

---

DIANE CONRAD

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

---

A cikk egy *társadalmi színházi (popular theatre)*<sup>1</sup> 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, hozzátevé 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 szempontjuktól értsem meg, különös tekintettel éppen a „veszélyeztetettség” jelentéseire. Korábbi kutatásaim során, amelyeket belvárosi középiskolákban, fiatalkorúak börtönében,

---

<sup>1</sup> 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 „veszélyeztettség” 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 - Diákképviselők Nemzeti Szövetsége 1985).

Céлом az volt, hogy jobban megértssem a „veszélyeztettség” 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” fiatalot 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)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> 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 át-gondolását. 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 auto-etnográfia 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 Botswana-ban és Zimbabwe-ban végzett (Kidd 1982). A társadalmi színház<sup>3</sup> 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.

<sup>3</sup> 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 szociodrámaéhoz. 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 színház 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 apelálna, 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 braziliai 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 pszichodrámaiban vagy drámaterápiáiban 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.<sup>4</sup> 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 alapkonceptiója.

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*

---

<sup>4</sup> 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](http://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](http://www.catalystcentre.ca)) nonprofit munkásszövetkezet és a Sidney-i Műszaki Egyetem Közösségi Nevelés Központja ([www.cpe.uts.edu.au](http://www.cpe.uts.edu.au)) ugyancsak a pozitív társadalmi változást célzó közösségi nevelést, kutatást és a közösségfejlesztést támogatják.

*oppressed*) nevezett el.<sup>5</sup> 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 katarzisz élményében csúcspontot ér el, 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 *szimultán 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, megkínózták, és elűldözték 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

---

<sup>5</sup> A társadalmi színháznak különböző formái léteznek: a Boal-féle *elnyomottak színháza* talán a legismertebb változat. Ennek technikáit a világ minden részén tevékenykedő szervezetek alkalmazzák, beleértve a riói és párizsi Elnyomottak Színháza Központokat ([www.ctrío.com.br](http://www.ctrío.com.br)); a hollandiai FORMAAT-ot ([www.formaat.org](http://www.formaat.org)); az Elnyomottak Pedagógiai Színházát az Omahai Egyetemen ([www.unomaha.edu/~pto](http://www.unomaha.edu/~pto)); a New York-i Elnyomottak Színháza Labort ([www.toplab.org](http://www.toplab.org)); a Mandala Centre-t Seattle-ben és Washingtonban, ([www.mandalaforchange.com](http://www.mandalaforchange.com)); a Headlines Theatre-t Vancouverben ([www.headlinestheatre.com](http://www.headlinestheatre.com)); Rohd (1998) Hope is Vital (HIV) programját; a Kreatív Művészeti Csoportot a New York-i Egyetemen ([www.nyu.edu/Gallatin/creativearts](http://www.nyu.edu/Gallatin/creativearts)); és az ausztrál Alkalmazott Színházi Központot (Taylor, 2002). Az *elnyomottak színházának* további megközelítéseit és alkalmazásait 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 Janeiro-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).<sup>6</sup>

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 tárgy 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

---

<sup>6</sup> A Highlander Kutatás és Nevelés Központ és az Ázsiai Participatív Kutatásért Társaság ([www.pria.org](http://www.pria.org)) is olyan szervezetek, amelyek a participatív kutatást támogatják. 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.<sup>7</sup> A művészet-alapú kutatás lehetséges változataként a szerzők

<sup>7</sup> 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](http://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 művészet-alapú kutatásban (Finley 2003), a kutatásból született performansz-szövegekben (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 hétköznapi élet 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 imperatívusként” kívánja kezelni: „a performansz egyszerre az antropológiai kutatás tárgya és módszere” (1990: 86). A performatív ismeretelméletben a performansz „a másik mély érzékelésének és megértésének átélte, 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 állókép-készítés, az improvizáció, a szerepjáték és a kollektív alkotás (collective creation), amelyek a résztvevőket gondolataik előhívására, értelmezésére és megjelenítésére készítik. A szerep felvételével a játészó egyszerre válik két világ részévé: karakterként egy „mintha világban” szerez tapasztalatokat, színészként pedig a valódi világban értelmezni tudja ezeket. A játészó 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 találjanak. 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 színházának* 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 alapanyagként tekintettük, felhasználva az *elnyomottak színházának* 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 mindenfélebe 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 kábítószerrel, 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) jelzót, és sokkal inkább amellet 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 történeteket 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 beszámolómmal 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 szeszestalt 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.

*(Abusz 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, leszárom... 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 háttérében 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 fiatalok 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 „veszélyeztettség” 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 többretű 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).