs melletti Mánfa Collegium Martineum nevű középiskolai kollégiumban működött, az utóbbi két évben pedig a budapesti VIII. kerület Magdolna-negyedében lévő Kesztyűgyár Közösségi Ház adott neki otthont. Bár mindkét intézmény célja a „hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyeinek javítása", és a Káva drámaprogramja mindkét helyen ebbe a programba illeszkedik, a két különböző intézményi környezetben egymástól teljesen eltérő pedagógiai helyzeteket jelent a „hátrányos helyzetű gyerekek drámapedagógiai módszerekkel történő fejlesztése" – ahogyan a műfajt hivatalosan leírják.

A hátrányos helyzet (HH), illetve az ennél szűkebb körre vonatkozó halmozottan hátrányos helyzet (HHH) a gyerekeket szociális hátterük alapján besoroló törvényi kategóriák. Az oktatási szférában ezek a kategóriák olyan módon jelennek meg, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek aránya szabályozott az iskolákban, az osztályokban (az iskolai integráció politikájához kapcsolódóan), illetve az ilyen minősítésű tanulók különféle szociális kedvezményekre jogosultak (ingyen tankönyv, iskolai étkezés stb.). Azzal kapcsolatban, hogy a hátrányos helyzet mennyiben és milyen értelemben pedagógiai fogalom, számos, egymásnak ellentmondó elképzelés van jelen az oktatáskutatásban és az oktatáspolitikában (vö. pl. Erős – Kende 2008). Hasonlóan bonyolult a kép, ha a hátrányos helyzet és a roma származás viszonyát akarjuk tisztázni. Egy biztos azonban: az oktatási szférában megjelenik a hátrányos helyzet fogalma, és igen gyakran összekapcsolódik a romasággal. Tanárok és diákok egyaránt ismerik és használják ezt a megnevezést; oktatási, kulturális, fejlesztő programok jelölik meg elsődleges célcsoportjukként a „hátrányos helyzetű és/vagy roma származású tanulókat". A Káva Dráma Drom programja is ebben a keretben valósult meg. A Dráma Drom a Káva kiemelten szociális szempontok mentén megfogalmazott és reprezentált programja.

[2] A programban résztvevő színész-drámatanárok: Bori Viktor, Fekete Ágnes, Gyombolai Gábor, Kardos János, Milák Melinda, Patonay Anita, Romankovics Edit, Sereglei András, Takács Gábor voltak, a legutóbbi évben Egerváry György és Feuer Yvett vezette a csoportot.

A mánfai kollégiumba – ahol a Dráma Drom 2002-ben elindult – egy tehetséggondozó program keretében a környező falvakból, javarészt beás cigány családokból, érkeztek a fiatalok, hogy tanulmányaikat Pécs középosztálybeli, „többségi" gimnáziumaiban folytassák. A budapesti közösségi házba – ahol a drámatanárok 2008-2010-ben dolgoztak – a Mátyás térről és a környező utcákból járnak be délutánonként a fiatalok, hogy részt vegyenek valamilyen programon, internetezzenek, pingpongozzanak, vagy csak az időt múlassák.

E két helyszín különbsége rávilágít a „hátrányos helyzet" pedagógiai helyzetekben való megjelenésének különbségeire. Nem arra gondolok, hogy más típusú szociális hátrányt jelent a „hátrányos helyzet" egy ormánsági aprófaluban és mást Budapest VIII. kerületében, hanem arra, hogy a különböző pedagógiai helyzetekben a hátrányos helyzet más és más módokon jön létre, más és más kihívásokat jelent, más és más pedagógiai feladatként lehet megfogalmazni. Ráadásul a program beindítása óta eltelt közel tíz évben a „cigányság" és a „hátrányos helyzet" értelme, és e fogalmak egymáshoz való viszonya sokat változott. A változás pedig nem csak azokat a fiatalokat érinti, akiknek az önértelmezési és önmegjelenítési stratégiái e kategóriákhoz kötődnek, hanem az ezen a területen működő programok célkitűzéseit és önreprezentációját is meghatározza. A Dráma Drom a 2002-es induláskor elsősorban pedagógiai programként definiálta magát, célkitűzése a drámás módszerek középosztályi közegen kívül történő hatékony alkalmazása, vagyis hátrányos helyzetű fiatalok készségeinek drámás eszközökkel történő fejlesztése volt. Mára az ezen a területen folyó munka a pedagógiai gyakorlatokon és célkitűzéseken túl mindenképpen társadalmi szerepvállalást is jelent – a kirekesztődő társadalmi csoportokkal felvállalt munkát a társadalmi integráció érdekében.

Ezzel szoros összefüggésben a kutatói szerep és a kutatás jelentése maga is átfogalmazódott az évek során. A program indulásakor a kutatás[3] a zárt pedagógiai munka tudományos értékelése volt, amelyben a kutató a saját kérdésfeltevései mentén, saját fogalmi apparátusát használva, külső perspektívából vizsgálta a drámapedagógiai program hátrányos helyzetű tanulókra tett hatásait, értékelte a bekövetkezett

[3] Az első kutatást a Káva Dráma Drom programjáról Fleck Gábor és munkatársai készítették 2005-ben.

változásokat, és állításokat fogalmazott meg a projekt hatékonyságával kapcsolatban (Fleck 2005). Az elmúlt években azonban egyre határozottabban merült fel az igény egy olyan kutatási program kidolgozására, amely túlmutat azon a kérdésen, hogy milyen készségeket fejlesztenek univerzálisan a drámapedagógiai eljárások. Egy olyan kutatási célkitűzés fogalmazódott meg, amely reagál a kutatóknak és a drámatanároknak arra a közös tapasztalatára, hogy a hétköznapi cselekvések újrajátszása, illetve ezek reflektálása a drámában a társadalmi tapasztalatok megjelenítésének és újrafogalmazásának kitüntetett pillanatai. Hiszen a drámás helyzetekben egyrészt olyan jelentések és összefüggések válnak láthatóvá, amelyek egyébként láthatatlanok, másrészt a drámán keresztül rögtön megjelenik a változtatás, a kimozdítás lehetősége is.

A hátrányos helyzetű fiatalokkal végzett drámás munka különösen élesen vetette fel azt a problémát, hogy a drámapedagógia szaknyelvén, illetve a módszer hatékonyságát vizsgáló kutatás keretein belül az ebben a folyamatban szerzett drámatanári tapasztalatok elbeszélhetetlenek. Ezen a ponton készítettük az első interjút a programban résztvevő színész-drámatanárokkal (Deme – Horváth 2008: 23-43), megkísérelve megfogalmazni azokat a kérdéseket, amelyek mentén a munkájuk, mint társadalmilag releváns gyakorlat és tapasztalat lesz újragondolható.

Amikor 2008-ban a program helyszíne megváltozott, a kutatás már más szerepet kapott benne: nem egy külső, elemző tevékenység, hanem a drámaprogram aktív része lett. Ebben a felállásban drámatanárok és kutatók közösen egyeztetünk a program feladatairól és céljairól, közösen reflektáljuk tapasztalatainkat; más-más szerepben, de mindannyian aktív alakítói vagyunk a drámás folyamatnak. Elkötelezettek vagyunk a program sikerében, vagyis abban a fejlesztő munkában, változtatási szándékban, amit felvállal. A kutatásnak tehát eleve a változtatás folyamatai és gyakorlatai adják a témáját, a kontextusát, és ez a kutatás explicit célja is.

Amikor tehát két különböző eset mentén foglalkozunk azzal, hogy mit jelent egy pedagógiai programban a „hátrányos helyzet” és a „cigányság”, egyszerre kell figyelembe vennünk a lokális társadalmi és intézményi környezet különbségeit (egy vidéki középiskolai kollégium és egy belvárosi gettószerű kerület szabadidőközpontjának különbségét),

a társadalmi diskurzus átalakulását (a „cigány" jelentésének változását az elmúlt tíz évben), és a kutatói szerep módosulását is.

► A mánfai kollégium drámaprogramja: mobilitás–projekt és dráma

A kollégium és a dráma

A mánfai kollégium esetében a „hátrányos helyzet" jelentése egy ún. mobilitás–történetbe illeszkedett. E történetben a mobilitási skála legalsó lépcsőjén a falusi cigány család, tetején pedig a pécsi „fehér középiskola" helyezkedett el. A kettő közötti, „több generációra méretezett" távolság lett maga a „hátrányos helyzet". Létezett azonban egy köztes lépcső: ez volt a kollégium, illetve az ott folyó pedagógiai munka (és ennek részeként a dráma-program). E pedagógiai munkának az volt a célja, hogy a távolság minél nagyobb eséllyel és minél kevesebb sérüléssel legyen átjárható. A pedagógiai törekvés tehát nem csak az volt, hogy a gyerekek megtanuljanak biztonsággal mozogni a városi, középiskolai közegben, hanem az is, hogy képessé váljanak oda-vissza járni az iskolai és az otthoni színterek között: otthonról hozott tapasztalataik ne jelentsenek számukra gátat az iskolai boldogulásban, és iskolai tapasztalataik ne lehetetlenítsék el otthoni viszonyaikat. Ezek az otthoni viszonyok a legtöbb esetben valamilyen módon összekapcsolódtak a cigányság, a cigány-család tapasztalataival. A kamaszoknak önálló stratégiákat kellett kialakítaniuk, hogy ezekkel a tapasztalatokkal az iskola közegében kezdhessenek valamit, mind a kortársaikhoz, mind azok szüleihez, mind a pedagógusaikhoz fűződő viszonyaikban; illetve arra is, hogy újszerű tapasztalataik nyomán létrejövő különbségük ne teremtsen számukra feloldhatatlan feszültséget.

A drámaprogram a kollégium mobilitás-projektjének ezen alapvető kettős kihívására reagált. A munka három egymásra épülő szakaszra bomlott:

1. Az első szakasz az évközi drámamunka, ami havi két délutánon, két párhuzamos csoportban folyt a kollégiumban. Ez alapvetően a fiatalok helyzet-felismerési, helyzetkezelési, együttműködési és kommunikációs készségeinek fejlesztéséből állt, szabályjátékokat,

ön- és csoportismereti játékokat, különféle improvizációs gyakorlatokat tartalmazott.
2. A második szakasz a két színházi tábor, ahol a drámatanárok, a kollégiumi diákok és nevelők közösen hoztak létre színházi előadásokat.
3. Végül a program utolsó szakasza során a táborokban létrehozott előadásokat bemutatták a falvakban, ahonnan a gyerekek jöttek. Az előadások közönsége a fiatalok saját hozzátartozói és a falu többi lakója voltak, akik az esetek nagy részében még sosem vettek részt színházi előadáson.

A drámafoglalkozás tehát illeszkedett az intézmény mobilitás-projektjéhez: a sikeres középiskolai boldogulás elérésének és az otthoni kapcsolatok megtartásának kettős célkitűzéséhez. A hasonló élethelyzetekben lévő fiatalok a kollégium és a foglalkozások biztonságos terében nevelőikkel és a drámatanárokkal egyrészt azon készségeik fejlesztésén dolgoztak, amelyek a középosztályi környezetben való boldogulásukat segítik. Másrészt otthoni környezetükben, egy előadás formájában jeleníthették meg egész éves munkájukat. A szerepeket, amelyek (a valóságban is) kihívást jelentettek számukra, olyan jelenetekben és előadásokban játszhatták el, amelyek rímeltek saját aktuális kérdéseikre, sőt, gyakran azokból születtek.

Ugyanakkor ahhoz, hogy a háttér (a falusi családi közeg) és a horizont (a társadalmi érvényesülés) egymással összeegyeztethető, ne pedig egymást kizáró viszonyba kerüljenek, olyan pedagógiára volt szükség, ami megerősítette a fiatalokat aktuális (kollégiumi) viszonyaikban és törekvéseikben. A dráma ön- és csoportismeretet fejlesztő aspektusának ez volt a valódi tétje. A drámaprogram során a résztvevők megerősödtek – mint olyan hasonló élethelyzetben lévő fiatalok közössége, akik képesek együtt végigvinni egy projektet: a semmiből létrehozni egy színházi előadást, és végigcsinálni egy turnét.

Drámapedagógia és kutatás

2002-ben a Mánfán elindított drámaprogram legfőbb kérdése mind a drámatanárok, mind a finanszírozók, mind a kutató részéről az volt,

hogy vajon a budapesti, elsősorban középosztálybeli gyerekekkel és iskolai csoportokkal alkalmazott drámapedagógiai és diákszínjátszós módszerek egy az egyben átemelhetőek-e a megszokottól eltérő közegbe. Vagyis mennyiben függetlenek a szociokulturális háttértől, mennyiben univerzálisak ezek a módszerek?

Miközben az erre a kérdésre adott válasza mind a monitoring kutatásnak, mind a színész-drámatanároknak az volt, hogy a módszer gyakorlatilag változtatás nélkül hatékonyan működtethető más közegben is, utóbbiak számos olyan tapasztalatot szereztek a munka során, amelyek a drámapedagógiai módszer hatékonyságát firtató kérdésekhez direkt módon nem kapcsolódnak, ugyanakkor fontosak, ha saját mánfai munkájukat akarják értelmezni. Ezen a ponton kezdődött a mi kutatásunk. A mánfai drámamunkáról szóló fejezet három forráson: a 2005-ös előadás elkészítésében és turnéján való részvételen, az erről készült dokumentumfilmen[4], illetve a programról a színész-drámatanárokkal készült interjún[5] alapul.

„Túl messzire ment": egy improvizáció tanulságai

Az éves drámamunka egy kidolgozott drámapedagógiai program szerint zajlott, melyben a résztvevők szabály-játékokon, ön- és csoportismereti játékokon és improvizációs gyakorlatokon keresztül színházi jelenetek kidolgozásáig, majd előadásáig jutottak. E drámás gyakorlatok során a saját tudásokat és tapasztalatokat mindig a távolítás módszerével, külső, fiktív helyzetekbe és történetekbe ágyazva lehet megfogalmazni és megjeleníteni, így azok egyből játékba is kerülnek. A hétköznapok gyakran merev viszonyai, amelyek sokszor behatárolják a fiatalok mozgástereit, itt szerep- és játéklehetőségekké válnak. A dokumentumfilm a következő improvizációs gyakorlatot mutatja be:
Drámatanári instrukció: „Szülőpárokat látunk: a ti lányotoknak udvarol a ti fiatok, és szerintetek túl messzire ment a fiú. És hát véleménykülönbség van..."

[4] Dráma Drom. Rendezte: Sivó Júlia – Surányi Z. András, 2005.
[5] Deme – Horváth 2008:23-43.

Anya 1: Á, jó napot kívánok! Mi vagyunk az Esztikének a szülei. És nagyon szeretnénk önökkel beszélni.
Anya 2: Hát nem tudom, eléggé sietünk.
Anya 1: Ha van egy fél órájuk.
Apa 1: Na, csitt. Na, figyelj! Az van, hogy a maga fia túl messzire ment.
Anya 1: Megfogta a lányom mellét.
Anya 2: És? Hát nem az a dolga?!
Anya 1: Az én lányom még kislány a... a szexuális dolgokhoz.
Anya 2: Jaj nem kislány az má' semmire se!
Anya 1: Dehogyisnem. Az, az én kislányom. Még csak 17 éves, nem több, 17 éves. Én értem, fiatalok. Természetes, hogy legyen a lányomnak valakije, meg a fiúnak is... De a szex, az szex, és az az én lányomnak nem kell!
Anya 2: Dehogyis nem kell annak!
Anya 1: Még nem kell!
Apa 1: Az a szintkülönbség megvan a két család között.
Anya 2: Hát ezt hogy érti?
Apa 1: Hát úgy.
Anya 2: Úgy érti, hogy azért, mert cigányok vagyunk?
Anya 1: Hát ne haragudjon, de maguk, maguk cigányok. Ez az egész azért van.

(Átkarolva egymást, közelednek a fiatalok. A szülők elhúzzák egymástól őket.)

Anya 1: Nem akarom, hogy elrontsa az életét!
Anya 2: *(fiához fordulva)* Azt mondta, azért, mert cigányok vagyunk!
Fiú: Micsoda? Azt mondta, azért mert cigány vagyok?!
Apa 1: Nem, nem azt mondtuk. Mi nem mondtuk. Csak ő mondta *(mutat a feleségére)*, hogy cigányok, és azért...

Heves szóváltás alakul ki. Mindenki mondja a magáét. A feszült helyzetet a holtpontról a drámatanár váratlan akciója mozdítja ki, aki hirtelen szerepbe lépve a lány másik fiújává válik.
Fiú 2: Szia, Eszti. Akkor holnap mozi, tudod?
Fiú 1: Mi van? Mi van? Eszti, ki ez a fiú?
Anya 2: És még tisztességes a maguk lánya?
Drámatanár: Köszönöm, köszönöm. Itt álljunk meg!

Ebben a jelenetben az instrukcióban eredetileg megfogalmazott probléma, miszerint a „fiú túl messzire megy", a szexualitásról áttolódik egy másik szempontra. A szülői tiltás, a norma bevezetése nem a szexualitás terepén válik fontossá, hanem a cigányság kívül helyezéséről kezd szólni. Egy eredetileg a szexuális normákról és tiltásokról, illetve azok kezeléséről szóló helyzet, a cigány-magyar párkapcsolat problémájává alakul át, és a vita valódi tétje már ez lesz. Az egyszerű szexualitás pedig ennek feloldására, egy másik drámatanári akcióval, a jelenet végén kerül majd vissza, ami aztán felszabadítja a „cigányozás" miatt élessé vált, bemerevedett és folytathatatlan helyzetet.

Ez a rövid jelenet sok mindent elmond arról, ami a továbbiakban cikkünk témája lesz. A drámás színházi gyakorlatok során a hétköznapi társadalmi tapasztalatok megfogalmazása és megjelenítése történhet, mégpedig a mindennapokhoz hasonlóan a cselekvésen keresztül. Ugyanakkor mindez pedagógiai keretben valósul meg, ami lehetővé teszi e hétköznapi helyzetek, szerepek, cselekvések reflektálását, illetve különféle cselekvési stratégiák kipróbálását is. A kutató érzékeli, hogy az egyes cselekvések milyen tapasztalatokat hoznak mozgásba; milyen lehetőséget teremtenek a másik szereplőnek, illetve az adott helyzet kifutásának. Ugyanakkor a kutató a drámatanárral együtt érzékeli azt is, hogy a cselekvésben milyen konfliktusokat hoznak létre, vagy milyen korlátokat jelentenek bizonyos élettapasztalatok; milyen kiélezett helyzeteket tudnak eredményezni az egyének számára veszélyes jelentések. Csakhogy ezek a tapasztalatok és jelentések eleve egy pedagógiai szituációban jelennek meg, ahol egyrészt biztonságosan lejátszhatóak, másrészt épphogy nem rögzítésük, hanem alakításuk a cél.

A „*Túl messzire ment*" jelenetben tehát a hangsúly a szexuális határokról az etnikai határokra tolódik. Vajon miért? Ebből a szempontból fontos lehet, hogy a jelentben két nem cigány kollégista is játszik: az egyik a lányos apa (Apa 1), a másik pedig maga a lány. Vagyis a megjelenített párkapcsolat „valójában" egy cigány – nem-cigány vegyes kapcsolat. A szerepválasztásnál a drámatanár nem tulajdonított ennek jelentőséget, hiszen a téma egyáltalán nem ez, hanem a szexuális tiltás volt. A fiatalok játékában viszont ez válik lényegessé, a szexuális tiltás pedig csak egy alibi, hogy a lányos család valódi problémáját (hogy a fiú cigány) ne kelljen direkten kimondani. A vita hevében aztán az

apa, továbbra sem direkten, de talán közvetlenebbül fogalmazza meg a problémát: „szintkülönbségről" beszél a két család között. Végül az anyát játszó cigánylány expliciten kimondja, hogy „de hát maguk cigányok". Amikor aztán a srác szülei arra panaszkodnak fiuknak, hogy barátnője családja lecigányozta őket, az neki támad a lányos apának: „most azért mert cigány vagyok?". A helyzet itt hirtelen élesbe fordul. Ebben a pillanatban az „apa" és az „udvarló" szerepek mintha eltűnnének, és hirtelen láthatóvá válik, hogy egy cigány és egy nem-cigány fiú állnak egymással szemben. Most már nem lehet úgy csinálni, mintha nem lenne jelentősége a szereposztásnak. Az apaszerepben lévő magyar fiú, védekező pozícióba szorulva, azzal próbálja elhárítani magáról a cigányozás vádját, hogy azt cigány partnernőjére (a jelenetbeli feleségére) hárítja át: „Mi nem mondtuk..., csak ő mondta". Ezzel el kívánja simítani a kiéleződött helyzetet, mondván: biztosan nem valódi, sértő cigányozás történt, csak közös játékról volt szó.

A cigány explicit és direkt kimondása, illetve valakinek a cigányként való megnevezése egy bemerevedő, befeszülő helyzetet teremtett. Ezt csak a drámatanári akció tudta feloldani, azzal, hogy visszaterelte a jelenetet a szexualitás ártatlanabb témájához. A „*túl messzire ment*" értelme a játék során átalakult. Nem a szexuális tiltások átlépésére vonatkozik, hanem az explicit cigányozásra. A fiatalok a jelenettel azt viszik színre, hogy ez az, ami számukra kezelhetetlen, ez jelent valamiféle határvonalat.

A 2004-es (!) „*túl messzire ment*" jelenet ily módon egy fontos aspektusát mutatja meg annak a mikrovilágnak, amelyben ezek a fiatalok élnek, amelyben a fentebb felvázolt mobilitás-projekt zajlik. A „lecigányozás", a cigányság direkt ráírása valakire, a cigányság explicit elutasítása egy olyan határként jelenik meg, ahol ezek a fiatalok bemerevednek, ahol a játék megáll, és a direkt konfrontáció kerül elő helyette. Valóban, ezek a fiatalok egy olyan mobilitás projektben vannak, ahol cigányságuk az elrugaszkodási pont, az elhagyandó háttér, amibe ha visszaírják őket, ellehetetlenedik a teljes történet. Az „azért nem, mert cigány vagy" valóban túl van azon határon, ahol ezt a játékot játszani lehet.

„Kávázás"

A Káva színész-drámatanárai a velük 2006-ban készített interjúban elmesélik, hogy a mánfai kollégium diákjai „kávázásnak" nevezték el azt az általuk is mind gyakrabban és tudatosabban alkalmazott stratégiát, amelynek lényege, hogy a nehézzé vagy kényelmetlenné váló szituációkban valamilyen szerepet találnak, és ebből a szerepből szólalnak meg.

„– A mi csoportunkban van egy srác, ő a »cigányjogi felelős«, a »kisebbségi ombudsman«, és ha »cigányozunk«, akkor ő hosszan, szép körmondatokban – mint afféle politikus – tiltakozik. Ez nyilván poén, ezt mindig megteszi, ez egy oda-vissza játék. (...) Bármilyen cigányokkal kapcsolatos dolog van, akkor ő kiáll: »Na, akkor jelzem, hogy ezt nem!«

– Ez egy szövegszerep a részéről, ez egy játék, ez egy ilyen társas játék, ez egyfajta kávázás, igen. És akkor levág egy ilyen politikus szöveget három percig, és tudja mondani 15 percig is, hogy a cigányokat elnyomják, meg minden, és elsorolja az összes ilyen sérelmet.

– Van ennek egy tétje azzal, hogy a másik hogyan lép be, (...) ő evvel egy reakciót is elő akar hívni, tehát ebbe bele lehet lépni, ebbe a játékba.

– Azért ennek van egy olyan oldala is, hogy amikor voltunk kórházban vele, még két éve, akkor is mondta, hogy »fogadjunk, hogy azért, mert Orsós vagyok, azért majd később fognak behívni«, és tényleg két órát ott ültünk, és igaznak találta, hogy mivel ő cigány, őt később hívták be.

– Ez részint játszma, részint egy kommunikációs folyamat, amiben az történik, hogy én a barátod vagyok, velem te ezt megteheted, és evvel kerülünk egy picit közelebb egymáshoz. Hiszen ezt a szerepedet ismerem, én ezt szeretem, elfogadom, jó ezt játszani, játsszunk most is! Dobjál hatost! Oké?! És biztos, hogy van benne egy ilyen kiélési lehetőség is, mint minden ilyen játékban. Egyébként, hogy az istenbe mondhatná el ezeket az érveket? Nem túl sok helyen szerintem. Kevés az a közeg, ahol azt még tolerálnák, hogy három percen keresztül a cigányok jogvédelméről nyomja a szövegét, azért előbb-utóbb csak rászólnak, hogy kussoljál már, »hülye cigány!«.

– De amikor nálatok ezzel jön, akkor mindig ártalmatlan a dolog? Az igazi tétje sosem merül föl?

– Ha fölmerül a tétje, akkor sem ártalmas.

– Tehát lejátszható?

– Persze, lejátszható."

A dráma közege tehát lehetőséget teremt, hogy a fiatalok olyan szerepeket próbáljanak ki, olyan alakításokat nyújtsanak, amelyekre a hétköznapokban nincs lehetőségük. Ahogy a „*túl messzire ment*" jelenet esetében már említettük, a hétköznapokban éppen az a feladatuk, hogy „cigányságukat" (bármit is jelentsen ez) minél inkább a háttérbe szorítsák. (Az legfeljebb, mint érdekes kulturális sajátosság, a jellegzetes szokásokon keresztül kerül elő időnként). A „cigányság" az általuk megélt mindennapi helyzetekben valamilyen áttételes formában jön mindig létre (ahogy a kórházi váró példája is mutatja majd). A megkülönböztetés és a hátrány nincs direkten és expliciten a cigányságukhoz kötve. Így a hétköznapokban nincs lehetőség olyan „performanszok" létrehozására, amelyben ők maguk cigányságukat viszik színre. A mindennapokban a „cigányság" a folyamatos alkalmazkodásban van jelen, itt viszont ki lehet állni, képviselni lehet, sőt politikai szereppé lehet alakítani.

A dráma, mint folyamat

Az említett példák után fontos hangsúlyozni, hogy ezek a helyzetgyakorlatok egy több éves drámamunka-folyamatba illeszkedtek. Egy olyan pedagógiai folyamat kimerevített és sűrű pillanatai voltak, amelyben élettörténetek alakultak és változtak az évek során, például oly módon, hogy bennük „cigányság" és „hátrány" jelentései átalakulhattak. Az interjúban a színész-drámatanárok több ilyen élettörténetet is elmesélnek.

> *„– A Timi egy alacsony, duci cigánylány volt. Az első évben meg sem mert szólalni, abszolút zavarta a teste, zavarta egyáltalán az egész. Annyit elárult nekem, hogy ő rendőr akar lenni. És amikor megkérdeztem, hogy miért akar rendőr lenni, akkor azt mondta (...), hogy akkor ő lesz valaki. Ez volt benne. Két évre rá a Liget című előadásban egy csábítót játszott. És akármennyire is nem fogyott le, de én el tudtam neki hinni (...), hogy ő azt a helyes fiút, aki tényleg egy helyes cigány srác, el fogja tudni csábítani. És tényleg csettintett az ember, hm, ez egy dögös csaj. És szerintem az egy fontos folyamat volt, ahogy idáig közösen eljutottunk, ahogy már másként kezelte magát, a lelkét, a testét, a nőiségét, hogy „lett valaki".*
> *– Azt is tudni kell, hogy a próbák folyamán, meg az évközi munka folyamán*

számtalanszor felvehetett például olyan szerepet, ahol eljátszhatta azt a rendőrt, vagy legalábbis azt, aki határozottan lép fel, aki lenni szeretne, és ez által, úgy gondolom, hogy ő kipróbálta ezt a szerepet egy védett közegben, ahol lehetősége volt rá, és valószínűleg utána, a későbbiekben megpróbálta ezt máshol is."

A drámát használó pedagógia a szerepbe léptetésen és a szerepben való cselekedtetésen keresztül képes változást indukálni. A résztvevők tapasztalatot szereznek arról, hogy nem kell saját szerepeikbe és az azokhoz tartozó jelentésekbe feltétlenül beleragadniuk, és rutinná teszik azokat az eljárásokat, amelyekkel ezeket a szerepeket, a saját erőforrásaikat használva, formálni, alakítani tudják. Az évek során a különböző darabokban több lehetőség is kínálkozott például a „cigány szerep" eljátszására.

A Cigány labirintus – egy mánfai Dráma Drom előadás

A *Cigány labirintus* című 2005-ös előadás egy szerep- és kalandjáték könyv alapján készült. A könyv témája, hogy egy 18 évesen az intézetből kikerülő, a fővárosban boldogulni kívánó cigány fiatal milyen döntések mentén, milyen akadályokba ütközve, milyen utakat tud bejárni. Az előadás ezt az alaphelyzetet egy tévés vetélkedő-show kontextusába helyezi, amelynek díszletei között két cigány fiatal, Tamás és János versenyzik azon, hogy melyikük tud sikeres lenni az életben. A sorsvetélkedő egyes versenyszámai (az albérletkeresés, a munka után járás, a tanulás, a szerelem és családalapítás, a különféle kísértések) a résztvevők improvizációiból születtek, vagyis ezek a jelenetek az ő nagyvárosi boldogulásról szóló fantáziáikból épültek fel. Az egyik fiatalt alakító kollégista a következőket mondja saját szerepéről:

„Az én szerepem egy 18 éves fiatalról szól, aki cigány származású. Egy cigány származású fiatalról, aki érvényesülni szeretne a nagyvárosban, fönn Budapesten. Szeretne családot, hogy meglegyen az iskolája, állást. És ennek az útnak a viszontagságait mutatja be ez a darab két verzióban. Az egyik verzió, amikor jóra fordul minden, állás család, pénz, jólét. A másik verzió az, hogy bűnözés, hajléktalanság, halál. Na, én ezt a második verziót, tehát ezt a hajléktalanos, halálosdit játszom, tehát én formálom meg ezt a karaktert."

Az előadás a kollégistákat igen mélyen érintő kérdést feszeget: mégpedig hogy miként alakulhat az általuk felvállalt mobilitás projekt kifutása a jövőben. A rendezői döntés, hogy a jelenetek kerete egy tévé show legyen, többféle szinten is lehetőséget teremt a téma meg- és átfogalmazására.

Először is egy játékos kontextusba helyez olyan kérdéseket, amelyeknek a játszók számára saját életükben húsba vágó tétjei vannak. Az előadás alapjául szolgáló improvizációk kerete mindig a vetélkedő könnyed világa, amely képes feloldani e téma súlyosságát, ugyanakkor lejátszhatóvá tesz ezzel kapcsolatos kérdéseket, jelentéseket, esetleg félelmeket.

Másrészt a darab értelmezésében a mobilitás projekt, mint vetélkedő jelenik meg. Egy olyan versenyben, amelyben a játékosok minden fajta háttér nélkül, csak saját képességeikre, ítéleteikre, döntéseikre számítva azért küzdenek, és abban rivalizálnak, hogy iskolájuk, állásuk, pénzük, családjuk legyen. A tévés vetélkedő világa – a mosolygós műsorvezetőkkel és a robotszerűen viselkedő stúdióközönséggel – ráadásul egy olyan közeget mutat meg az egyéni boldogulás-történetek kontextusaként, amely egyáltalán nem érzékeny a „játékosok" nehézségeire, indifferens valódi sorsukkal kapcsolatban. A tévé-show tehát egyrészt könnyed, felszabadító játékteret biztosít a téma megfogalmazásához, ugyanakkor egy sajátos narratívába helyezve erős értelmezését is adja a mobilitás projektnek.

Mobilitás és dráma

A mánfai drámacsoport tagjai olyan fiatalok voltak, akik 14 éves koruktól folyamatosan eltávolodtak az otthoni (falusi, családi) közegüktől, és az iskola által kínált jelentések erősen meghatározták a mindennapjaikat, önértelmezésüket. Így például a cigányság elsődlegesen a falusi relációkkal és családi viszonyokkal telített jelentései az iskolában mindinkább a hátrány, a hátrányos helyzet terminusaira fogalmazódtak át. A cigányság ugyanakkor egy olyan kontextusban vált gyakorlatilag a hátrány szinonimájává, amely egyből ígéretet is tett és utat is kínált e hátrány „ledolgozására". Otthonról hozott tudásaik és készségeik a pécsi középiskolákban viszonylag kevés dologban segítették őket;

tapasztalataik gyakorlatilag megjeleníthetetlenek voltak. Az otthoni háttér, a falusi iskola, a család, kizárólag, mint lemaradásuk oka jelent meg. A tény, hogy jelenlétük elsődlegesen, mint behozandó hátrány kapott értelmezést az iskolai közegben, zavart és bizonytalanságot eredményezett abban a tekintetben, hogy mi a jelentése és a jelentősége mindebben a falusi, mi a szegény és mi a cigány háttérnek. Egyáltalán mi a viszonya ezeknek egymáshoz? A középiskolák (ahol egyébként évfolyamonként legfeljebb egy-két hasonló háttérrel rendelkező diák tanult) nem kínáltak értelmezéseket, sőt teret sem e kérdések megfogalmazására, pedig ezek alapvetőek voltak számukra saját identitásuk és iskolai jelenlétük értelmezése szempontjából. A drámaprogram tehát bizonyos értelemben az iskolai pedagógiai közeghez képest vált fontossá. *A dráma olyan hiányra lett válasz, amelyet az iskola állít elő és termel ki*. Ebben az értelemben a dráma ugyanabba a mobilitás projektbe illeszkedett, ugyanazt a mobilitás projektet erősítette, mint az iskola és a kollégium. Csakhogy míg az iskola e projekt nevében a gyerekek teljes hátterét – vagyis mindazt, amit ők az intézményen kívülről hoztak – berakta a „hátrány" kategóriába, addig a dráma meglévő és formálható készségeknek tekintette hozott tudásaikat, megjeleníthető, használható és újra fogalmazható tapasztalatokként kezelte történetüket. Ráadásul – amint azt a fentebbi példák is mutatják – a dráma lehetőséget teremtett arra is, hogy rálássanak saját helyzetükre: hátterükre, útjukra, kihívásaikra. Vagyis reflektálják a mobilitás projektet, amivel éppen küzdenek, és aminek részeként egyébként maga a drámaprogram is megvalósul.

A mánfai drámaprogram 2008-ban zárult. Ugyanebben az évben megszűnt maga a mánfai kollégium is[6].

[6] Vö.: az erről szóló újságcikkek a Magyar Narancsban (http://www.mancs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=17121) illetve az Amaro Dromban (*http://www.amarodrom.hu/archivum/2008/10/16.html)*.

► Drámaprogram egy VIII. kerületi közösségi házban: dráma és ellenállás

Hátrányos helyzet a Józsefvárosban

A Dráma Drom, mint a Káva speciálisan hátrányos helyzetű fiataloknak szóló programja 2008 őszétől, az akkor megnyitó Kesztyűgyár Közösségi Házban folytatódik.[7] Bár a célcsoport látszólag ugyanaz: „hátrányos helyzetű és/vagy roma származású fiatalok", és a drámás módszerek univerzális működését megerősítették a mánfai tapasztalatok, gyorsan nyilvánvalóvá válik, hogy a programot újra kell fogalmazni. Itt nem egy zárt pedagógiai környezetben vagyunk, ahol a szerepek és a feladatok nagyjából elrendezettek, ahol a jelenlét miértje tisztázott, ahol a dráma a napirend része és megvan a helye az intézmény pedagógiai programjában. A Kesztyűgyár egy éppen megnyitó hely egy gettószerű városrész közepén,[8] nem egy bejáratott szabályokkal és működéssel rendelkező intézmény. Ráadásul a Kesztyűgyár szabadidőközpont, aminek nincsen koherens pedagógiai koncepciója, bár természetesen vannak pedagógiai, fejlesztő és segítő céljai, funkciói, és ezeknek megfelelő programjai. Ezek közül egyik a drámafoglalkozás.

Ez a helyzet azt eredményezi, hogy a drámamunkát nem lehet kizárólag pedagógiai keretben elgondolni. Ez mindenképpen újszerű Mánfához képest, ahol a közeget (a kollégiumot) és a résztvevő fiatalok

[7] A közösségi házat egy korábban kesztyűgyárként működő lerobbant épület felújításával alakították ki a 2005-ben a Józsefvárosban indult ún. szociális városrehabilitációs program keretében. A teljes rehabilitációs programról lásd:
http://www.rev8.hu/csatolmanyok/proj_dokok/proj_dokok_5.pdf. Kifejezetten a Kesztyűgyárról pedig: http://epiteszforum.hu/node/10472. A városrehabilitáció helyi értelmezéséről lásd Nagy 2009:93-100.

[8] A városrehabilitációs programban (amelynek keretében a közösségi házat is kialakították) a környéket így jellemzik „A Magdolna negyed Józsefváros, és talán Budapest egyik legnagyobb kiterjedésű területe, ahol a leromlott fizikai környezet, társadalmi-gazdasági elmaradottság, hátrányos helyzetű családok magas koncentrációja egzakt módon is kimutatható. A területen magas a hátrányos helyzetű családok koncentrációja és a roma népesség aránya is. A társadalmi problémákat jelzi, hogy a kerületben itt a legmagasabb a munkanélküliség, és az iskolázottságot tekintve is itt a legnagyobb a lemaradás. A városrész gazdasági potenciálját, foglalkoztatási helyzetét tekintve az egyik legrosszabb terület Józsefvárosban. A fizikai környezet folyamatos romlása és az évek óta tartó lefelé mozgó társadalmi spirál következtében a városrész egyre jobban leszakad a kerület többi részétől."

jelenlétét, motivációit, sőt aktuális élethelyzetét nagyon erősen meghatározták az iskola által számukra felkínált jelentések – a dráma pedig ebbe a térbe lépett bele, afféle felszabadítójaként az elrejtett tapasztalatoknak, ki nem használt készségeknek, nem reflektált jelentéseknek. Abban a közegben azon kellett dolgozni, hogy miként lehet úgy átfogalmazni a társadalmi mobilitás az iskola intézménye által közvetített projektjét, hogy az több mozgásteret engedjen a fiataloknak – ne zárja be például a család, a falu, a cigányság jelentéseit a hátrány kategóriájába. A drámának az iskolai pedagógiához képest volt feladata.

A Kesztyűgyár viszont a kollégiumnál sokkal kevésbé kötődik az iskola intézményéhez, és az odajárók többségének életében az iskola egész mást jelent, mint jelentett a mánfai diákokéban. Az iskola által közvetített társadalmi elvárások e fiatalok körében nem csak, illetve nem elsősorban az alkalmazkodás stratégiáit hozzák létre, hanem sokkal erőteljesebben az ellenállás, a szembemenés, vagy a kívül helyezkedés különféle megoldásainak nyitnak teret. Iskolánként különböző,[9] ahogy a gyerekek bekerülésének pillanatában a „hátrányos helyzetű" megkülönböztetés létrejön. Ez a kategória ebben az esetben elsősorban nem a hátrányok behozásáról szól, hanem bizonyos gyerekekről, bizonyos csoportokról történő valamiféle *előre lemondásról*. A kerületi „cigány iskola", illetve a többi iskolában kialakított stigmatizált osztályok az intézmények működésébe eleve kódolják a deviáns magatartások létrejöttét. Ezzel utólag is visszaigazolják a különválasztás értelemét, illetve folyamatosan megerősítik a hátrányos helyzetnek a devianciával összefüggő jelentéseit. Az iskola, amikor eleve a nehezen kezelhető (adott esetben kezelhetetlen) kategóriába helyezi, és ennek megfelelően kezeli ezeket a gyerekeket, egyben az ellenállás erejével ruházza fel őket. A gyerekek úgy élik meg (hiszen az intézmény ezt sugallja), hogy az iskolán kívülről hoznak valami az iskolával nem összeegyeztethetőt, és ez vezet elfogadatlanságukhoz. Ráadásul, azzal, hogy az iskola eleve lemond róluk, azt sugallja, hogy amit kívülről hoznak megváltoztathatatlan: az az övék, az a sajátjuk. A lakókörnyezet, a család, és az etnikai hovatartozás mind ehhez az iskolán kívüli „sajáthoz" tatoznak.

[9] Ezeket az állításokat a programot megelőző kutatás alapján fogalmazzuk meg. Ennek keretében a kerület négy iskolájában végeztünk osztálytermi megfigyeléseket és készítettünk interjúkat intézményvezetőkkel és pedagógusokkal.

Amikor a gyerekek e mozgástér nélküli, róluk eleve lemondó közegben az ellenállást, mint cselekvési lehetőséget választják, e „saját világ" jelentéseit, mint az ellenállás formáit kezdik használni. Így az iskolában a „nyócker", a gettó, a cigányság a szembenállást kezdi jelenteni: a stigmatizált, lenézett háttér az ellenállásban válhat mégis valamiféle erővé és identitássá. Ez viszont azt is jelenti, hogy a tanárok saját mindennapi hiteles tapasztalataikra hivatkozva ezeket a gyerekeket és teljes hátterüket a devianciával azonosítják. A pedagógiai módszer pedig, amit velük *szemben* alkalmaznak, kétféle: vagy teljes mértékben lemondanak róluk (végső esetben magántanulóvá nyilvánítják őket), vagy mind szigorúbban próbálnak fegyelmet tartani (rendőrséggel, feljelentéssel fenyegetnek, és adott esetben élnek is ezzel a lehetőséggel). Az iskolai jelenlétnek ez a formája azt is eredményezi, hogy a gyerekek nem tanulnak meg intézményi viszonyokat és működéseket kezelni, hiszen minden kizárólag az ellenszegülés és fegyelmezés (akció-reakció) dinamikába fut bele. Vagyis a családi és a szomszédsági viszonyaikból hozott tapasztalataikat nem tanulják meg lefordítani más típusú relációkra, és e személyes kapcsolatokon kívül nehezen hoznak létre más típusú, más szabályokkal rendelkező relációkat.

Dráma a Kesztyűgyárban

A program elindulását megelőző kutatásnak nagy vonalakban ezek voltak a megállapításai. Vagyis a drámaprogram ilyen „felállásba" lépett bele, amikor hét év után elhagyta Mánfa, innen nézve biztonságos közegét. Egy olyan közegben kellett elkezdeni dolgozni, ahol a többségi intézményekkel (és a frissen nyitó Kesztyűgyár ebben a státuszban volt), és a pedagógiai helyzetekkel „célcsoportunk" részéről egy alapvetően bizalmatlan, szembehelyezkedő, általában konfrontatív viszony a magától értetődő; és ahol a családi, szomszédsági viszonyok alakulásai felülírnak minden azokhoz képest külsődleges elkötelezettséget.

Az alapvető kérdések így a következők lettek:

- Hogyan tudjuk rávenni a fiatalokat, hogy belépjenek ebbe a térbe, ebbe a pedagógiai helyzetbe?

- Mit kezdhet egy pedagógiai program azzal az általános ellenállással, ami minden fajta pedagógiai helyzettel szemben megnyilvánul?
- Az ellenállásnak milyen formáira lehet számítani, és milyen eszközei vannak a drámapedagógiának, hogy ezeket átfordítsa valamiféle kooperációba?
- Hogyan lehet létrehozni egy olyan állandó csoportot, amelyben nem a családi viszonyok jelentései az elsődlegesek, hanem azoktól független kereteket, dinamikákat és viszonyokat lehet teremteni?

E kérdések, mind a drámapedagógusokat, mind a kutatót új helyzetbe hozták. Mivel a pedagógiai tér alapvető kereteit nem lehetett egy induló csoporttal előzetesen kijelölni, sem a drámapedagógusok, sem a kutatók nem tudtak automatikusan belekezdeni saját szakmájuk gyakorlásába, a foglalkozás megtartásába és annak résztvevő megfigyelésébe. Éppen e tér kereteinek létrehozása lett a közös feladat. Itt cél lett az, ahonnan más csoportok elrugaszkodnak. Ez pedig másfajta eljárásokat, sőt másfajta elkötelezettséget várt drámatanártól és kutatótól egyaránt. A drámamunkának olyan folyamatot kellett felvállalni, amelyben a fiatalok mélyen elsajátított bizalmatlanságát, sőt ellenszenvét, sőt haragját kellett leépíteni, átfordítani a bizalomteljesebb, konstruktívabb hozzáállásba. Ez a bizalmatlanság, ellenszenv nagyon direkten szólt magának a helyzetnek, és irányult a drámatanárokra, és sokszor el is lehetetlenítette magát a munkát. A fiatalok mintha folyamatosan fegyelmező helyzeteket akartak volna kiprovokálni a viselkedésükkel, amiben aztán leleplezhetik a számukra ismerős dinamikákat, megélhetik a lenézettséget, és elővehetik megszokott ellenálló stratégiáikat. Mindenfajta keretajánlat (mind a körbeülés, mind a legegyszerűbb játékszabály) könnyen fegyelmezésként kezdett értelmeződni, és azt egyből visszaverték valamilyen romboló gesztussal. A kérdés tehát az volt, hogy a drámás eszközökkel létrehozható-e olyan folyamat, amelyben lépésről lépésre megteremtődik a közös keretek létrehozásának, elfogadásának és fenntartásának igénye? Sikerül-e a fiatalokkal közösen felépíteni egy olyan keretet, amelyet sajátjuknak fogadnak el, és egy következő helyzetben nem külső kényszerként élnek meg, és nem szétrombolni akarják?

A következőkben két konkrét drámás helyzeten keresztül mutatjuk be, hogy mit tudott kezdeni a drámapedagógia a pedagógiai helyzeteknek való automatikus szembeszegüléssel, illetve a szabályok és ke-

retek kiváltotta ellenállással. Az egyik példát a program legelejéről, a toborzás időszakából hozzuk, a másikat a programot lezáró drámatáborban készült előadásból.[10]

A bemutatkozás színrevitele – drámafoglalkozás egy VIII. kerületi általános iskolában

A drámaprogram kezdetén a drámatanárok bevezető foglalkozásokat tartottak a kerület iskoláiban, elsősorban a toborzás[11] céljából. Ezt minden esetben előzetes igényfelmérés előzte meg az iskolákban, minek során a pedagógusok (az igazgató) ajánlottak egy-egy osztályt, és adtak előzetes jellemzést róluk. Ezt ún. osztálytermi megfigyelés követte, amelynek során az osztály egy tanítási napját követtük végig, és megnéztünk más osztályokat is. A drámatanárok tehát úgy mentek a foglalkozásra, hogy volt előzetes képük az osztály működéséről, illetve státuszáról az iskolán belül.

Részlet a drámatanároknak írt ismertetőből:

> *„A foglalkozáson való részvételre kiválasztott osztály az iskola legproblémásabbnak tartott osztálya (a 8.a.). Az indoklás, ami miatt őket javasolják, hogy minden kívülről érkező programot nekik szoktak megajánlani, mert nekik van rá a legnagyobb szükségük. Az iskola úgy vonja be a drámafoglalkozást saját működésébe, mint a leghátrányosabb helyzetű, legnehezebben kezelhető, »problémás« gyerekeknek szóló, fejlesztő programot. Ezt ráadásul a gyerekek felé is így kommunikálják. A 8.a.-t az iskola »kiplakátolja«, mint »a problémás osztályt«.*

[10] A két éves kesztyűgyári program első évében Bori Viktor, Fekete Ágnes, Kardos János, Sereglei András voltak a drámatanárok, a kutatást Horváth Kata végezte. A második évben: Egervári György és Feuer Yvett vezette a csoportot, és Nagy Zsuzsa vett részt kutatóként a programban. A heti rendszeres drámafoglalkozások után, mindkét évet egy a drámatáborral zárták a létrejött csoportok, illetve a táborban elkészített, és a Kesztyűgyárban bemutatott előadással.

[11] Mivel a toborzás hagyományos módszerei (szórólapok, plakátok) nem működtek, illetve különböző okokból (erről lásd Horváth 2008) a kerület civil szervezetei, szociális munkásai és az iskolák sem tudtak segíteni abban, hogy a foglalkozásra a kamaszok eljöjjenek a Kesztyűgyárba, a Káva úgy döntött, hogy bevezető foglalkozásokat tart a kerület iskoláiban.

Az iskola igazgatója elmondja, hogy az egyes pedagógusok más és más módszerekkel nyúlnak az osztályhoz, viszont az már egyik-másik tanár személyiségétől függ, hogy mennyire fogadják el a gyerekek. Ugyanakkor – azt állítja – erőt kell mutatni. Az interjúban így fogalmaz: »Ebben a közegben, aki gyenge azt eltaposssák. Ha egy pillanatra elgyengülsz, és megérzik a gyengeséget, beléd rúgnak, és előállhat olyan helyzet, amiből pedagógusként már nem kelsz föl«.

A pedagógusok és a gyerekek között – az elmondás és a tapasztalatok alapján is – frontvonal húzódik. Mintha minden helyzet arról szólna, hogy a tanár meg tudja-e őrizni tekintélyét (méltóságát). Mintha a gyerekek folyamatosan ezt támadnák. Ezen próbálnának különböző stratégiákkal réseket ütni. Ez a stratégia lehet a totális passzivitás, a semmibe vétel, a gúny, a trágárság, a fenyegetés, a keménykedés: bármi, ami sérti azt a nagyon határozottan kijelölt vonalat, amit a pedagógus a maga védelmében meghúz. Ha tehát a »tanárok oldaláról« érkezik valaki, egyből a frontvonalnak ezen az oldalán találja magát, és ezzel a helyzettel kell kezdenie valamit."

A drámatanárok e leírás alapján azt a döntést hozzák, hogy a megszokottól eltérően nem az általában szokásos szabályjátékokkal indítanak, hanem olyan improvizációs helyzetgyakorlatokat kínálnak, amelyekben helyzetek nem konfrontatív megoldása a kihívás.

A foglalkozás úgy indul, hogy a minket a terembe kísérő osztályfőnök felszólítja a gyerekeket: próbálják nekünk a jobb arcukat mutatni, és egyúttal kijelöl valakit, aki őt megkeresi, ha netán úgy alakul a helyzet, hogy a segítségére lesz szükségünk. E felvezetés után a drámatanárok első kérése az osztályhoz, hogy toljuk szét a padokat a játékhoz, már egyből ellenállásba ütközik. Ezt a helyzetet kell valahogy átfordítaniuk, hogy dolgozni lehessen a gyerekekkel.

Az osztálynak felkínált első játékforma, hogy egyesével érkezzenek meg újra a tanterembe. Vagyis vigyék színre hétköznapi belépésüket az osztályba,[12] mégpedig úgy – folytatódik az instrukció – hogy ebben

[12] Az osztálytermi megfigyelések tapasztalata szerint a megérkezés, a belépés a hétköznapokban is fontos „performansz". A tanórákra gyakran késve érkező gyerekek belépése minden esetben egy műsorszám, amely a vagányság színrevitelével szórakoztatja az osztálytársakat és lehetetleníti el a pedagógust. A matematika órára félórás késéssel belépő fiúk „Elnézést tanárnő! Dolgom volt!"- felkiáltással lépnek be az osztályba, és vágják méterekkel előre táskáikat.

a belépésben valamilyen rejtett formában legyen benne, hogy kik is ők valójában, vigyék bele egy fontos tulajdonságukat. Osztálytársaik e belépések közönségei lesznek, és utólag elmondják, milyennek is látták társaikat ebben a helyzetben.

Ez a munkaforma lehetővé teszi, hogy újra kezdjük a bemutatkozást, illetve átfogalmazzuk azt a teret, amelybe mi eredetileg egyértelműen a tanári oldalon, vagyis az említett képzeletbeli frontvonal másik oldalán léptünk be. Az újabb bemutatkozás egy játékhelyzet lesz, amelynek kereteit a drámatanárok teremtik meg, a fiatalok ebben jelenhetnek meg saját bemutatkozó performanszaikkal. Ezek a performanszok lehetnek akár konfrontatívak és agresszívek is, hiszen egy játék keretein belül történnek, és ott ráadásul nem csak megjelenítésre, hanem értelmezésre is kerülnek. Így a fiatalok maguk értelmezik saját fellépésük jelentéseit, és (mivel a feladat egy fontos tulajdonságuk megjelenítése volt) azt is, hogy mit is rejthetnek ezek az agresszív megnyilvánulások.

Drámatanár: Na, mi ez a tulajdonsága Sanyának?
Norbi: (félig gúnyosan): A jószívűsége!
Drámatanár: És a többiek szerint? Szerintetek is?
[Csönd]
Sanya: Mert amúgy én nagy parás vagyok, tényleg.
Drámatanár: Fú, azt ebből nem gondoltam volna.
Timi: Tényleg amúgy! Csak megteszi magát.
Drámatanár: Hát most nem látszott, hogy nagyon félénk lennél.
Sanya: Hát nem is most!
Drámatanár: Akkor mikor vagy félénk?
Sanya: Hát mit tudjam én?! Mikor? A csajokkal mondjuk, félénk vagyok.
[A többiek nevetnek.]
Sanya: De tényleg. Meg nem tudom..., idegenekkel. De mondjuk rá, akkor se mutatom ki. Inkább beszólogatok. Meg teszem a nagy keményet, de mondjuk akkor tényleg kemény is vagyok.
Drámatanár: És van, ahol kimutatod?
Sanya: Hát otthon! Jaja otthon.

A *megérkezés színrevitele*-játékkal a foglalkozásnak sikerült saját kontextust teremtenie. Elszakadva a valós iskolai tér jelentéseitől, a fiatalok

megjelenítették és értelmezték saját hétköznapi viselkedésüket, sőt megfogalmazhatták, hogy mi is van e viselkedés mögött.

A foglalkozás egy későbbi pontján az egyik lány rászól a drámatanárra azzal a felszólítással, hogy keljen föl a székről, amin ül, mondván, az az ő helye. A provokatív kihívás játékba fordul át. A másik drámatanár azonnal reagálva a helyzetre, középre (a játéktérbe) húz egy széket, és azt mondja a lánynak, hogy tessék, állítsa fel őt. Ezzel a megoldással a lány provokációját nem konfrontációként kezeli, hanem játéknak fogja föl, és át is helyezi egyből a játék terébe, ahol viszont már ő jelölheti ki a kereteket. A valódi konfrontációt elkerülendő (amely a drámás munkát veszélyezteti) szerepbe lépteti a lányt, illetve saját magát. Az előző felállásban a drámatanár az ellenség, aki vagy erős lehet vagy gyenge (na, lássuk, most mit lépsz?), de ez a helyzet értelmén nem változtathat. Most viszont a lány a drámatanárral közös játékban van, amelybe ráadásul saját akcióján keresztül került bele. Az övé a kihívás, vajon képes lesz e felállítani ellenfelét. „Na, majd meglátod, hogy úgyis felállsz, öcsém!" – lép bele a lány a felkínált helyzetbe. Innentől viszont akármi is történik, egy játékon belül vannak, tehát a végén meg lehet tapsolni egymás teljesítményét. A drámatanár ezen a ponton kis türelmet kér, és elmondja mi is a konkrét szituáció: „Én egy negyedikes kisfiú vagyok, aki a helyeden ül". És valóban úgy ül ott, nagyon kicsi és nagyon zavarban van. A lány nyilván nem üvölt rá, és nem zavarja el – ez így nem kihívás, ez úgyis sikerülne: mást kell kitalálnia. És ezt meg is teszi: szépen megkéri, hogy álljon fel. És a kisfiú fel is áll. Vagyis a lány elérte, amit eredetileg akart, de egy tökéletesen kifordított helyzetben, az eredetitől teljesen eltérő stratégiával tette ezt. Nem keménységgel, hanem figyelembe véve, hogy a másik oldalon ki van. Ez a szituáció abban a kontextusban „ér nagyon sokat", amelyben az igazgató a folyamatos erőfenntartást és a gyengeség elrejtését fogalmazta meg, mint egyetlen működő stratégiát.

A szabályok játékba hozása

A Kesztyűgyárban leginkább két jelenség nehezítette meg az évközi foglalkozásokat, és verte szét a végig bizonytalan kereteket: az egyik az állandó késés, a rendszertelen részvétel, a látszólag legkomolyabb

elköteleződést is bármikor követő távolmaradás; a másik: az egymással való meccselés a foglalkozás közben, a vég nélküli beszólogatások, és a kiabálás egymással. Bár meg lehetett találni a határozott fellépésnek azt a módját, ami nem azonnali ellenállást váltott ki, hanem továbblendítette a helyzetet, a tapasztalat mégis az volt, hogy ez hosszútávon inkább felerősíti az említett tendenciákat, hiszen a drámatanárt visszatolja a keret-tartó, a fiatalokat pedig a bomlasztó szerepkörbe.

A kérdés tehát az volt, hogy miképp lehet ezeket a jelenségeket beforgatni a munkába. Hogyan lehet a keret építésének konstruktív elemeiként használni, ahelyett hogy egy előzetesen létrehozott keretet romboló tendenciáinak tekintjük, és megfékezni illetve kizárni próbáljuk megjelenésüket?

Sokszor megfigyeltük, hogy amikor a késést vagy a hiányzást úgy próbáltuk visszaszorítani, hogy szembesítettük a gyerekeket ezzel a problémával, ők automatikusan és gondolkodás nélkül mentegetőzésbe, ürügykeresésbe, a helyzet kimagyarázásába fogtak. Vagyis egyből előállt egy olyan hatalmi helyzet, ami már nem a felvetett problémáról szólt, hanem arról, hogy milyen stratégiával tudnak kikerülni egy szorongató helyzetből. A „kimagyarázás" beindulása ellehetetlenítette a probléma közössé tételét, a pontosság és a rendszeresség közös csoportérdekként való felismerését. A „kimagyarázás" lett tehát a drámás játék egyik témája.

A kimagyarázást a drámában egyrészt olyan kreatív játéknak tekintettük, amely segít feloldani a hierarchikus helyzetek gyerekekre nehezedő súlyát (vagyis értékeltük kreatív színreviteleit), ugyanakkor szerettük volna, ha a fiatalok rákérdeznek, hogy valóban megoldja-e vagy csak feloldja ez a stratégia a helyzeteket. Ennek érdekében arra kértük őket, hogy improvizáljanak különféle „kimagyarázós" helyzeteket. Az alábbi jelenet helyszínéül a gyerekek az iskolát választották.

Gyerek: Jaj, tanárnő, nem én loptam el a krétát!
Tanár: Akkor miért krétás a kezed?
Gyerek: Mert rajzoltam a táblára, a többiek is megmondhatják!
Osztály: *(bekiabálnak a beszélgetésbe)* Persze, biztos.
Tanár: Mitől krétás az arcod?
Osztály: Porcukor.
Gyerek: Mert rajzoltam.
Tanár: Az arcoddal?

Gyerek: Hát, nem, de hozzányúltam.
Tanár: Na, jó, menjél a helyedre!

Éppúgy, ahogy korábban az ellenállást, itt a kimagyarázást tekintettük olyan jelenségnek, amelyet kreatív erőként használni tudunk a munkában, ha drámás eszközökkel sikerül az értelmét átfogalmazni. A magyarázkodás helyzetével való játék azt eredményezte, hogy közösen értelmezhetővé vált egy olyan szituáció, amely hétköznapi megvalósulásaiban egyébként a drámatanár és a fiatalok között lévő hierarchikus különbséget erősítette, és megnehezítette a közös munkát.

A kimagyarázás helyzete később a kesztyűgyári programot záró,[13] a fiatalokkal közösen készített előadás egyik fontos jelenetévé vált.

► Összegzés: a dráma, mint pedagógia és mint kutatás

Ebben a tanulmányban azt kíséreltük meg bemutatni, hogy miként jeleníthetőek meg és fogalmazhatóak át a hátrányos helyzet hétköznapi tapasztalatai a drámás munka során.

Két, egymástól különböző helyszínen és különböző időpontban megvalósult drámaprogram kutatása alapján tudtuk megfogalmazni állításainkat. Ugyanakkor a munka során maga a kutatás fogalma is átalakult: a hagyományos antropológiai résztvevő megfigyelésből, részvételi akciókutatás lett. Ebben a szemléletben a dráma nem egyszerűen egy kutatható pedagógiai módszer, hanem maga is kutatási gyakorlat. A dráma felfogható olyan elkötelezett kutatási módszerként, amely a hétköznapi helyzetek színrevitelével egyszerre tesz láthatóvá, reflektálhatóvá és adott esetben kimozdíthatóvá alapvető társadalmi tapasztalatokat. A Káva drámaprogramjában résztvevő fiatalok esetében a hátrányos helyzet mindennapi tapasztalataihoz kapcsolódó viszonyok és jelentések váltak megjeleníthetővé, reflektálhatóvá, átfogalmazhatóvá.

[13] A Káva két éves kesztyűgyári drámaprogramja 2010 nyarán zárult. A program új helyszíne ismét egy vidéki középiskolai kollégium lesz. Közben – nagy részben a magyarországi politikai változásokhoz köthetően – maga a Kesztyűgyár intézménye is átalakul. (Erről lásd pl.: http://index.hu/belfold/budapest/2010/08/06/magdolna-negyed/)

A „hátrányos helyzet", mint identitás, az oktatási rendszer, vagyis az iskola kontextusában íródik rá ezekre a gyerekekre, kisebb-nagyobb mozgásteret biztosítva számukra a cselekvésre, az önmegjelenítésre, az előbbre jutásra. A jó nevű pécsi középiskolákba járó mánfai kollégisták számára a 2000-res évek elején a hátrányos helyzet a mobilitás narratívájában jött lére, abban volt megélhető. A dráma e mobilitás-történet tapasztalatainak különféle aspektusait tette láthatóvá és újrafogalmazhatóvá. A fentebb bemutatott „*túl messzire ment*" jelenet, a „*kávázás*" jelensége, illetve a „*cigány labirintus*" című előadás, mind e mobilitás történet alapvető kérdéseit feszegetik: a cigányság elrejtésének és felvállalásának kérdését, játékba hozhatóságának nehézségeit, az alkalmazkodás hétköznapi tapasztalatait. A Kesztyűgyárba járó fiatalok számára a „hátrányos helyzet" sokkal inkább stigmát és elutasítottságot jelent, amelyre válaszul a szembemenés, az ellenállás, a rombolás stratégiáit alakítják ki. A drámaprogram legfontosabb tanulságai abban a feszültségben születtek, amely az alapvetően bizalmatlan, sokszor ellenséges és provokatív hozzáállás, illetve a konstruktív, közös munka megteremtésére irányuló törekvés között jött létre. A „*megérkezés színrevitele*", a „*kelljél fel a helyemről*" és a „*kimagyarázás*" példái azt mutatták meg, hogy ebben az esetben a keretekkel kapcsolatos bizalom hiánya lehet a hátrányos helyzet alapvető tapasztalata. Ezek a fiatalok az iskolai szocializáció során magukat a kereteken kívül levőnek tapasztalják meg, evidensnek tűnik számukra, hogy „a saját" az a kereten kívül van. Nem hogy olyan élményük nincs, hogy aktív, alakító szerepben tudtak volna hozzájárulni bármiféle közös keret létrehozásához, de olyan is kevés, hogy belefértek volna valamilyen keretbe. Azok az automatizmusok, amelyek folyamatosan a drámaprogram szétverésével fenyegettek, ezekből a tapasztalataikból származtak. E tapasztalatok különféle aspektusait mutatta meg rendkívül élesen a drámaprogram, és ezek átfogalmazására törekedett.

A Dráma Drom program két helyszínen folytatott kutatása alapján egyértelművé vált számunkra, hogy a drámát nem érthetjük meg és nem is gyakorolhatjuk kizárólag a foglalkozás zárt terében maradva. A drámapedagógiai munka csak az iskolai szocializáció kontextusát figyelembe véve működtethető és érthető meg.

► Bibliográfia

Alberta Learning

2001 *Removing barriers to high school completion: Final report*. [Online]. Retrieved October 22, 2003 from http://www.learning.gov.ab.ca/k_12/special/ Barrier Report.pdf.

Arnold, R. – Burke B. – James, C. – Martin, D. – Thomas, B.

1991 *Educating for a Change*. Toronto, ON: Between the Lines Publishing & the Doris Marshall Institute for Education and Social Action.

Austin, J. L.

1975 *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (magyarul: Tetten ért szavak. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990).

Banks, A. – Banks, S.

1998 The struggle over facts and fictions, pp. 11-29, in A. Banks – S. Banks (eds.), *Fiction and social research: By ice or fire*. London: Altamira Press.

Barone, T.

1996 *Framing the issue of framing*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Conference, New York.

Beder, H.

1991 *Mapping the Terrain*. Paper presented at Convergence XXIV, 3, Interational Congress on Adult Education, Ontario.

Berry, G. – Reinbold, J.

1985 *Collective creation*. Edmonton: AADAC.

Bhabha, H.
1993 Culture's in between. *Artform International, 32*(1), 167–171.

Boal, A.
1979 *Theatre of the Oppressed* (C. McBride – M. McBride, trans.). London: Pluto Press. (Original work published in 1974.)
1995 *The rainbow of desire* (A. Jackson, trans.). London: Routledge.
1999 *Legislative theatre: Using performance to make politics* (A. Jackson, trans.). London: Routledge.

Bogdan, R. - Biklen, S.
1982 *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bolton, G.
1979. *Towards a Theory of Drama in Education*. Burnt Mill, Longman Group Limited.
1984 *Drama as education*. Burnt Mill: Longman Group Limited.
1996 Drama as research, pp. 187–194, in P. Taylor (ed.), *Researching drama and arts education*. Washington: Falmer Press.

Brecht, B.
1964 (1957) *Brecht on Theatre* (J. Willett, ed., trans.). New York: Hill and Wang. (magyarul: *Színházi tanulmányok*. Budapest: Magvető).

Brown, L. – Strega, S. (eds.)
2005 *Research as Resistance: Critical, Indigenous, and Anti-Opressive Approaches*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.

Brydon-Miller, M. – Greenwood, D. – Eikeland, O.
2006 Conclusion: Strategies for Addressing Ethical Concerns in Action Research, *Action Research, 4* (1): 129–131.

Butler, J.
1993 Critically queer. *GLQ: Journal of Gay and Lesbian Studies, 1,* 17–32. (magyarul: Kritikus queerség, in: uő., *Jelentős testek. A „szexus" diszkurzív korlátairól*. Budapest: Új mandátum, 2005, 211-231.)
1997 *Excitable speech: A politics of the performance*. New York: Routledge.

Campbell, D. – Stanley, J.
1966 Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally.

Campbell, G. – Conrad, D.
2006 Arresting Change: Popular Theatre with Young Offenders, pp. 375–391, in L. McCannon – D. McLauchlan (eds.), *The Universal Mosaic of Drama and Theatre: The International Drama/Theatre Education Association 2004 Dialogues*. Welland, ON: IDEA Publications/ Soleil.

Carr, W. – Kernrnis, S.
1986 *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria: Deaking University Press.

Castellano, M.
1986 Collective Wisdom: Participatory Research and Canada's Native People, *Convergence, 19* (3): 50–53.

Clandinin, J. – Connelly, M.
1988 *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
1994 Personal experience methods, pp. 413–427, in N. Denzin – Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
2000 *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey – Bass Publishers.

Coger, L. – White, M.
1967 *Readers'theatre handbook*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Cohen-Cruz, J. – Schutzman, M. (eds.)
1994 *Playing Boal: Theatre, therapy, activism*. London: Routledge.

Connelly, E. M. – Clandinin, D. J.
1988 *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto: OISE Press.

Conquergood, D.
1985 Performing as a Moral Act: Ethical dimensions of the Ethnography of Performance, *Literature in Performance, 5* (2): 1–13.
1998 Beyond the text: Toward a Performative Cultural Politics, pp. 25–36, in S. Dailey (ed.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions.* Annandale, VA: National Communication Association.

Conrad, D.
2002 Drama as arts-based pedagogy & research: Media advertising and inner-city youth, *Alberta Journal of Educational Research, 48* (3): 254–268.
2003 Unearthing personal history: Autoethnography & artifacts inform research on youth risk taking, *The Journal of Social Theory in Art Education, 23*: 44–58.
2004 Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method, *International Journal of Qualitative Methods, 3* (1), Article 2. [Online]. Available: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/conrad.pdf.
2006 Entangled in the Sticks: Ethical Conundrums of Popular Theatre as Pedagogy and Research, *Qualitative Inquiry, 12* (3): 437–458.

Copjec, J.
1994 *Read my desire: Lacan against the historicists.* Cambridge, MA: MIT Press.

Courtney, R.
1988 Columbus here and now, pp. 55–61, in D. Booth – A. Martin-Smith (eds.), *Recognizing Richard Courtney: Selected writings on drama and education.* Markham, ON: Pembroke Publishers Ltd.

Deme J. – Horváth K.
2008 Vándorszínház cigány terepen. *Kultúra és Közösség 2*, 23–43.

Denzin, N. K.
1997 *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century.* London: Sage Publications.

2003 *Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
2006 The politics and ethics of perormance pedagogy: Toward a pedagogy of hope. pp. 325–338, in D.S. Madison – J. Hamera eds., *The Sage handbook of performance studies.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Deshler, D. – Selener, D.
1991 Transformative Research: In Search of a Definition, *Convergence, 24* (3): 9–22.

Diamond, C. – Mullen, C.
1999 *The postmodern educator: Arts-Based Inquiries and Teacher Development.* New York: Peter Lang Publishing.

Donmoyer, R. – Yennie-Donmoyer, J.
1995 Data as drama: Reflections on the use of readers theater as a mode of qualitative data display, *Qualitative Inquiry, 1* (4): 402–428.

Dunlop, R.
2000 *Boundary bay.* Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia.

Eisner, E.
1997 The promise and perils of alternative forms of representation, *Educational Researcher, 26* (6): 4–10.

Eisner, E. – Gardner, H. et al.
1999 *Shaking the ivory tower: Writing, advising and critiquing the postmodern dissertation.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec.

Eisner, E. – Peshkin, A.
1990 *Qualitative inquiry in education.* New York: Teachers College Press.

Ellis, C. – Bochner, A. (eds.)
1996 *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing.* Walnut Creek: Alta Mira Press.
2000 Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject, pp. 733–768, in N. K. Denzin –Y. S. Lincoln (eds.), *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Errington, E.
1993 Orientations towards drama education in the nineties, pp. 183–192, in E. Errington (ed.), *Arts education: Beliefs, practices and possibilities,* Geelong, Australia: Deakin University Press.

Erős G. - Kende A. szerk.
2008 Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban. Budapest: L'Harmattan.

Fabian, J.
1990 *Power and performance: Ethnographic explorations through proverbial wisdom and theatre in Shaba, Zaire.* Madison, WI: The University of Wisconsin Press.

Fairclough, N.
1992 *Discourse and social change.* Cambridge, MA: Polity Press.

Fals-Borda, O.
1979 Investigating Reality in Order to Transform it: The Columbian Experience, *Dialectical Anthropology, 4*: 33–35.
1982 Participatory Research and Rural Social Change, *Journal of Rural Co-Operation 10* (1): 25–40.
1991 Remaking Knowledge, pp. 146–164, in Fals-Borda, O. – Rahman, M. (eds.), *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-research.* New York: Apex Press.
2001 Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges, pp. 27–37, in P. Reason – H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fals-Borda, O. – Rahman, M. (eds.)
1991 *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-research.* New York: Apex Press.

Fine, M. – Torre, M. E.
2006 Intimate Details: Participate Action Research in Prison, *Action Research, 4* (3): 253-269.

Fine, M. – Boudin, K. – Bowen, I. – Clark., J. – Hylton, D. – Martinez, M. – Missy – Rivera, M. – Roberts, R. – Smart, P. – Torre, M. E. – Upegui, D.
2001 Participatory Action Research From Within and Beyond Prison Bars. In proceedings from *Bridging the Gap: Feminism and Participatory Action Research Conference.* [Online]. Retrieved December 30, 2006 from http://www.wnmu.org/gap/fine.htm.

Finley, S.
1998 *Traveling through the cracks: Homeless youth speak out.* Paper performed the Annual Meeting of the American Education Research Association Conference, San Diego.
2003 Arts-Based Inquiry in QI: Seven Years from Crisis to Guerrilla Warfare, *Qualitative Inquiry, 9* (2): 281–296.

Fleck G.
2005 *A Káva Kulturális Műhely Dráma Drom programjának hatásvizsgálata. Kutatási jelentés.* Kézirat.

Finley, S. – Knowles, G.
1995 Researcher as artistfartist as researcher, *Qualitative Inquiry, 1* (3).

Foucault, M.
1977 *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews* (D. Bouchard – S. Simon, trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Freire, P.
1970 *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, trans.). New York: Continuum Publishing Corp. (magyarul: Az elnyomottak pedagó-

giája – részlet. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor szerk. *Szociálpedagógia*, Budapest: Osiris, 2003).
1971 A Few Notions About the Word "Conscientization". *Hard Cheese* 1: 23-28.
1973 *Education for Critical Consciousness.* New York: Continuum.
1988 Creating Alternative Research Methods: Learning to Do It by Doing It, pp. 291–313, in S. Kemmis – R. McTaggart (eds.), *The action research reader.* Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Garoian, C.
1999 *Performing pedagogy: Toward an art of politics.* Albany: State University of New York Press.

Gaventa, J.
1988 Participatory Research in North America, *Convergence, 21* (2/3): 19–27.

Geertz, C.
1974 From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding, pp. 221–237, in P. Rabinow – W. Sullivan (eds.), *Interpretive social sciences.* Berkeley: University of California Press. (magyarul: A bennszülöttek szemszögéből. In: uő. Az értelmezés hatalma. Budapest: Osiris – Századvég, 1994, 200–216.).

Goffman, E
1959 *The presentation of self in everyday life.* Garden City, NY: Anchor. (magyarul: *Az én bemutatása a mindennapi életben*, Budapest: Pólya Kiadó, 2000).

Gray. R. E.
2003 Performing on and off the stage. The place(s) of performance in arts-based approaches to qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry 9*(2), 254–279.

Haedicke, S. – Nellhaus, T. (eds.)
2001 *Performing Democracy: International Perspectives on Urban Community-Based Performance*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Heathcote, D.
1980. *Drama as context*. Huedersfield, The National Association for the Teaching of English

Hall, B.
1981 Participatory Research, Popular Knowledge and Power: A Personal Reflection, *Convergence, 14* (3): 6–17
1988 *The Democratization of the Production of Knowledge*. Paper presented at the University of Leeds, England.

Heron, J. – Reason, P.
1997 A Participatory Inquiry Paradigm, *Qualitative Inquiry, 3* (3): 274–294.

Hooks, B.
1984 *Feminist Theory from Margin to Centre*. Boston, MA: South End Press.

Horton, M. – Kohl, J. – Kohl, H.
1990 *The Long Haul: An Autobiography of Myles Horton*. New York: Doubleday.

Horváth K.
2008 *Igényfelmérés, toborzás, a drámamunka kezdetei. A Káva drámaprogramja a Kesztyűgyárban.*Kutatási jelentés. Kézirat.

Hurst, J.
1995 Popular Education: Building the Capacity for Democratic Social Change Through Education, *Educator, 9* (1): 2–7.

Israel, B. – Schulz, A. – Parker, E. – Becker, A.
1998 Review of Community-based Research: Assessing Partnership

Approaches to Improve Public Health, *Annual Review of Public Health, 19*: 173–202.

Jordan, S.
2003 Who Stole my Methodology? Co-opting PAR. *Globalization, Societies and Education, 1* (2): 185–200.

Kassam, Y. – Mustafa, K. (eds.)
1982 *Participatory Research: An Emerging Alternative Methodology in Social Science Research*. Toronto, ON: Interational Council for Adult Education.

Kemmis, S. – McTaggart, R. (eds.)
1988 *The Action Research Reader.* Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
2005 Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere, pp. 559–603, in N. K. Denzin – Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kester, G.
1997 Aesthetics after the End of Art: An Interview with Susan Buck-Morss. Aesthetics and the Body Politic – *Art Journal, 56* (1): 38–45. [Online]. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0425/is_n1_v56/ai_19827690.

Kidd, R.
1982 *The popular performing arts, non-formal education and social change in the Third World: a bibliography and review essay*. Toronto, ON: Centre For The Study Of Education In Developing Countries.
1984 *Popular Theatre and Political Action in Canada*. Toronto, ON: Participatory Research Group.

Kidd, R. – Byram, M.
1978 Popular theatre: Technique for Participatory Research, *Participatory Research Project* Toronto, ON: Participatory Research Group.

1983 Demystifying Pseudo Freirian Non-formal Education: A Case Description and Analysis of Laedza Batanani, *Canadian Journal of Development Studies*, *3* (2): 271–297.

Konzal, J. – Diaz, G.
1999 *Readers' Theatre as data re-presentation: What's gained? What's lost?* Paper performed at the Annual Meeting of the American Education Research Association Conference, Montreal.

Kraai, Z. – MacKenzie, B. – Youngman, F.
1979 *Popular Theatre and Participatory Research*. Gaborone, Botswana: Bosele Tshwaraganang Pub.

Langellier, K. M. – Peterson, E. E.
2006 Shifting contexts in personal narrative performance. pp. 251–268, in D.S. Madison – J. Hamera eds. *The sage handbook of performance studies*. Thousand oaks, CA: Sage.

Lather, P.
1986 Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place, *Interchange, 17* (4): 63–84.

Lewin, K.
1946 Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues, 2*: 34–46.
1948 *Resolving Social Conflicts; Selected papers on group dynamics*. G. Lewin (ed.). New York: Harper & Row.

Liamputtong, P.
2007 *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods*. London: Sage Publications.

Liamputtong, P. – Douglas, E.
2005 *Qualitative research methods,* 2nd ed. Melbourne: Oxford University Press.

Lykes, B.
2001 Creative Arts and Photography in Participatory Action Re-

search in Guatemala, pp. 363–372, in P. Reason – H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lyng, S.
1993 Dysfunctional risk taking: Criminal behaviour as edgework, pp. 107–130, in N. Bell – R. Bell (eds.), *Adolescent risk taking.* Newbury Park, CA: Sage.

Maguire, P.
1987 *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*. Amherst, MA: Center for International Education, School of Education, University of Massachusetts.

McCammon, L. – Miller, C. – Norris, J.
1999 *Learning to teach drama: Voices from the classroom*. Paper performed at The First International Conference: Advances in Qualitative Methods, Edmonton, Alberta.

McLeod, J.
1988 *The arts and education*. Paper presented at the keynote address given at an invitational seminar co-sponsored by the Fine Arts Council of the Alberta Teachers' Association and The University of Alberta, Faculty of Education, Edmonton.

McTaggart, R.
1997 Guiding Principles for Participatory Action Research, pp. 25–43, in R. McTaggart (ed.) *Participatory action research: International contexts and consequences.* Albany, NY: State University of New York Press.

McTaggart, R. (ed.)
1997 *Participatory action research: International contexts and consequences.* Albany: State University of New York Press.

Mellor, M.
1988 Ethics and Accountability: Participatory Research in a Worker Cooperative. *Convergence, 21* (2/3): 73–81.

Mienczakowski, J.
1995 The theater of ethnography: The reconstruction of ethnography into theater with emancipatory potential, *Qualitative Inquiry, 1* (3): 360–375.

Mienczakowski, J. – Morgan, S.
2001 Ethnodrama: Constructing Participatory, Experiential and Compelling Action Research through Performance, pp. 210–227, in P. Reason – H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mirror Theatre
1991 *Snapshots of playing together.* Paper/Performance presented at the 1991 Western Canadian Association for Student Teaching. University of Regina: Regina, Saskatchewan.
1994 *Great expectations.* Edmonton: Instructional Technology Center, University of Alberta.
1996 *Great expectations II.* Paper/Performance presented at the 1996 Western Canadian Association for Student Teaching. University of Saskatchewan: Saskatoon, Saskatchewan.
1997 *What's thefine line?* Performance presented at the 1997 Conference for Safe and Caring Schools. Edmonton, Alberta.
1998a *Complexities and contradictions.* Performance/Workshop presented for Western Canadian Conference on Human Sexuality.
1998b *One of these things is not like the other; One of these things just doesn't belong.* Performance presented at the 1998 Western Canadian Association for Student Teaching. Victoria, British Columbia.
1999a *Crossroads.* Performance commissioned for the Expecting Respect Peer Education Project. Edmonton: Alberta.
1999b *Faces of prejudice: A video on prejudice.* Edmonton, Alberta: Teachers' Association and Creative Control.

Moreira, C.
2005 M*ade for sex*. Paper presented at the First International Congress of Qualitative Inquiry, Urbana-Champaign, IL.

Nagy Zs.
2009 Magdolna kívül-belül. A budapesti Magdolna-negyed határai felhasználói és városrehabilitációs oldalról. *Café Babel 59*, 93–100.

National Coalition of Advocates for Students
1985 *Barriers to excellence: Our children 'at-risk'.* Boston: National Coalition of Advocates for Students.

Neelands, J.
1984 *Making sense of drama*. London: Heinemam Educational Books. (magyarul: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest: Marczibányi téri Művelődési Központ, 1994.)
1990 *Structuring drama work*. New York: Cambridge University Press.

Noms, J.
1997 Meaning through form: Alternative modes of knowledge representation, pp. 87-115, in Janice Morse (ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Norris, J.
1998 TIE/DIE: Listening to the voices of the audience. *The National Association for Drama in Education Journal* (Australia), *22* (I): 61–67.
1999 Representations of violence in schools as co-created by cast and audiences during a theatre/drama in education program, pp. 271–328, in G. Malicky, B. Shapiro – K. Masurek (eds.), *Building foundations for safe and caring schools: Research on disruptive behaviour and violence*. Edmonton: Duval House Publishing.
2000 Drama as research: Realizing the potential of drama in education as a research methodology, *Youth Theatre Journal, 14*: 40–51. (magyarul: ebben a kötetben)

Norris, J. – McCarnmon, L.
1996 *Using case study narratives in building reflective communities in pre-sewice teacher education*. Paper performed the Annual Meeting of the American Education Research Association Conference, New York

O'Brien, R.
1998 An Overview of the Methodological Approach of Action Research [Online]. Retrieved November 19, 2006 from http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html.

Oikarinen-Jabai, H.
2003 Toward performative research: Embodied listening to the self/other. *Qualitative Inquiry, 9*(4), 569–579.

O'Neill, C.
1995. *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, Heinemann.

Park, P.
1993 What is Participatory Research? A Theoretical and Methodological Perspective, pp. 1–20, in Park, P. – Brydon-Miller, M. – Hall, B. – Jackson, T. (eds.), *Voices of change: Participatory research in the United States and Canada*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
2001 Knowledge and Participatory Research, pp. 81–91, in Reason, P. – Bradbury, H. (eds.) *Handbook of Action Research. Partcipatory Inquiry and Practice*. London, Sage.

Park, P. – Brydon-Miller, M. – Hall, B. – Jackson, T. (eds.)
1993 *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Patinkin, M.
1987 *Me and my shadow. On Mandy Patinkin*. New York: CBS Records.

Phillips, D.C.
1995 The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher,* Vol. 24, No. 7. pp. 5–12.

Prentki, T. – Selman, J.
2000 *Popular theatre in political culture: Britain and Canada in Focus.* Bristol, UK & Portland, OR: Intellect Books.

Reason, P. – Bradbury, H.
2006a Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration, pp. 1–14, in P. Reason – H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
2006b Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-points for Improving the Quality of Action Research, pp. 341–351, in P. Reason – H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Reason, P. – Hawkins, P.
1988 Storytelling as inquiry, pp. 79–102, in P. Reason (ed.), *Human inquiry in action*. Newbury Park: Sage Publications Inc.

Reason, P. – Rowan, J. (eds.)
1981 *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*. New York: John Wiley & Sons.

Rohd, M.
1998 *Theatre for community, conflict & dialogue: The hope is vital training manual.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Roman, L.
1996 Spectacle in the dark: Youth as transgression, display, and repression, *Educational Theory, 46* (1): 1–22.

Rutman, D. – Hubberstey, C. – Barlow, A. – Brown, E.
2005 Supporting Young People's Transitions from Care: Reflections on Doing Participatory Action Research with Youth from Care,

pp. 153–179, in L. Brown – S. Strega (eds.), *Research as Resistance: Critical, Indigenous, and Anti-Opressive Approaches*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.

Saks, A. L.
1996 Viewpoints: Should novels count as dissertations in education? *Research in the Teaching of English, 30* (4): 403–427.

Salazar, M.
1991 Young laborers in Bogotá: Breaking authoritarian ramparts, pp. 54–63, in O. Fals-Borda – M. Rahman (eds.), *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. New York: Apex Press.

Saldaña, J.
1997 *Maybe someday if I'm famous... :An ethnographic performance text*. Performance presented at The Second International Drama in Education Research Institute, Victoria: University of Victoria.
1999 Playwriting with data: Ethnographic performance texts, *Youth Theatre Journal, 13*: 60–71.
2003 Dramatizing data: A primer, *Qualitative Inquiry, 9* (2): 218–236.

Saldaña, J. ed.
2005 *Ethnodrama: An anthology of reality theater*. Walmut creek, CA: AltaMira Press.

Schechner, R.
1985 *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Schon, D.
1983 *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Scott, J.
1990 *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. New Haven, CT: Yale University Press.

Shor, I.
1992 *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Slattery, P.
2001 The educational researcher as artist working within, *Qualitative Inquiry, 7* (4): 370–398.

Smith, L.T.
1999 *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples.* New York: Zed Books.

Tandon, R.
1988 Social Transformation and Participatory Research. *Convergence, 21* (2/3): 5–18.

Tarlington, C. - Michaels, W.
1995 *Building plays: Simple playbuilding techniques at work.* Markham ON: Pembroke.

Taussig, M.
1993 *Mimesis and alterity: A particular history of the senses.* New York: Routledge.

Taylor, P.
2002 The applied theatre: Building stronger communities, *Youth Theatre Journal, 16*: 88–95.

Tripp, D.
1990 Socially critical action research, *Theory into Practice, 29* (3): 158–166.

Turner, V.
1974 *Drama, fields, and metaphors: Symbolic action in human society.* Ithaca, NY: Rotlege.
1986 *The anthropology of performance.* New York: PAJ Publications.

Turner, V. – Turner, E.
1982 Performing Etnography. *The Drama Review, 26* (2): 33–50.

Valentine, K. B.
2006 Unlocking the doors for incaractereted women through performance and creative writing, pp. 309–324., in D.S. Madison – J. Hamera eds., *The Sage handbook of performance studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

van Manen, M.
1990 *Researching the lived experience*. London ON: The Althouse Press.

Wagner, B. J.
1976 *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington, National Education Association.

Walker, R.
1985 *Doing research: A handbook for teachers*. London: Methuen & Co.
1991 Making sense and losing meaning, pp. 107–113, in I. F. Goodson – R. Walker (eds.), *Biography, identity and schooling*. New York: Falmer Press.

Walker, R. – Peck, C. – MacDonald, B.
1991 Other rooms: Other voices – A dramatized report, pp. 80–93, in I. F. Goodson – R. Walker (eds.), *Biography, identity and schooling*. New York: Falmer Press.

Warren, B.
1993 U*sing the creative arts in therapy: A practical introduction*. New York: Routlege.

Westwood, S.
1991 Power/Knowledge: The Politics of Transformative Research. *Convergence, 24* (3): 79–85.

Wilson, V.
1997 Focus groups: A useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal, 23* (2): 209–224.

Worthen, W. B.
1998 Drama, performativity, and performance. *PMLA, 133*(5), 1093–1107.

A szövegek eredeti megjelenésének helyei:

Conrad, Diane (2004) Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method, International Journal of Qualitative Methods 3 (1) April http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/conrad.pdf

Conrad, Diane – Campbell, Gail (2008) Participatory Research: An Empowering Methodology with Marinalized Population. In: Knowing Differently: Arts-Based and Collaborative Research. Editors:

P. Liamputtong – J .Rumbold, pp. 247–263, Nova Science Publishers Inc.

Norris, Joe (2000) Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology, Youth Theatre Journal (14):40–51.

Norris, Joe Living Citizenship through Popular Theatre, Process Drama and Playbuilding. http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_35_3/ ARliving_citizenship.htm

Káva
SZÍNHÁZ ÉS PEDAGÓGIA

A Káva Kulturális Műhely munkájába részletes betekintést nyújt a szervezet saját gondozásában megjelent DVD-sorozat:

- VASKOR

A felvétel a többszörös díjnyertes színházi előadást mutatja be.
(Ára: 2990,- Ft)

- FLASHBACK

A felelősség témakörét a fiatalkori kábítószerezés témáján keresztül feldolgozó komplex színházi nevelési program összefoglalója.
(Ára: 2990,- Ft)

- DRÁMA DROM I.

Duplalemezes kiadvány a KÁVA szakmai programjának működéséről,
illetve az elmúlt évek során ennek keretében elkészült színházi előadásokról.
(Ára: 3590,- Ft)

- JÓZSEF ÉS TESTVÉREI

A féltékenység, az irigység és a belőlük fakadó agresszió témakörével foglalkozó színházi nevelési program bemutató kiadványa.
(Ára: 2990,- Ft)

- TÖRVÉNYEN KÍVÜL

A „bűn" témáját körbejáró foglalkozás sűrített bemutatása a hozzá kapcsolódó rövid riportfilm kíséretében.
(Ára: 2990,- Ft)

- ISTENEK AJÁNDÉKA

A barátságot és a barátság buktatóit elemző színházi nevelési foglalkozást bemutató felvétel.
(Ára: 2990,- Ft)

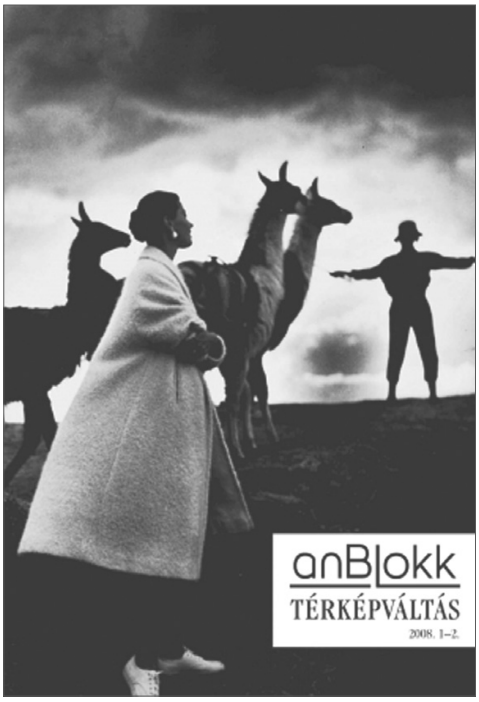
- AKADÁLYVERSENY

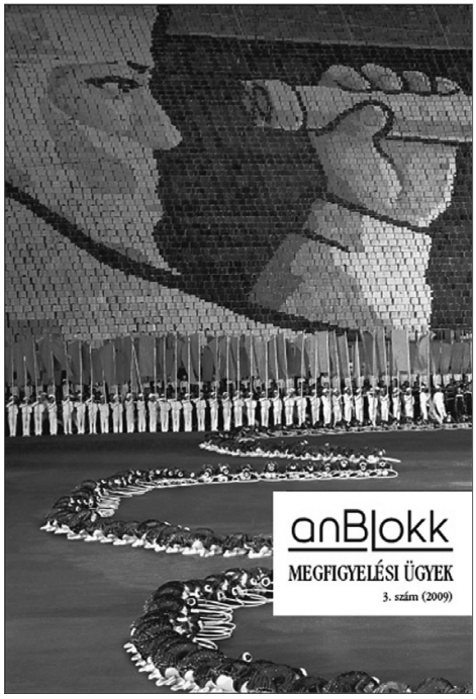
Dokumentumfilm a Káva és a Krétakör 2009-ben közösen készített színházi játékáról, amely az iskola és a demokrácia viszonyát vizsgálja a színház és a drámapedagógia eszközeivel.
(Ára: 3000,- Ft)

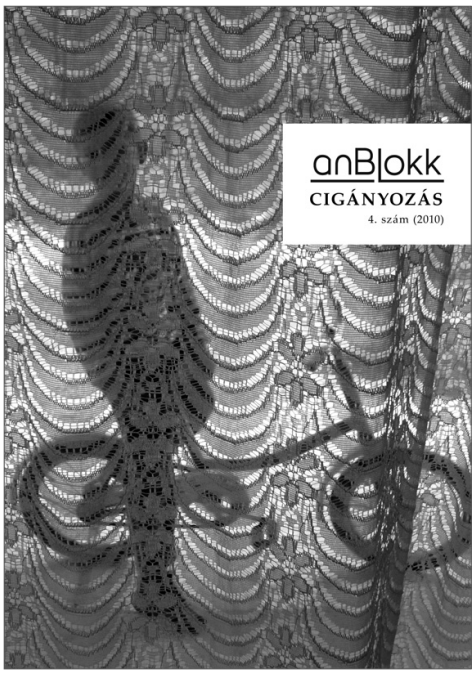
A DVD-k megvásárolhatók a Marczibányi Téri Művelődési Központban működő Tintakő könyvesboltban.
Nyitva tartás: hétfőtől péntekig 9.00-től 16.00 óráig
Telefon: (1) 488-0909, (1) 212-2820
Fax: (1) 212-4885
E-mail: konyvesbolt@marczi.hu
Információ: (70) 335-6287 / Bauer Eszter
A DVD-k Interneten keresztül megrendelhetők a *www.kavaszinhaz.hu* oldalon.

anBlokk

EDDIGI LAPSZÁMOK







Az anBlokk
Közéleti Tudományos Magazin
lapszámai megvásárolhatóak,
illetve megrendelhetőek:

L'HARMATTAN KÖNYVESBOLT
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: 267-5979
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu

Ebben a kötetben a különböző drámás/színházi műfajok és eljárások mint kutatási tevékenységek kapnak új értelmet. Ez azt jelenti, hogy a közönség részvételén alapuló drámás formák (társadalmi-színházi előadások, közösségi performanszok, drámapedagógiai foglalkozások) nem csak a kutatás tárgyát képezik, hanem a kutatás módszerének, reprezentációs lehetőségének, sőt modelljének tekintjük őket. A dráma tehát a kutatás számára a társadalmi kapcsolatok és összefüggések megjelenítésének, újrafogalmazásának, értelmezésének és megváltoztatásának a terepét jelenti. Vagyis ebben a megközelítésben a dráma a társadalmi jelentésekkel való munka egy kitüntetett területe, a kutatás pedig egy résztvevő, aktív és változás-orientált tevékenység. A "társadalmi jelentések megváltoztatásának lehetősége" az a közös metszet, amelyben elmosódik a határ a dráma és színház világa, valamint a kutatás között.

1500 Ft

Káva
SZÍNHÁZ ÉS PEDAGÓGIA

anBlokk

L'Harmattan