

Mi történt a történelemmel? Résztevő-megfigyelői gondolatok egy „autobiografikus paktumról” (Lejeune)

KISS GABRIELLA

Közismert tény, hogy az elmúlt tíz évben ismét átrendeződni látszik az európai színház-tudomány tudásszerkezete.¹ Az „átalakulás” (ahogy történt ez az 1980-as években) ismét reakció. Válasz azokra a kortárs színházi szcénában lezajló folyamatokra, amelyeket a szociológia és az empirikus kutatás rapid terjedése, illetve a szak határainak transzdiszciplináris megnyitása jellemez, kultúratudományi koordinátáit pedig a szociológiai fordulat [*social turn*] művészetelméleti vonatkozásai jelölik ki. A 2020-ban *Neue Methoden der Theaterwissenschaft* [A színházstudomány új módszerei] címmel megjelent kötet „a színházstudományi kutatások hálózatát megerősítő és a szak diferenciálódásához, illetve pluralizálódásához hozzájáruló” módszerkritikában látja a változás lényegét. Vagyis a teatrológia tárgyára (nem utolsó sorban a teatralitás vagy az előadásszerűség mibenlétére) irányuló kérdések helyett az kerül a figyelem középpontjába, „hogyan kell bizonyos vizsgálatokat elvégezni, mely eszközök, eljárásmodok, perspektívák bizonyulnak célravezetőnek és ismeretet közvetítőnek [...]”.² Nos, az a tény, hogy 2022-ben a Színházi Kritikusok Céhe úgy döntött, „Jövőért” elnevezéssel új díjat alapít, amit az idén harmincéves Kerekasztal Színházi Nevelési Társaság és huszonötéves KÁVA Kulturális Műhely kap meg, azt igazolja, hogy a szakma immár a heterogén perspektívák projektpro-

duktumaiként létrejövő eseményekre is „színházként” tekint. S ezeknek az alkalmazott, közösségi és *devised* színház ernyőfogalmai alatt megbúvó formáknak és műfajoknak a diszciplináris térnyerése örvendetes.³ Ugyanakkor a művészszínház diszpozitívumának részét alkotó előadás-elemző módszerek törvényszerűen nem vagy nem elégségesen képesek megszólaltatni azokat a színházcsináló szokásrendeket, melyek egyik fő vonása, hogy dez-, illetve reartikulálják a dramatikusan, illetve rendezői színházat meghatározó (patriarchális) tudásrendeket, továbbá a színházról való tudás és beszéd fegyverező és kirekesztő erőviszonyainak dekonstitúciója felől értelmezik önmagukat.⁴

³ A CZIBOLY Ádám szerkesztette *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben* (Budapest: InSite Drama, 2017) például az „alkalmazott színház”, a közösségi színház” és a „részvételi színházi formák” ernyőfogalmaival dolgozik. (154–155). Ezeknek az eseményeknek a projektkénti leírása a német színházpedagógiai szakirodalom bevett módszere: Thomas LANG, „Interest me! Theaterpädagogische Projektarbeit und die »interessierte Öffentlichkeit«”, in *Theaterpädagogik*, szerk. Christoph Nix, Dietmar SACHSER és Marianne STREISAND, 158–165 (Berlin: Theater der Zeit, 2012).

⁴ Vö. Kiss Gabriella, „A résztvevő színháza mint kulturális modell: Gondolatok a Káva Kulturális Műhely két »kifejezetten felnőtt közönség számára« készült előadásáról”, in *Színház és társadalom*, szerk. DERES Kornélia és HERCZOZH Noémi, 96–122 (Budapest: JAK–Prae.hu, 2018).

¹ A tanulmány az OH-KUT/48/2021 számú kutatótanári és a K-131764 számú OTKA kutatási projekt keretében készült.

² Benjamin WIHSTUTZ és Benjamin HOESCH, szerk., *Neue Methoden der Theaterwissenschaft* (Bielefeld: transcript, 2020), 7/8.

1.

Nem véletlen, hogy a kortárs európai színháztudomány olyan hasonmásfogalmak segítségével próbálja meg jelezni az előadások „intézményes rögzítettségét, munkamódszereit, befogadói szokásrendjeit, továbbá az ezt meghatározó társadalmi diskurzusokat és materiális-technikai gyakorlatokat” érintő változások természetét,⁵ mint a „kórus”, a „próba”, a „röppálya” és a „laboratórium”.⁶ A kollaboratív esztétikai tapasztalat metaforái implicit, a részvételiség fogalmának konjunktúrája viszont explicit jelez egy tudván tudott, ám az elméleti, történeti és analitikus reflexió igényével ritkán elemzett tény. Azt, hogy a 21. század „magan kívül” kerülő színházának egyik sajátossága a *doing biography* gesztusa.⁷ Ez az alapvetően szociológiai fogalom egy olyan (semmiképp sem retrospektív és semmiképp sem lezárt) tevékenységre utal, melynek során az élet egy folyamatosan aktualizálódó, jövőorientált és csak létrejöttének pillanatában érvényes váza jön létre.⁸ Életrajzok [*Biographie*] helyett életek megrajzolódását [*Biographieren*] vi-

⁵ KRICSFALUSI Beatrix, „Apparátus/diszpozitívum”, in *Média- és kultúratudomány: Kézikönyv*, szerk. KRICSFALUSI Beatrix, KULCSÁR SZABÓ Ernő, MOLNÁR Gábor Tamás és TAMÁS Ábel, 231–237 (Budapest: Ráció Kiadó, 2018), 236.

⁶ Vö. Kiss Gabriella, „Kórusművek: Gondolatok a kollaborációról, a kollektív kreativitásról és a diákszínjátszásról”, *Színház* 54, 4. sz. (2021): 21–24.

⁷ Nikolaus MÜLLER-SCHÖLL, „Színház magán kívül”, ford. TELLER Katalin, in *Kortárs táncelméletek*, szerk. CZIRÁK Ádám, 221–238 (Budapest: Kijárat Kiadó, 2013), 221.

⁸ FETZ, Bernhard, „Die vielen Leben der Biographie: Interdisziplinäre Aspekte einer Theorie der Biographie”, in *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*, szerk. Bernhard FETZ, 3–68 (Berlin: De Gruyter, 2009).

szik színre novellák, drámák és nem utolsó sorban előadások: a néző szeme előtt játékosítva jönnek létre olyan narratív identitások, amelyek kiinduló és (például a komplex színházi nevelési vagy vitézsínházi előadások esetében) sokszor végpontja is az „auto”-előtag értelmében vett személyesség. Önön életemnek önmagam által megrajzolódó, majd eltűnő képe áll egy etüd, egy szekvencia középpontjában, mely két okból tűnik egyedinek. Egyrészt, mert csak és kizárólag önmagában, önmagától és önmaga révén képes működni. Másrészt, mert demonstratívan részleges. A történet(mesélés) módja ugyanis pont arra reflektál, hogy az adott sztori nemcsak „a kollektív cselekvést megjelenítő »történelem« fogalmának partikuláris esete, [hanem] az adott [...] élettörténet egészének is csak részeleme”.⁹ Következésképp (mivel legtöbbször „civileknek” nevezett kisemberek történeteiről van szó) a narratíva azon múlik, hogy alkotói bele tudják-e helyezni az egyéni tapasztalatot a szerző társas jelenébe és múltjába, illetve az aktuális (számára azonban anonim) történelembe. S mivel az audio-, videó- és dokuséták, a *lecture performance*, a poszthumán installációk, illetve digitális net-performanszok, a *Bürgerbühne*, továbbá az egyszemélyes színház és az újrájátszás [*reenactment*] kortárs formái elvileg nem ajándékoznak meg bennünket az átlátható teljesség dramatikus illúziójával, épp a részlegesség szöveg- és előadásdramaturgiája, illetve az ezzel együttjáró non- és heterohierchikus működésmód felmutatása révén jelentenek kihívást a néző (és az előadás elemzője) számára.¹⁰

⁹ PÁSZKA Imre, *Narratív történetformák a megértő szociológia nézőpontjából* (Szeged: Belvedere Meridionale, 2007), 188.

¹⁰ A posztdramatikus diskurzus politikusságának: Hans-Thies LEHMANN, *Das Politische Schreiben* (Berlin: Theater der Zeit, 2002) módszertani reflexiójához lásd pl. Eva HOLLING, „Bekommen alle das Theater, das sie ver-

Az elméletileg, módszertanilag és (tudomány)etikailag is nagyon komoly kérdés tehát így hangzik: Hogyan tud az önmagát az észlelés-értelmezés-megszövegezés hármasságában definiáló tevékenység felelősségteljesen közvetíteni olyan esztétikai tapasztalatokat, amelyeket – hogy újabb hasonmásfogalommal éljünk – „a rendtelenség szigeteinek” nevezhetnénk. Heiner Müller ezzel a metaforával érzékeltette azoknak az (1989/1990-ben mind saját praxisában, mind a német szcénában rendkívülinek számító) próbáknak a „rend-ellenes” voltát, amelyek tétje nem az volt, hogy létrejöjjön a *Hamlet/Hamletmaschine* című produktum összetevőjét alkotó alakítás, hanem hogy a színészek „kitalálják” [*devise*] önmagukat – önmaguk rendezőivé váljanak.¹¹ Vagyis akkor és ott olyan színházcsináló attitűdöt várt el munkatársaitól, amelyre az emberek előtti jól-megcsinált emberábrázolás professzionális színlelői képzetlennek, ezért képtelennek érezték magukat. S pontosan ennek a „rend-ellenes alkalmatlanságnak” a színrevitelére épülnek azok a saját „rend-ellenes rendjük” szerint „profi” gyakorlatok, amelyeknek nem célja van (egy előadás létrehozása és eladása), hanem funkciója: egy jól meghatározott élethelyzet okán közösséget alkotó civil csoport személyes történeteinek problémacentrikus feldolgozása és közös láthatóvá tétele.¹²

dienen? Übertragung und/oder als Methode”, in WIHSTUTZ et al., *Neue...*, 47–66.

¹¹ A próba leírását és elemzését lásd Annetarie MATZKE, *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe*, 267–270 (Bielfeld: transcript, 2012).

¹² Ezért is izgalmas az a gondolatkísérlet, mely az „állampolgári színház” [*Bürgerbühne*], illetve a „sérültszínház” [*Disability Theatre*] alkalmazottságát [*Applied Theatre*] egyfelől a „rend-ellenes”-nek fordított „disability” jelentésköre (HAJNAL Márton, „Rendhagyó testek a táncban: A sérült színház fogalommeghatározásáról”, *Színház* 53, 5–6.

Hogyan lehet egy *mise en scene* részévé tenni azt az élmény- és tudásszerkezetet, amely egy projekt munkaként definiálható próbafolyamat során jön létre, és nyíltan törülés alá helyezi (Derrida) a színész, a rendező és az író feladatköreinek a művészszínházi diszpozitívumra jellemző tartalmát, illetve hierarchikus viszonyait?¹³ Hogyan változik meg a színháznézés mezeje (Bourdieu), ha abban a „hétköznapi szakértői” és olyan színházcsinálók játszanak, dolgoznak együtt, akiknek színészi, dramaturgi, látványtervezői és rendezői státusza mellé kötőjellel oda kell illeszteni a „drámatanárt” utótagot? Milyen módszertani következményei vannak annak az előadás-elemző magatartásnak, amely tudatosan lemond az esztétikai ítéletkanti egészlegességéről, hiszen tisztában van vele: ha „csak” a projektproduktumot elemzi, figyelmen kívül hagyja a folyamat lényegi (alkotóközösséget és szöveget) részét, ha pedig „kivülről” megfigyel, speciális (jó

sz. [2020]: 60–62), másfelől a „fogyatékos-ságkultúra” (Susanne HARTWIG, szerk., *Behinderung: Kulturwissenschaftliches Handbuch* (Stuttgart: Metzler, 2020), 248–254), továbbá az inklúzió mint a „passzív elnyomó, passzív konzervatív, poszt-passzív, aktívan tanúskodó és belemerülő” nézői stratégiákkal folytatott párbeszéde (Sarah WHATLEY, „Dance and disability: The dancer, the viewer and the presumption of difference”, *Research in Dance Educations* 8, 1. sz. [2007]: 5–25, 18) felől közelíti meg. Vö. BAKONYVÁRI Krisztina és Kiss Gabriella, „Rend-ellenes színház, avagy színházelméleti és színházcsináló gondolatok egy szociokulturális jelenségről”, *Theatron* 17, 3. sz. (2023) [megjelenés előtt]

¹³ Az alkalmazott színház és a művészszínház diszpozitívumának kapcsolatához, illetve annak előadáselemzési reflexiójához lásd Matthias WARSTATT, Julius HEINICKE, Joy Kristin KALU et al., szerk., *Theater als Intervention: Politiken ästhetischer Praxis* (Berlin: Theater der Zeit, 2015).

esetben színházi, dráma- és színházpedagógusi, rosszabb esetben kukkoló) viszonyt kell kialakítania egymással szociodramatikus viszonyba kerülő idegenekkel?¹⁴ Vagyis mi történik, ha a szakírás elbeszélője szándékosan egymásba omlasztja azt a dichotómiát, mely szerint míg a játékos (Hannah Arendt szavai-val élve) „*per definitionem* pártos”, addig a profi néző általános alanyként, külső nézőpontból távolságot tartva figyel és ítéli meg azt a műalkotást, amelyben ténylegesen csak E/1. személyben tud részt venni.¹⁵

Ez a tanulmány arra tesz kísérletet, hogy egy konkrét példán keresztül járja körül saját alkotó részvételem színházpedagógiai és teatrológiai megfigyelésének lehetőségeit. Annak a KÁVA Állampolgári Színház és a MU Színház által jegyzett „Mi iskolánk” című folyamatnak a módszertani reflexiója, amely számomra 2021 májusában egy személyes történet beküldésével kezdődött, egy 2021 októberétől 2022 februárjáig heti rendszerességgel zajló, folyamatorientált projekttel folytatódott, és az *Aziskoláját!* című projektproduktum hat előadásával zárult.¹⁶ Munka-

¹⁴ Egy ilyen projektmegfigyelés reflexióját lásd Kiss Gabriella, „A színház csak ürügy: A színházi nevelés szemünk előtt be-, át-, szét- és talán megrendeződő tere”, in *Rendezett tér: Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában*, szerk. BALASSA Zsófia, GÖRCSEI Péter, PANDUR Petra, P. MÜLLER Péter és ROSNER Krisztina, 207–241 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2015).

¹⁵ Benjamin WIHSTUTZ, „Fünf Thesen zum Urteilen des Zuschauers”, in *Episteme des Theaters: Aktuelle Kontexte von Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit*, szerk. Milena CAIRO, Moritz HANNEMANN, Ulrike HAB és Judith SCHÄFER, 585–597 (Bielefeld: transcript, 2016).

¹⁶ Cím: Káva Állampolgári Színház: A mi iskolánk (Káva Állampolgári Színház: *Aziskoláját!*, 2022); KA2 jelű Erasmus+ projekt futamideje: 2019.12.01–2022.08.31. Bemutató dátuma: 2022. február 4. A bemutató helyszíne:

hipotézisem szerint ez az előadás-elemzés szemiotikai hagyománya felől nézve erősen problematikus (mert nem külső nézőpontból távolságot tartva megfigyelő és ítélkező, hanem vállaltan E/1. személyű) magatartás azért lehet hasznos,¹⁷ mert két szempontból is megragadhatóvá (érzékeletessé, megítélhetővé, tanulhatóvá, taníthatóvá) teszi az autobiografikus színház „civil” atmoszférájának lényegi elemét: a személyességet. (i) Mivel szakírói pozícióm ez esetben egy alkotó résztvevővé, törvényszerűen le kell mondanom az általános alany pozíciójáról, ami nagy eséllyel meg tudja akadályozza, hogy behódoljak a „semleges zsarnokságának” (Carrie Sandahl). S jelentse ez a fehér, heteroszexuális és ép normát,¹⁸ vagy az „állandó önoptimalizálás” önfegyelmző és önkizsák-

MU Színház. Rendező-drámatanár: Sereglei András. Szerzők: Bognár Roland, Előd Nóra, Flaskay Zsuzsa, Glasshütter Melinda, Kertész Luca, Kiss Gabriella, Lantos Istvánné Nóra, Nagy Anikó, Násztorné Réczey Éva, Péntes Edina, Princz Dortottya, Szélpál Stefi. Dramaturg: Róbert Júlia. Díszlet- és jelmeztervező: a másik Kiss Gabriella. Színész-drámatanárok Somorjai Márton, Takács Gábor. Színész-résztvevők: Bognár Roland, Előd Nóra, Flaskay Zsuzsa, Glasshütter Melinda, Kertész Luca, Kiss Gabriella, Lantos Istvánné Nóra, Nagy Anikó, Násztorné Réczey Éva, Péntes Edina, Princz Dortottya, Szélpál Stefi. A projekt egészét reprezentáló honlapot lásd

<https://amiiskolank.kavaszhaz.hu/?fbclid=IwAR1BDwaP19HUjz5kb4dcS3xOTNm-C5Oj-jML1Fv36KNBvAogKkX-t8j5EU>, hozzáférés: 2022.07.13.

¹⁷ WIHSTUTZ, „Fünf Thesen...”.

¹⁸ Benjamin WIHSTUTZ, „Disability Performance History: Methoden historisch vergleichender Performance Studies am Beispiel eines Projekts über Leistung und Behinderung”, in WIHSTUTZ et al., *Neue...*, 109–132.

mányoló éntechnológiáját,¹⁹ módszertani garancia egy ítélezésmentes, elemző, mi több: kutató attitűdre.²⁰ (ii) Ezzel párhuzamosan elemzőként is transzparenssé tehetem részlegességem tudatát. Ily módon a következőkben egyetlen jól fókuszált kérdésre keresem a választ: Hogyan vált egy színházcsináló civilközösség kollektív tulajdonává a történetem, s ennek során hogyan transzformálódott az E/1. személyű személyesség T/1. majd T/3. személyűvé? S meggyőződésem, hogy a közösségi-részvételi színházi előadásoknak pont ez az a dimenziója, amelyről a színházi kritika beszédesen hallgat. Mivel (leginkább dráma- és színházpedagógiai képzetlenségénél fogva) nincsenek szavai a természetesség „hétköznapi szakértői” által megvalósított szemléltetésére, vagy a vállalkozás nagyszerűségét és az önreflexió bátorságát dicséri, vagy meg- és felidézi azt az általános érvényű, de nem konkretizált igazságot, hogy – bár repertoárszerűen játsszák, és a néző fizet érte – nem

¹⁹ Byung-Chul HAN, *Pszichopolitika: A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák*, ford. CSORDÁS Gábor (Budapest: Typotex Kiadó, 2020), 34–41.

²⁰ A kutatómunkának ez a művészettel és politikussággal összekapcsolódó fogalma „tudományon a társadalom valamennyi tagjának közös feladatát érti. [...] A művész mint a részvételi folyamatok paradoxonainak és a művészi szabadság, illetve társadalmi hasznosság közötti határátlépés kutatója performatív terveket készít, hogy társadalmilag innovatív folyamatokat próbáljon ki.” Melanie HINZ és Micha KRANIXFELD, „A–Z des Forschenden Theaters in Sozialen Feldern: Glossar in progress”, in *Forschendes Theater in Sozialen Feldern Theater als Soziale Kunst III.*, szerk. Norma KÖHLER, Christoph SCHEURLE, Melanie HINZ és Micha KRANIXFELD, 12–13 (München: koaped, 2017), 11–20.

produktum-, hanem folyamatorientált projektekről van szó.²¹

A személyesség részlegességkénti értelmezésének centrumában a történet és a történetmesélő, a történet és a csoport, a történet és a játékos(ok), illetve a játék és a közönség közötti folyamat legszemélyesebb és legegységibb vonásait szabályozó „autobiografikus paktum” megszövegezése, aláírása és folyamatos újraértelmezése áll. Philippe Lejeune koncepciója azért volt meghatározó jelentőségű az 1970-es évek irodalomelméleti diskurzusában, mert a befogadó iránti felelősség kérdéshorizontjából vizsgálta az irodalmi kánon részévé akkor váló retrospektív elbeszélések (emlékek) narratológiáját.²² A paktumnak olyan a szövegbe írt és az olvasás során kötődő szerződésnek kell lennie, amely azt szabályozza, hogy kicsoda az E/1. számú elbeszélő és a vele adott esetben azonos főszereplő akkor, ha a mű témája az író individuális élete, személyiségének története, és alapvető jellemzője, hogy a szerző, az elbeszélő és a főszereplő azonos.²³

A modellnek azonban nem lenne ötven éves hatástörténete, ha kimerülne annyiban, hogy az irodalmi szöveg olyan paratextusai (Genette), mint a cím, az alcím, az előszó stb. egyértelművé teszi ezt az azonosságot – egyébként pontosan úgy, ahogy ez rutinszerűen megtörténik az *Aziskoláját* színlapján

²¹ „[Az alkalmazott színháznak] a hagyományos színházzal szemben nem kizárólagos célja a produktum (nem is mindig jön létre bemutatható előadás), hanem sokkal inkább a közös munka folyamatára fókuszál.” CZIBOLY, *Színházi...*, 205–206.

²² Bianca WEYERS, *Autobiographische Narration und das Ende der DDR Subjektive Authentizität bei Günter de Bruyn, Monika Maron, Wulf Kirsten und Heiner Müller* (Göttingen: V&R unipress, 2016), 21–46.

²³ Philippe LEJEUNE, *Der autobiographische Pakt*, ford. Wolfram BAYER és Dieter HORNIG (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010), 13–54.

vagy a nézők beengedésének a részvételi színházi formákkal dolgozó műfajok esetében természetes információközlés során.²⁴ Jelentősége abban rejlik, hogy olyan (receptió)esztétikai problémaként artikulálja az esztétikai tapasztalat személyességét, mely sem nem magától értetődő, sem nem önmagában vetten és önmagáért érték. Mi több: olyan cél, amelynek elérése (most már a színházi előadásra vetítve a kérdést) komoly munka: az adott élettörténet írójának, a színházi szöveg társdramaturgjának és az autobiografikus előadás játékosának (ön)azonossága ugyanis nem elve adott entitás, hanem a fikcionalizálás és ideologizálás önzonos önképet író folyamatainak játéka.²⁵

Miért olyan fontos ezt hangsúlyozni? Egyfelől az autobiografikus színház kulturális kontextusa miatt. Nem lehet eleget ismétleni a Gob Squad egykori tagjának, Nina Tecklenburgnak a tézisét, mely szerint a személyes történetek színrevitelén alapuló műfajok 21. századi karrierje a transzparencia társadalmának (Han) egyik legpontosabb tünete és legélesebb kritikája.²⁶ A foucault-i önkör-

²⁴ Ez az előadás adatolása szempontjából körülbelül azokat a tényeket jelzi, amelyeket a 16. lábjegyzet a Philther-módszer adatlapján (<https://theatron.hu/ph/>) szereplő kategóriák megváltoztatásával közvetített.

²⁵ Vö. Norma KÖHLER, „Sich Er-, Vor- und Verspielen: Biografieren als Verfahren und Erfahrung ästhetischer Arbeit Aufmerksamkeitsverschiebungen als Impulse für das Theater und die Ästhetische Bildung”, in *BIOGRAFIEn auf der Bühne: Theater als soziale Kunst I.*, szerk. Norma KÖHLER, Christoph SCHEURLE és Melanie HINZ, 85–106 (München: koaped, 2020).

²⁶ Vö. Thomas LEMKE, *Gouvernementalität und Biopolitik* (Wiesbaden: VS Verlag, 2008); Gundula LUDWIG, „A szabadság ígérete és a hatalom technológiái”, in *Foucault jelenléte*, ford. GRÓSZ Eszter és KÖVÁRI Sarolta, 22–31 (Budapest: typotex, 2021).

mányzó mentalitásnak az én technológiáiként történő olvasata számára tény,²⁷ hogy a web 2.0 egyértelműen létrehozott egy olyan hiperkulturális mátrixot, amelyben nemcsak önmagunk permanens elmeséltsége vált önértelmezésünk természetes részévé, hanem termelő fogyasztóként [*producer*] extrém gyorsasággal, speciális ritmusban és vég nélkül sokszorozozzuk, illetve tüntetjük el az Én elsősorban képdramaturgiai optimalizálására törekvő fabula-vázait. Az önkép autobiografikus performálásának egymástól sokszor radikálisan különböző színházi gyakorlatai egyfelől modellálják, másfelől kritikával illetik a „Seherezádé-paradigma” végét.²⁸ Kulturális modellként működnek akkor, ha nem a sajátuk hitt élet ábrázolása rögzül bennük mint tény, hanem azok a keretfeltételek válnak világossá, amelyek tudatában és amelyeket vállalva a közös („a mi iskolánk” esetében a „tanár vagyok” kijelentés identitásképző faktoraira irányuló) kutatás kell, hogy folyjon.²⁹ Egy olyan interdiszciplináris munka, amely (Erika Fischer-Lichte alapszövegét idézve) jelen esetben szociálpszichológiai „»tudományok észlelőképességének visszaszerzését szolgálja«, [és így] képes problémákat és problémafelvetéseket még azelőtt ismerőssé tenni, hogy aktuálissá válnának”.³⁰ Művészi kritika születik akkor, ha az előadás jelhasználata tudatosítja azokat a „reflektálatlan jelentéstulajdonításoktól, ho-

²⁷ Nina TECKLENBURG, „Biografisches Theater – überall Kritik einer Bühnenpraxis”, in KÖHLER et al., *BIOGRAFIEn...*, 59–68.

²⁸ Nina TECKLENBURG, *Performing Stories: Erzählen im Theater und Performance* (Bielefeld: transcript, 2016), 36.

²⁹ Hajo KURZENBERGER, „Biografisches Theater, aber welches?”, in KÖHLER et al., *BIOGRAFIEn...*, 31–44.

³⁰ Wolfgang FRÜHWALDOT idézi Erika FISCHER-LICHTE, „A színház mint kulturális modell”, ford. MESZLÉNYI Gyöngyi, *Theatron* 1, 3. sz. (1999): 67–80, 68. A fordítást módosítottam.

vatovább előítéletektől terhelt mechanizmusokat”,³¹ amelyeket nem önmaguk, hanem a színház medialitásáról öröknek és megváltoztathatatlanok hitt konszenzus ruház fel az autentikusság érzésével. Vagyis megragadhatóak olyan mozzanatok, amelyekben a civilszínház autobiografikus formáinak diszpozitívuma (annak a színházi szakírásban kialakult módja) válik láthatóvá.

Másfelől a diák- és ifjúsági színjátszás kortárs palettáját is meghatározó autobiografikus színházcsinálás etikai vonatkozásai kapcsán. A 2016 óta a színházi szakmát érintő közéleti-társadalmi botrányok, megmozdulások, például a #metoo mozgalom vagy a nyilvánosságra került verbális és fizikai abúzusok esetei, az erőszakos vezetői, rendezői magatartásminták, melyet a szakma hierarchikus berendezkedése megenged, a perfekcionizmus ideája pedig legitimál, végső soron egy nagyon egyszerű kérdésre vezethetők vissza: „Hol a határa a határátlépésnek?”³² A továbbiakban egyetlen egy történet (saját történetem) sorsának rekonstrukcióján keresztül mutatom be annak az autobiografikus paktumnak a működését, ami ebben az esetben három szempontból vált a művészi (ez esetben dramaturgi és rendezői) határátlépés szinte észrevehetetlen határait felmutató, és azt a közösségi

³¹ KRICSFALUSI, Beatrix, „Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?”, in *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*, szerk. GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 17–29 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2016), 29.

³² KRICSFALUSI Beatrix, *Hol a határa a határátlépésnek?*, hozzáférés: 2023.08.18, https://trafo.hu/programok/etrafo_tudastrambulin_11 (a 2021. február 24. 17:00 órai webinárium megtekinthető a Trafó Facebook-oldalán: <https://www.facebook.com/trafohouse/videos/459058215456811>).

munkafolyamat során körülbelül kéthetente formálisan is kontrolláló „szerződés”. E szerződés három pontja az állampolgári színházcsinálás alábbi három tevékenységi körét szabályozta: 1. A narratív történetforma háromsíkú értelmezését komplex dráma- és színházpedagógiai eszköztár segítségével. 2. A történet közösségi tulajdonná és egy szakma emlékezetének részévé válása két határozott rendezői döntés és a játzók szakmai (ez esetben tanári) készségeinek-képességeinek színrevitele révén. 3. Az alábbi két rendszerszinten láthatatlan probléma láthatóvá tétele: a szupervízió hiánya és az általában negyven éven át heti húsz órában idegen tekintetek keresztüzének kitett tanári test veszélyeztetettsége.

2.

Monológot próbálok tizenhat évesekkel... felállok, hátamra fekszem, gördülök, köldökömrre koncentrálok, együtt csináljuk..., és az a negyvennégy éves női test, amely fáradtan épp most idegenül el tőlem, csodaszépnek, csodaerősnek és ismeretlen ismerősnek érzi magát.

Az ilyen (pillanatfelvételekhez hasonló) naplószerű bejegyzéseket a történettudomány és a szociológia dokumentumnak tekinti, de (a krónikával vagy a memoárral ellentétben) nem nevezi narratívának. Hiszen míg az előző két autobiografikus forma szerzője létrehozta a múlt egy E/1. számú konstrukcióját, ezeket a „konkrét, ténybelileg hiteles” szövegeket épp a „távlat” és az „egységes perspektíva” hiánya jellemzi.³³ Az ezt csak fokozó instrospektív jelleg, s az ezzel együtt járó vázlat- és rajzszerűség a társadalomtudományok számára komoly módszertani problémává, a művészi alkotófolyamat szempontjából viszont izgalmas kihívássá teszi az

³³ PÁSZKA, *Narratív...*, 256.

ún. „objektív hermeneutika” alkalmazását, „amelynek fő törekvése valamennyi lehetséges olvasási mód felderítése, főleg a legvalószínűtlenebbeké”. Az ez esetben javasolt „intuitív gondolat kísérlet” ugyanis a közösségi színházi formákban egy kollaboratív munkafolyamat részévé és felelősségévé teszi annak az alapvetően ricoeuri értelmezésműveletnek az eltervezését és végrehajtását, amely alapvetően három: belső-élettörténeti, össz-élettörténeti, inter- és transzélettörténeti síkon dolgozik. Tétje pedig, hogy színre tudjon vinni egy semmiképp sem univerzális, de kollektív és egy már csak annyiban praktikulás, amennyiben narratív, szociális és hangsúlyosan jelenbeli identitást.³⁴

„A mi iskolánk” projekt esetében ez a célképzet egy szakmához köthető identifikáció, hiszen az autobiografikus paktumot csak és kizárólag tanárok, mi több: olyan tanárok ismerhették meg, akik egy történet és egy ahhoz kapcsolódó fénykép beküldését, majd egy workshopon való részvételt követően kijelentették, hogy önmeghatározásuknak szerves, de nem magától értetődő eleme az a mondat, hogy „tanár vagyok”. Sőt a szerződés talán legfontosabb (és – mint később látni fogjuk – legtöbb reflexiót megkövetelő) pontja az volt, hogy a KÁVA próba- és színháztermében folyó tevékenység egy laboratóriumi kutatás kockázatával és egy kollektív szupervízió szubverziójával jár. Ki lett ugyanis mondva, hogy a szociális identitásunkat újra-konstruáló csoporttagság feltétele ez esetben nem a diploma vagy az életpályamodellel szerinti besorolás, hanem az alábbi három játékszabály betartása. (i) Hét hónapon át legalább heti három órán át saját tapasztalati és elváráshorizontom határára dolgozok. (ii) Szakmai (szociális) identitásom ismertnek vélt tartalmait csoport- és rendszerszintű problémaként, következésképp nemcsak a saját (megszokott), hanem idegen (szokatlan) perspektívából veszem górcsónak alá. (iii) Az akkor tervezettek szerint még csak négyszer bemutatásra kerülő produktum a főpróbahélig olyan „fehér papírlap és doboz színesceruza” lesz, amelynek megtöltéséről csaknem teljes mértékben közösen döntünk: „írhatunk vagy rajzolhatunk, újra alkothatunk egy korábban már látott képzet, vagy elképzeltünk valami egészen újat. Rengeteg kreatív lehetőség áll előttünk, és nem igazán lehet »elrontani«.”³⁵ Vagyis a paktum (és a projekt) két előfeltevésre épült. „Tartalmilag” az egyén önmeghatározásának szociális (a csoportba tartozásból fakadó) jellemzőinek tudata: „az egy csoportba tartozó személyek egyedi élettörténetei – amelyeket megosztanak egymással – létrehozzák a csoport szociális identitását, viszont a csoport szociális identitása is megteremti tagjainak személyes identitását (a csoporttag egyéni élettörténete az elbeszélő személy csoporttagságának megfelelő szociális identitás jellemzőit is magán viseli)”³⁶ „Formailag” az a *devising*ként ismert, „strukturákat megkérdőjelező alkotói attitűd, [mely] nemcsak az alkotói szerepkörökkel, illetve a mű és az előadás viszonyával kapcsolatban vet fel kérdéseket, hanem a színház és az azt nézők közötti viszonytal kapcsolatosan is, továbbá értelmezése során fontos szemponttá válik a színház társadalmi, közösségi, politikai szerepe.”³⁷ Követke-

csónak alá. (iii) Az akkor tervezettek szerint még csak négyszer bemutatásra kerülő produktum a főpróbahélig olyan „fehér papírlap és doboz színesceruza” lesz, amelynek megtöltéséről csaknem teljes mértékben közösen döntünk: „írhatunk vagy rajzolhatunk, újra alkothatunk egy korábban már látott képzet, vagy elképzeltünk valami egészen újat. Rengeteg kreatív lehetőség áll előttünk, és nem igazán lehet »elrontani«.”³⁵ Vagyis a paktum (és a projekt) két előfeltevésre épült. „Tartalmilag” az egyén önmeghatározásának szociális (a csoportba tartozásból fakadó) jellemzőinek tudata: „az egy csoportba tartozó személyek egyedi élettörténetei – amelyeket megosztanak egymással – létrehozzák a csoport szociális identitását, viszont a csoport szociális identitása is megteremti tagjainak személyes identitását (a csoporttag egyéni élettörténete az elbeszélő személy csoporttagságának megfelelő szociális identitás jellemzőit is magán viseli)”³⁶ „Formailag” az a *devising*ként ismert, „strukturákat megkérdőjelező alkotói attitűd, [mely] nemcsak az alkotói szerepkörökkel, illetve a mű és az előadás viszonyával kapcsolatban vet fel kérdéseket, hanem a színház és az azt nézők közötti viszonytal kapcsolatosan is, továbbá értelmezése során fontos szemponttá válik a színház társadalmi, közösségi, politikai szerepe.”³⁷ Követke-

³⁵ Jess THORPE és Tashi GORE, *A Beginner's Guide to Devising Theatre*, ford. JÁSZAY Tamás (London: Methuen, 2019), 9.

³⁶ Jerome Seymour BRUNER és Carel Fleischer FELDMAN *Group Narrative as a Cultural Context of Autobiography* című művére (1996) hivatkozik FÖLDES Györgyi, „Identitás”, in KRICSFALUSI et al., szerk., *Média- és kultúratudomány...*, 92–106, 99.

³⁷ BETHLENFALVY Ádám, „Amikor a facilitátor rendező: Párhuzamok a folyamatdráma és a devising színházi attitűdje között”, *Theatron* 15, 1. sz. (2021): 32–41, 34,

<http://doi.org/10.55502/the.2021.1.32>.

³⁴ Uo., 263–272.

zéseképp a paktumnak két nagyon érzékeny folyamatot kellett szabályoznia, vagyis biztonságossá tennie. Egyfelől azt a kutatást, melynek során egy itt és most megszülető (ismeretlen) mikrokultúra kereste viszonyát ahhoz az (ismertnek vélt) mikrokultúrához, amely révén a kultúra egésze áll a személy rendelkezésére. Másfelől azt az (élet)játékot, melynek során alkalomról alkalomra változó módon, de mindig lehetővé kellett tennünk önmagunk számára, hogy valóban birtokba vehessük az alkotófolyamat egyes részeit.

Az említett naplószerű bejegyzés az értelmezés belső-élettörténeti síján három másik pillanatvelvételbe integrálódott,³⁸ és

³⁸„Nézőként ülök egy színházban, mint hente háromszor szoktam. Rám néz három régi ismerős nagyon fáradt, nagyon szomorú, de nagyon eltökélt tekintete. Segítséget kérnek, és én segítek..., hiszen nekem könnyebb Goldonira és öt kilencedikesre pazarolni a nem létező szabadidőmet, mint nekik a nem létező idejüket... Monológot próbálok tizenhat évesekkel... felállok, hátamra fekszem, gördülök, köldökömre koncentrálok, együtt csináljuk..., és az a 44 éves női test, amely fáradtan épp most idegenül el tőlem, csodaszépnek, csodaerősnek és ismeretlen ismerősnek érzi magát... Már harminchatan vagyunk..., elfogyott 15 órás pizza, Harry Potter mindjárt megszerzi a bölcsek követ..., és akkor egy álmos hang: »ha apám tudná, hogy itt ilyen egy irodalomóra, kivenne az iskolából«. Nevetés és a gondolat: »miért nem félek?«... A tanszékvezetői irodából rohanok át a tanáriba... Havonta egyszer biztosan rám néz egy-egy nagyon fáradt, nagyon szomorú, de nagyon eltökélt tekintet... Nem segítséget, hanem ötletet, erőt, energiát és azonnali cselekvést kérnek, és én megoldom, vagyis megszegem azt a szabályt, amiről mindig utólag tudom meg, hogy létezik. És ezt a végén mindig az köszöni meg, akinek a szabályt kellene betartatnia. Szabadnak érzem magam, és nem ér-

az alábbi, egyértelműen kérdésként (személyes problémaként) megfogalmazott címet viselte: „Miért lettem negyvenplusszosan újra középiskolai tanár?” Vagyis nem csupán elméletileg volt egyértelmű, hogy ez esetben az egyes élelmények és azok jelentésének feltárása sem andragógiailag, sem esztétikailag nem lehet cél: az egyik esetben a színházi nevelés veszélyesen közel kerülne a pszichoterápiához, a másik esetben egy befejezett életrajz zárt reprezentációja kerülne a csopormunka középpontjában. Hanem dramaturgiailag is adott volt, hogy a „Kiss Gabriella” szerzőségét magán viselő narratíva már az első pillanatban töredékként, kontextusából és összefüggéseiből kiszakítva, az introspektív naplójelleget még jobban hangsúlyozva kerül játékba. A „roncsoltság” ezt a lehetőségét használta ki maximálisan az a projektervezői döntés, melynek értelmében a konkrét szöveggel csak a közösségformálódásnak abban a fázisában ismerkedett meg a csoport, amikor már mellékesen lehetett feltenni a kérdést: „vajon kié ez a sztori?”. A válaszok ugyanis akkor már úgy nevezték meg a jelenlévő szerzőt, hogy a történet elbeszélőjének azonosítása két irányba is kimozdult a belső-élettörténeti értelmezés keretéből. Egyfelől része lett annak a mai magyar közoktatás *world-café* technikával összegyűjtött „problémalistájának”, amelynek összeállításában még azok a tanárok is segítettek, akik később nem mondtak igent a közös munkára.³⁹

tem, miért nem rettegek, amikor pedig én alapvetően gyáva és megalkuvó vagyok.”

³⁹ A magyar iskolarendszerben megjelenő, 2021.11.03-án beazonosított problémák listája: 1. megfeleléskényszer, félelem, 2. stresszmentesség kontra versenyszellem, versenykényszer, 3. gúzsba kötve (nem hagynak kibontakozni; elveszik a kreativitás; próbálkozunk, de nagyon szűk a mozgástér), 4. a játék hiánya, 5. szakadék a tanárok és diákok, illetve az iskola és a valóság között,

Másfelől (egy szinopszis-játéknak köszönhetően) ez a jelenlévő tanárok össz-élettörténeti síkján megképződő horizont origójába nem a sztori, hanem annak (színház)olvasata került.⁴⁰ Ez a TIE dramaturgiai döntés úgy helyezte inter- és transzélettörténeti síkra az önmagamnak feltett, a négy pillanatfelvétel címében megfogalmazódott és a többiek számára még ismeretlen kérdésemet, hogy a sztori feldolgozása színházpedagógiai kontextusba került. Vagyis a csoport figyelmének középpontjában akkor és ott már nem én álltam, hanem a dramaturgi készségek és a szövegek implicit színházi formanyelveinek felismerése. S mivel ez a jelenet(- és produktum)termelésre is irányuló folyamat értelemszerűen egyre hangsúlyosabb lett, drámapedagógiai keretben: jó játékként és izgalmas kreatív írásos feladatként artikulálódott az a két (leginkább a csoportkohézió szempontjából meghatározó) önismereti tevékenység, amely E/1. számú, őszinte kitárulkozást követelt meg.⁴¹

6. a porosz rendszerben élő/gondolkodó tanár kap támogatást a vezetőségtől, 7. személyközpontú pedagógia hiánya, mit kezdünk a problémás gyerekekkel, a szegregációval; 8. a tanár és rendszer érdektelensége az agresszióval szemben.

⁴⁰ Mindenki elolvas egy-egy (nem saját!) szöveget. és írásban max. három mondatban összefoglalja a tartalmát, majd befejezi az alábbi mondatot: „Nekem ez a történet arról szólt, hogy...”. Ezt követően ki kell választani a történetből egy olyan jól körülhatárolható részt (helyzetet, jelenetet, mozzanatot), amelyet az olvasó szerint érdemes lenne felhasználni az előadásban. (Fontos, hogy ez ne féloldalnyi szöveg legyen, hanem akár valami kis apróság!) A tudásmegosztás részeként mindenkinek fel kell olvasni ezt a választott szövegrészt és indokolni a döntést.

⁴¹ 1. „Mi lenne, ha...?": kiküldünk egy játékost a teremből, a bent maradók közül kiválasztunk valakit, és ő lesz az a személy, akire vo-

A projektnek ezen a december végi pontján az össz-élettörténeti síkon való értelmezés történetalapú, de problémacentrikus improvizációk formájában *interaktivitizálódni* és „lapról a színpadra” (Pavis) *transzponálódni* kezdett, s így az autobiografikus paktum is bonyolultabbá vált. Egyfelől egyre fontosabbá vált, hogy szerdán 17:00–20:00-ig ne csak egy tanárként, hanem a tanári „hét-köznapok szakértőjének” érezzük magunkat. Ezt a csak látszólag mellékes hangsúlyeltolódást segítette a foglalkozásokat keretbe foglaló „cseppentés”. A tény ugyanis, hogy a foglalkozások előtt és után is dönteni kellett a (nyugodt állapotot jelző) kék vagy a (zaklatott állapotot jelző) piros szín mellett, finoman jelezte a ventilálás és a szakmai (ön)reflexió közötti különbséget. Ez a rítus vált bemelegítő fázissá „A legjobb dolog, ami történt velem, amióta nem találkoztunk” kötött mondatkezdésre épülő nyitókörrrel, amely végső soron megakadályozta, hogy ne az akkor már több egyre több változatban létező történet, hanem a történet szerzőjének magánéleti problémái váljanak a foglalkozás tárgyává. Amiről ugyanis ez a főpróbahétig tartó folyamat szólt, az egy, már színházcsinálói öndefiníció volt. (i) Ki és miért lesz a színházi *devising* során már említett „fehér papírlap” és „doboz színesceruza” tulajdonosa – vagyis az, aki az adott történetet jelenetté improvizálja, a TIE dramaturg által továbbírt szöveget felolvassa, majd a már címmel rendelkező végleges változatot megrendezi és eljátssza? (ii) Az így keletkező színpadi szöveg, illetve jelenet hogyan illeszti ezt a tőlem már ekkor már játékosan eltá-

natkozni fog a „Mi lenne, ha... bútor/felhő/bolt stb. lenne?” kérdés, amit a kiküldött tett fel, és a benn maradó válaszolnak meg. 2. Örkény István *Leltár* című egypercesének kétféle újrajrása: örömteli dolgok, ami miatt tanár lettem; nehéz és fájdalmas dolgok, ami miatt nehéz tanárnak lenni.

volodott életmozzanatot az új tulajdonosok és a csoport szakmai, illetve színházi tapasztalatainak összefüggésrendszerébe?

Az autobiografikus paktum ezt a folyamatot egy explicit és egy implicit szabály révén szabályozta. A saját történetem sorsát játsszóként soha nem alakíthattam, vagyis nem én improvizáltam (hanem Kertész Luca és Nagy Anikó) és nem én hangosítottam ki, nem én elvenítettem meg (hanem Előd Nóra és Kertész Luca). Ez a nagyon egyszerű – a KÁVA munkatársai által deklarált – gesztus értelemszerűen nem fikcionalizálta a sztorit (hiszen textuálisan és teatrálisan is újabb személyes történetekkel került kapcsolatba). Viszont konstruált egy olyan távolságot, amely egyfelől *sui generis* megakadályozta mind a reflektálatlan ventillálást, mind a pszichologizálást, másfelől egyértelművé tette, hogy hajszálvékony lesz a kerettávolság (Neelands) a játszott alakok és a résztvevők saját élete között. A saját történetemnek viszont a „gazdája” lehettem: mint mindenkinek, nekem is jogom és lehetőségem volt hozzászólni a szövegváltozatokhoz és azok színreviteléhez, de annak mértékét és módját már nem csupán én, hanem a csoportdinamika döntötte el. Vagyis a saját belső- és a csoport összelettörténeti síkján megfogalmazódott értelmezés határozta meg Kiss Gabriella történettöredékének és a „Tanári test” című etüdnek a viszonyát. Az pedig az én – már „hétköznapi szakértői” – döntésem lett, hogyan szólok bele abba a spirálra emlékeztető folyamatba, amely saját mikrovilágomat a csoport diszkurzív összhangjának makrovilágába és a nyilvánosság metasztintjére vezeti.⁴² S ennek során már úgy kellett/lehetett óvnom a történetben élő önmagammat, hogy közben tudtam: egy olyan kollektív tapasztalatszerzésnek is nevezhető játékban veszek részt, „amelyben közöm-

⁴² KÖHLER, *Sich Er-, Vor- und Verspielen...*, 97–98.

bös, hogy ki végzi”, hiszen a „játéknak elsőbbsége van a játékos tudatával szemben”.⁴³

Tulajdonképpen ezen a ponton vált világgossá, hogy „A mi iskolánk” projekt tagjaként egy dráma- és színházpedagógiai eszközökkel zajló, kollektív szupervízióban veszek részt. Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy ily módon a KÁVA csapata azt adta meg nekünk (teljesen ingyen), ami rendszer szinten a közoktatás egyik legnagyobb (és jellemző módon láthatatlan) hiányossága: tizenkét segítő szakmában dolgozó ember mentális védelmét és szakmai kompetenciájuk fejlesztését. Az egyre inkább ténylegesen a „rendetlenség szigetének” megélt téridőben lét során ugyanis egyre nagyobb kihívássá vált, hogy képesek vagyunk-e kockáztatni a biztonságra és teljesítményre törekvésnek azt a tanári attitűdjét, amit a (hazai oktatási rendszerben csaknem láthatatlan) alternatív, reform- és drámapedagógia ellenpontosni tud, és amitől a jelenlévők szakmailag közösen szenvedtek. Ahhoz viszont, hogy ily módon a rendszeres együttlétet folyamatorientáltsága szakmai személyiségfejlesztő tartalommal töltődjön meg, szükségünk volt a KÁVA rendezői, dramaturgi, látványtervezői és színészi, rendezőasszisztensi, konzulensi, programvezetői feladatköröket ellátó drámatanáraira. Facilitátori szerepük ugyanis kettős volt. Egyfelől segíteniük kellett abban, hogy az utolsó percig bízzunk a szocio-dráma azon tézisének igazságában, mely szerint „a viselkedés, gondolkodás, tapasztalatszerzés az együttléttel terjed, egyfajta interakció, mely által – az együttlétekből fakadóan – az ugyanazon események megélése, a közös sors szemlélete érthető meg, s az egész mint integráció fogható fel”.⁴⁴ Vagyis

⁴³ Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer*, ford. BONYHAI Gábor (Budapest: Gondolat Kiadó, 1984), 90.

⁴⁴ Theodor SCHULTZE *Interpretation von autobiographischen Texten* című munkájára (1997) utal PÁSZKA, *Narratív...*, 258.

a történet személyessége nem vész el az által, hogy más hangsúlyokat kap, mi több: sokszor felismerhetetlenségig megváltozik. (Az én történetem például végül egy osztályfőnöki órán játszódott, ahol a végzős diákokat idős tanárunk azzal tudja rávenni a Kékes-tető megmászására, hogy cserébe táncol velük a szalagavatón.) Másfelől személyükben egy-egy, a színházcsinálás során nélkülözhetetlen szakma volt jelen, amelynek színházpedagógiai képviselője egyébként a próbafolyamat első fázisában egy-egy önálló alkalom erejéig demonstrálódott is. S míg a rendezés és a dramaturgia esetében épp az volt érdekes, ahogy a csoport egyre nehezebben viselte el a szakmaiság rejtőzködő jelen-létét (a hierarchia törlés alá kerülését), addig a két színész velünk-léte azt a kerettávolságot tartotta fenn, melynek következtében szakmai (és nem magánemberi) problémaként artikulálódtak azok a történetek, amelyek mögött sok esetben érzelmileg nagyon megrázó élmények rejtőznek. Következésképp a KÁVA állampolgári színházról alkotott elképzelésének drámapedagógiai vonatkozásait hasznosította és tette transzparenssé a rendezés alapgesztusa: az *Aziskoláját!* szerepei között mindössze két nem-tanár alak volt, és mindkettőt profi játszotta: a gogoli revizort váró Igazgatót Takács Gábor, a némán végig jelen lévő, majd revizorként „holnap vagy holnapután” megérkező Gyereket Somorjai Márton.

3.

Ha ennek a drámatanári ott- és velünk létnek a funkcióját a projektben résztvevő pedagógusok színészi munkája felől vizsgáljuk, akkor egy újabb szempontból válik igazolhatóvá az a tény, hogy a hatalmi fölényre irányuló akaratot a kollaboráció politikusságával leleplező és így kritikus színházpedagógia

„Brecht köpönyegéből” bújt ki.⁴⁵ Ez esetben azonban nem a tandarabnak [Lehrstück] a „nézés” és a „csinálás” dichotómiáját egymásba omlasztó koncepciójáról,⁴⁶ hanem a szereptől való színészi távoslágteremtés fáziselméletéről van szó. Köztudott, hogy az epikus játékmódnak azért válhatott modelljévé az „utcasarki szemléltetés”, mert a szemléltető a saját élményét nem „élvezetes élményként” („illúziókeltés” vagy „emóciók felkeltése”) céljából tárja a szemlélődők elé. Az a „természetesség”, amire a civilek színészi részvételével dolgozó projektek építenek, abból fakad, hogy az utcai szemléltető „állandóan két szituációval számol. Természetesen viselkedik mint szemléltető, és természetesen viselkedtetni azt, akit szemléltet. Sohasem felejt el, és másokat sem enged megfélemlíteni arról, hogy ő nem az, akit szemléltet, hogy ő csak szemléltető.” De mi teszi lehetővé, hogy a közönség „ne a szemléltető és szemléltetett fúzióját, ne valami önálló és ellentmondásmentes harmadikat [láss], az 1. szemléltető és a 2. szemléltetett egymásba oldott kontúrjaival, ahogy ezt a szokásos színház nyújtja nekünk produkcióiban”? Az obligát válasz az elidegenítő effektusok gesztikussága, ami megakadályozza, hogy „a szemléltető és a szemléltetett személy nézetei és érzelmei egységesüljenek”.⁴⁷

⁴⁵ Pl. Reiner STEINWEG, „Lehrstückspiel als Gegenstand der Friedensforschung”, in *Theaterpädagogik*, szerk. Christoph NIX, Dietmar SACHSER és Marianne STREISAND, 111–116 (Berlin: Theater der Zeit, 2012).

⁴⁶ KRICSFALUSI Beatrix, „»Csinálni jobb, mint érezni«: A Lehrstück és a brechti médiaarchívum”, in *A hermeneutika vonzásában: Kulcsár Szabó Ernő 60. születésnapjára*, szerk. BÓNUS Tibor, EISEMANN György, LŐRINCZ Csongor és SZIRÁK Péter, 535–549 (Budapest: Ráció Kiadó, 2010).

⁴⁷ Bertolt BRECHT, „Utcai jelenet”, ford. VAJDA György Mihály, in Bertolt BRECHT, *Színházi*

Nos, az 1953-as Sztanyiszlavszkij-konferencián mondták a természetes szemléltetés technikája szempontjából árnyalják a fenti téziseket. A magyarul „Az alak fejlődése” címmel olvasható kommentár háromfázisú folyamat eredményeként írja le azt a gesztikus játékmódot, melynek eredményeként a színész „a dramatikus alak megcsináltságán túlmenően a művészet, hovatovább az ember technikai megalkotottságát is felmutatja”.⁴⁸

„Mielőtt eggyé válsz egy színdarab valamely figurájával, vagy netán elsülylyedsz benne, át kell esned az első fázison: megismered és nem érted. Ez a darab olvasásakor következik be és az első rendelkező próbákon; ekkor az elmentmondásokat keresed elszántan, a tipikustól való eltéréseket, a nem szépet a szépben, a szépet a nem szépben. [...] A második az átélés fázisa, az alak igazságának keresése szubjektív értelemben, hagyod, hogy azt tegye, amit ő akar, ahogyan akarja, a bírálatot vigye el az ördög. [...] És akkor jön a harmadik fázis, amikor az alakot, aki immár te vagy, kívülről, a társadalom oldaláról próbálsz meglátni, s amikor emlékezned kell az első fázis bizalmatlanságára és csodálkozására. E harmadik fázis, a társadalom iránti felelősség fázisa után adod át az alakot a társadalomnak.”⁴⁹

tanulmányok, 371–383 (Budapest: Magvető Kiadó, 1969), 378.

⁴⁸ KRICSFALUSI Beatrix, „Test- és pszichotechnikák Brecht és Sztanyiszlavszkij színházelméletében”, in *Test – intézmény – hatalom: A színházi nyilvánosság szerkezetváltozásai Erdélyben*, szerk. UNGVÁRI ZRÍNYI Ildikó és KRICSFALUSI Beatrix, 42–64 (Bukarest–Marosvásárhely: Eikon Kiadó–UArtPress, 2021), 64.

⁴⁹ Bertolt BRECHT, „Az alak fejlődése”, in BRECHT, *Színházi...*, 513–514.

A megtestesítés folyamatának ez a metódizálása Brecht rendezéseiben olyan színháztörténeti tényeket magyaráz meg, mint (hogy csak a legismertebbre utaljak) Helena Weigel „dühösen játszotta Kurázi mamát, de ez a düh nem a figuráé volt, hanem a színésznőé, akit felháborított, hogy Kurázi képtelen tanulni a vele történekből”.⁵⁰ A civilek részvételével zajló projektek esetében azonban lehetőséget ad arra, hogy reflektáltabban (illetve egyáltalán) beszéljünk az előadások során megvalósuló színészi munkáról, pontosabban a szemléltetés vezetetttségéről.

Mivel az alkalmazott színház andragógiai előfeltevéseivel dolgozó munkák esetében common sense, hogy az esemény egésze előadáskötelezettséggel sem feltétlenül járó workshop, a szakírás dichotómiaként szokta kezelni a folyamat *versus* produktum, pedagógia *versus* művészet fogalompárokat. S a közösségi színházcsinálást a kortárs diákszínjátszás horizontjából vizsgáló megfigyelő különösen jól teszi, ha tudatosan óvja magát az olyan terminusok használatától, mint a „színészvezetés”.⁵¹ Ugyanakkor egy gyer-

⁵⁰ KÉKESI KUN Árpád, „»A színház nem kártérítési hivatal meg nem élt élményeinkért«: Bertolt Brecht és az epikus/dialektikus színház”, in KÉKESI KUN Árpád, *A rendezés színháza*, 168–200 (Budapest: Osiris Kiadó, 2007), 175.

⁵¹ „[A] drámapedagógiai szemléletre épülő gyermek- és diákszínjátékban nem a produktum a végcél, hanem a folyamat nevelő ereje. Hogy végérvényesen eloldjuk ezt a gondolkodásmódot a direkt színházi célú képzésektől, tisztáznunk kell, hogy cél és eszköz a két módszerben helyet cserél egymással! Míg a színészhallgató az önismeret fejlesztése, a különféle tréningek révén jut el a színészi szerepalkotás egyre magasabb szintjére, addig a gyermek- és diákszínjátszásban éppen a szerepjátszás, a megjelenítés segít mélyebb önismerethez, a személyiség kitel-

mekszínjátsszó fesztivál nyitókonferenciáján álszentség lenne elfeledkezni arról a tényről, hogy a személyes történetek elmesélésén alapuló színházi formák biztonságos és funkcionális működését garantálni hivatott autobiografikus szerződések fontos pontja (mi több: sokszor oka és célja) a folyamat nyilvános prezentációja. Sőt! Módszertani hiba lenne letagadni, hogy a munkafolyamat utolsó fázisa – amikor legtöbbször egymással párhuzamosan és egy időben véglegesítődik a színházi szöveg és a rendezés – épp azoknak a dinamikáknak a pedagógiai kontrollját kívánja meg a közösség minden tagjától, amelyek a professzionális művészsínházi apparátusban a főpróbahetet jellemzik. S tézisem szerint a brechti fáziselmélet épp azt a (már nem drámatanári, nem is színházi nevelési, hanem kifejezetten színházpedagógusi) attitűdöt segíti egyfelől teoretizálni, másfelől rekonstruálni, mely a közösség érdekében, de a produktum szempontjából képes a színészvezetés és a rendezés művészi gyakorlatainak játékosítására, illetve demokratizálására. Vagyis tisztában van azzal, hogy a szemléltetés „természetessége” négy dologon múlik (és most nem véletlenül használom a brechti tandarab-elmélet hatástörténetét író Rimini Protokoll *ABCD*-jét). Egyrészt azon, hogy a civilek már ne csak higgyék, hanem tudják is, hogy ők a téma szakértői – nemcsak az utcai baleset tanúi, ha-

jesítéséhez. Mindez visszautal a gyermeki kettős tudatra, melynek megélése közös tapasztalata az alkalmazott drámapedagógiai és színházi nevelési foglalkozásoknak is, mégis, a megjelenítés élményének élessége, a többiekkel együtt megélt játék fokozza az élmény erejét.” GOLDEN Dániel és PAP Gábor, „A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”, in *Dráma, pedagógia, színház, nevelés*, szerk. ECK Júlia, KAPOSI József és TRENCSENYI László, 199–214 (Budapest: OFI, 2016), 209.

nem „sofőrjei” is.⁵² Másrészt azon, hogy aki a nézői figyelem fókuszába kerül, és kimondja, hogy „én”, pontosan tudja a választ az alábbi kérdésekre: „[A szerepem] általam választott vagy a környezetem terméke? Magamnak vagy másoknak játszom? Ki vagyok én?”⁵³ Harmadrészt azon, hogy bízni tud-e abban, hogy a nézők sem laikusként néznek rá, és elhiszik: „A saját életéről beszélni nem valamelyik művészképzés elvégzőinek privilégiuma. Ha a te életedről van szó, abban te magad vagy a profi. [...] Ez teszi ezeket az embereket [...] sokkal inkább előadókká, mint alternatív színészekké.”⁵⁴ S végül, de nem utolsó sorban azon, hogy tisztában legyenek azzal, hogy mindehhez a „*csalás is hozzátartozik. De ez magától értetődő*”⁵⁵. S tényleg az, csak sajnos egy elkerülhetetlen kérdéshez vezet, ami akkor és ott, az utolsó héten igenis megoldandó feladatként artikulálódik: hogyan csaljak akkor, ha tudom: sohasem leszek profi csaló?

⁵² „UTCAI JELENET BRECHT ALAPJÁN – A baleset tanúja mellett mi megkérdeznénk a sofőrt is.” RIMINI PROTOKOLL, „ABCD”, szerk. és ford. BORONKAY Soma, *Színház* 49, 3. sz. (2016): 9–11, 11.

⁵³ „SZEREP – Általam választott vagy a környezetem terméke? Magamnak vagy másoknak játszom? Ki vagyok én? Nem az, amit az ember egyből az olvasópróbánál ki tud osztani.” Uo.

⁵⁴ „LAIKUSOK – Nincsenek a mi darabjainkban. A saját életéről beszélni nem valamelyik → képzés elvégzőinek privilégiuma. Ha a te életedről van szó, abban te magad vagy a profi.” Uo.

⁵⁵ „SZEMÉLYES NÉVMÁS – Aki a Rimini-darabokban „ént” mond, az arra gondol, aki éppen beszél, és nem arra, akit eljátszana. A csalás is hozzátartozik. De ez magától értetődő. Ez teszi ezeket az embereket számunkra sokkal inkább előadókká, mint alternatív színészekké.” Uo.

A kérdésre van egy közismert, de a hagyományos színészvezetéstől teljesen eltérő és elsősorban szociológiai-szociálintropológiai előmunkálatokat igénylő válasz. A család sikere azon múlik, hogy a folyamat egésze olyan speciális próbává tud-e válni, mely dráma- és színházpedagógiai eszközökkel a társadalomért érzett felelősség itt és most adott lehetőségeit járja körül. Egyszerűbben fogalmazva: az a cél, hogy résztvevők számára egyértelművé váljon, hogy az együttlét során aktivizálódnak és reflexió tárgyává válnak azok a szakmai készségek-képességek, amelyek elegendőek a „csaláshoz”. Ezen a ponton kulcsfontosságú megjegyezni, hogy a próba „az új korszak” színésze számára sem csupán intellektuális munkát, vitát, kutatást jelentett. Legalább ennyire fontos volt Brecht számára, hogy tudatosítsa színészeiben az előadás megrendezetségét (dramaturgiáját) garantáló stratégiákat és azon testtechnikák (Mauss) szociálpszichológiai meghatározottságait, amelyek idegenségét egyébként a profi színész is akkor tapasztalja meg, amikor a színpadon kell ülnie, járnia, ennie. Hiszen az alapkérdés, akárhonnán is nézzük az, amit Sztanyiszlavszkij foglalmazott meg, és amire a választ a „természetesség” újradefiniálásával Brecht is kereste: Mi az oka annak, hogy „amit olyan jól ismerünk, ami a hétköznapi életben természetesen, magától kialakul, az nyomtalanul eltűnik, vagy eltorzul, mielőtt a színész kilép a színpadra”?⁵⁶

A *Mi iskolánk* projekt ebből a szempontból azért különösen tanulságos, mert résztvevőinek szakmai kötelessége az önmegmutatás, hiszen a kötelező heti óraszám sem többet, sem kevesebbet nem jelent, mint 22–26 olyan 45 percre és egy osztályteremnyi fiatal

⁵⁶ Sztanyiszlavszkijt idézi Franco RUFFINI, „Sztanyiszlavszkij »rendszere«”, in Eugenio BARBA és Nicola SAVARESE, *A színész titkos művészete: Színházantropológiai szótár*, ford. REGŐS János, 283–286 (Budapest: KRE–L’Harmattan Kiadó, 2020), 283.

nézőre megtervezett *cultural performance* (Singer), melyeknek előadója, rendezője, szövegírója, dramaturgja, mi több: technikus is a tanár. S ennek a ténynek két oldala van. Egyfelől a jelenettermelés során egyre felismerhetőbben színházi jelekként érzékeljük ezeket a teljesen egyedi, az iskolában rutinná vált, szemléltetve viszont különleges mozdulatokat, hanghordozásokat, szóhasználatot, tekintetet. Ami az 5–60 év gyakorlat alatt habituálódott, az fél év alatt egy szakmai önkép ismeretlenül ismerős elemévé vált. Másfelől előre számítani lehetett arra, hogy az általános és középiskolai tanárok színházcsinálóként nehezen viselik majd el a kutatással együtt járó (kockázat és a káosz között ingadozó) feszültséget,⁵⁷ így komoly drámatanári, illetve programszervezői feladat lesz még az utolsó hetekben is fenntartani aktivizálni a játékoságra való készséget [*sense of playability*] és gamifikálni a megfelelés-kényszert. S színészként azok a tanárok, akik egyértelműen gyerekidegennek minősítették azt a teljesítményorientált iskolarendszert, amelyben dolgoznak, pontosan úgy viselkedtek, mint az elvárásoknak megfelelni akaró tanítványaik: különórákat vettek egymástól és egymással (vagyis külön és extra próbáltak).

Ebből a szempontból is egészen különleges folyamat volt, ahogy az én történetemet végül is a tanítónőként dolgozó lánya történetét képviselő Előd Nóra és Kertész Luca szólaltatta meg. Nem az etűd már említett történetmagja, hanem az a helyzet és az a munka helyezte a naplóbejegyzést transztörténeti síkra, melynek során a végzős „diákok” szerepében egy fővárosi gimnázium drámatanára, a „tanárnő” szerepében pedig a magyar drámapedagógiai doyenje tanulta

⁵⁷ Robert JUBB, „Tragedies of non-ideal Theory”, *The European Journal of Political Theory* 11, 3. sz. (2012): 229–246, <https://doi.org/10.1177/1474885111430611>.

meg egymást.⁵⁸ Számukra a társadalomért érzett felelősség fázisa olyan készségek, képességek, testtechnikák kigyakorlását jelentette, mint heti három szkájpróba során közösen szöveget memorizálni, egy 87 éves testet a játéktérben állva és ülve tartani, 2022 legmenőbb TikTok-kihívását tükrójátéktechnikával elmozogni és gitárszóra keringőzni. Az ország legmagasabb pontjának megmászását magától értetődőnek tartó, tanári asztalon ülve lábát alátolt széken nyugtató, szikár női test az előadásnak ebben a mozzanatában saját Pierre Bourdieu-i értelemben vett habitusát szemléltette.⁵⁹ A törekeny támogatottságból sugárzó erő és intellektus az elmúlt évszázad társadalmi tapasztalatainak (nem utolsó sorban a Holocaust túl-, a Sztehló-iskola meg-, a drámatanári mindennapok átélésének, az ez utóbbival együttjáró testtudatosságnak és a tánc szeretetének) stabilizálódottságából és annak természetes szemléltetéséből fakadt. Az előadás egyetlen jelenete, amelyben a magyar közoktatás egyetlen autentikus revizo-

⁵⁸ ELŐD Nórával GLAUSIUS László beszélget, *Drámapedagógiai Magazin* 30, 2. különszám (2005): 4–8.

⁵⁹ „A történelem termékeként a habitus termeli az egyéni és társadalmi gyakorlatokat, tehát magát a történelmet, a történelem által létrehozott sémák szerint konform módon. A habitus biztosítja a múlt tapasztalatainak aktív jelenlétét, amelyek – lerakódva az összes szervben az észlelés, a felfogás és a cselekvés formáiként – biztosabban mint az összes formális szabály és az összes explicit norma tendálnak a gyakorlatok konformitásának garantálására és az időbeli állandóságuk fenntartására.” Pierre BOURDIEU *Sens pratique* című művét ([Paris: Editions de Minuit, 1980], 90–91, 102) idézi POKOL Béla, *Modern francia szociológiaelméletek* (Budapest: Bíbor Kiadó, 1995), 132. Vö. Christian KLEIN, szerk., *Handbuch Biographie* (Stuttgart: J.B. Metzler, 2009), 95–102.

ra, a „gyerek” nem volt jelen, két szempontból vált központiá – és politikussá. Egyfelől azért, mert ez a színház tapinthatóan abban a társadalmi mezőben játszódtott, ahol a szigorból biztonság, a tudásból báj, a segítőkészségből vidámság sugárzott. Egy olyan atmoszférában, amely egyáltalán nem jellemzi iskoláinkat. Másfelől azért, mert a naplóbejegyzésben megfogalmazott személyes (test)történet egy olyan jelenetté transzformálódott, amely sűrítve mutatja fel az iskolai mindennapoknak azt a nevetségesen kevés területét, amikor nem a fej, hanem a test érezheti magát önmagában jól vagy rosszul. S éppen ezért szomorú, hogy nem született belőle olyan kollektív test-biográfia, amely a látszólag csak ülő, álló, beszélő és a nyári szünetben hosszan regenerálódó tanári test elhasználódásáról szólt volna, és kiindulópontja lehetett volna az alábbi történetmorzsa: „*kb. másfél évig tartó vastagbélgyulladással küzdöttem, mindennapos fejfájásaim, mellkasi fájdalmaim, pánikrohamaim voltak, egy hónapon belül kétszer kerültem a sürgősségre, és a krónikus hátfájásról már nem is beszélek. Hasonlóképpen voltak a kollegáim is, akik közvetlenül velem dolgoztak.*”

Bibliográfia

- BAKONYVÁRI Krisztina és KISS Gabriella. „Rend-ellenes színház, avagy színházelméleti és színházcsináló gondolatok egy szociokulturális jelenségről”. *Theatron* 17, 3. sz. (2023). [Megjelenés előtt.]
- BETHLENFALVY Ádám. „Amikor a facilitátor rendező: Párhuzamok a folyamatdráma és a devising színházi attitűdje között”. *Theatron* 15, 1. sz. (2021): 32–41.
<http://doi.org/10.55502/the.2021.1.32>.
- BISHOP, Claire. „The Social Turn: Collaboration and Its Discontents”. In Claire BISHOP, *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, 11–40. London: Verso Books, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. *Sens pratique*. Paris: Editions de Minuit, 1980.
- BRECHT, Bertolt. *Színházi tanulmányok*. Fordította VAJDA György Mihály. Budapest: Magvető Kiadó, 1969.
- CZIBOLY Ádám. *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 2017.
- CZIRÁK, Ádám. „Partizipation”. In *Metzler Lexikon Theatertheorie*, szerkesztette Erika FISCHER-LICHTE et al., 242–248. Stuttgart–Weimar: Metzler, 2014.
- DENZIN, Norman K. „Ein Plädoyer für die performative Dimension”. In *Ethnographie, Kino und Interpretation – Die performative Welt der Sozialwissenschaften*, szerkesztette Rainer WINTER és Elisabeth NIEDERER, 169–202. Bielefeld: transcript, 2008.
- ELŐD Nórával GLAUSIUS László beszélget. *Drámapedagógiai Magazin* 30, 2. különszám (2005): 4–8.
- FETZ, Bernhard. „Die vielen Leben der Biographie: Interdisziplinäre Aspekte einer Theorie der Biographie”. In *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*, szerkesztette Bernhard FETZ, 3–68. Berlin: De Gruyter, 2009.
- FISCHER-LICHTE, Erika. „A színház mint kulturális modell”. Fordította MESZLÉNYI Gyöngyi. *Theatron* 1, 3. sz. (1999): 67–80.
- FÖLDES Györgyi. „Identitás”. In *Média- és kultúratudomány: Kézikönyv*, szerkesztette KRICSFALUSI Beatrix, KULCSÁR SZABÓ Ernő, MOLNÁR Gábor Tamás és TAMÁS Ábel, 92–106. Budapest: Ráció Kiadó, 2018.
- GADAMER, Hans-Georg. *Igazság és módszer*. Fordította BONYHAI Gábor. Budapest: Gondolat Kiadó, 1984.
- GOLDEN Dániel és PAP Gábor. „A színház helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”. In *Dráma, pedagógia, színház, nevelés*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSI József és TRENCSENYI László, 199–214. Budapest: OFI, 2016.
- HAJNAL Márton. „Rendhagyó testek a táncban: A sérült színház fogalommeghatározásáról”. *Színház* 53, 5–6. sz. (2020): 60–62.
- HAN, Byung-Chul. *Pszichopolitika: A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák*. Fordította CSORDÁS Gábor. Budapest: Typotex Kiadó, 2020.
- HARTWIG, Susanne, szerk. *Behinderung: Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 2020.
- HOLLING, Eva. „Bekommen alle das Theater, das sie verdienen? Übertragung und/oder als Methode”. In *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, szerkesztette Benjamin WIHSTUTZ és Benjamin HOESCH, 47–66. Bielefeld: transcript, 2020.
- HINZ, Melanie és Micha KRANIXFELD. „A–Z des Forschenden Theaters in Sozialen Feldern: Glossar in progress”. In *Forschendes Theater in Sozialen Feldern Theater als Soziale Kunst III.*, szerkesztette Norma KÖHLER, Christoph SCHEURLE, Melanie HINZ és Micha KRANIXFELD, 11–20. München: koaped, 2017.
- JUBB, Robert. „Tragedies of non-ideal Theory”. *The European Journal of Political Theory* 11, 3. sz. (2012): 229–246. <https://doi.org/10.1177/1474885111430611>.
- KÉKESI KUN Árpád. „»A színház nem kártérítési hivatal meg nem élt élményeinkért«: Bertolt Brecht és az epikus/dialektikus színház”. In KÉKESI KUN Árpád, *A rendezés színháza*, 168–200. Budapest: Osiris Kiadó, 2007.
- KISS Gabriella. „A színház csak ürügy: A színházi nevelés szemünk előtt be-, át-, szét- és talán megrendeződő tere”. In *Rendezett tér: Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában*, szerkesztette BALASSA Zsófia, GÖRCSI Péter, PANDUR Petra, P. MÜLLER Péter és ROSNER Krisztina, 207–241. Pécs: Kronosz Kiadó, 2015.

- KISS Gabriella. „A résztvevő színháza mint kulturális modell: Gondolatok a Káva Kulturális Műhely két „kifejezeten felnőtt közönség számára” készült előadásáról”. In *Színház és társadalom*, szerkesztette DERES Kornélia és HERCZOG Noémi, 96–122. Budapest: JAK–Prae.hu, 2018.
- KISS Gabriella. „Kórusművek: Gondolatok a kollaborációról, a kollektív kreativitásról és a diákszínjátszásról”. *Színház* 54, 4. sz. (2021): 21–24.
- KLEIN, Christian, szerk. *Handbuch Biographie*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2009.
- KÖHLER, Norma. „Sich Er-, Vor- und Verspielen: Biografieren als Verfahren und Erfahrung ästhetischer Arbeit Aufmerksamkeitsverschiebungen als Impulse für das Theater und die Ästhetische Bildung”. In *BIOGRAFIEn auf der Bühne: Theater als soziale Kunst I.*, szerkesztette Norma KÖHLER, Christoph SCHEURLE és Melanie HINZ, 85–106. München: koaped, 2020.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Apparátus/diszpozitívum”. In *Média- és kultúratudomány: Kézikönyv*, szerkesztette KRICSFALUSI Beatrix, KULCSÁR SZABÓ Ernő, MOLNÁR Gábor Tamás és TAMÁS Ábel, 231–237. Budapest: Ráció Kiadó, 2018.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak?”. In *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*, szerkesztette GÖRCSI Péter, P. MÜLLER Péter, PANDUR Petra és ROSNER Krisztina, 17–29. Pécs: Kronosz Kiadó, 2016.
- KRICSFALUSI Beatrix. „»Csinálni jobb, mint érezni«: A Lehrstück és a brechti média-archívum”. In *A hermeneutika vonzásában: Kulcsár Szabó Ernő 60. születésnapjára*, szerkesztette BÓNUS Tibor, EISEMANN György, LÖRINCZ Csongor és SZIRÁK Péter, 535–549. Budapest: Ráció Kiadó, 2010.
- KRICSFALUSI, Beatrix. *Hol a határa a határlépcsnek?* Hozzáférés: 2022.07.01. <https://www.facebook.com/trafohouse/videos/459058215456811>.
- KRICSFALUSI Beatrix. „Test- és pszichotechnikák Brecht és Sztanyiszlavszkij színházelméletében”. In *Test – intézmény – hatalom: A színházi nyilvánosság szerkezetváltozásai Erdélyben*, szerkesztette UNGVÁRI ZRINYI Ildikó és KRICSFALUSI Beatrix, 42–64. Bukarest–Marosvásárhely: Eikon Kiadó–UArtPress, 2021.
- KURZENBERGER, Hajo. „Biografisches Theater, aber welches?”. In *BIOGRAFIEn auf der Bühne: Theater als soziale Kunst I.*, szerkesztette Norma KÖHLER, Christoph SCHEURLE és Melanie HINZ, 31–44. München: koaped, 2020.
- LANG, Thomas. „Interest me! Theaterpädagogische Projektarbeit und die »interessierte Öffentlichkeit«”. In *Theaterpädagogik*, szerkesztette Christoph NIX, Dietmar SACHSER és Marianne STREISAND, 158–165. Berlin: Theater der Zeit, 2012.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Das Politische Schreiben*. Berlin: Theater der Zeit, 2002.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Posztdramatikus színház*. Fordította BEREZC Zsuzsa, KRICSFALUSI Beatrix és SCHEIN Gábor. Budapest: Balassi Kiadó, 2009.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Brecht lesen*. Berlin: Theater der Zeit, 2016.
- LEJEUNE, Philippe. *Der autobiographische Pakt*. Fordította Wolfram BAYER és Dieter HORNING. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010.
- LEMKE, Thomas. *Gouvernementalität und Biopolitik*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.
- LUDWIG, Gundula. „A szabadság ígérete és a hatalom technológiái”. Fordította GRÓSZ Eszter és KÖVÁRI Sarolta. In *Isabell LOREY, Gundula LUDWIG és Ruth SONDEREGGER, Foucault jelenléte*, 22–31. Budapest: typotex, 2021.
- MATZKE, Annemarie. *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe*. Bielefeld: transcript, 2012.

- MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus. „Színház magán kívül”. Fordította TELLER Katalin. In *Kortárs táncelméletek*, szerkesztette CZIRÁK Ádám, 221–238. Budapest: Kijárat Kiadó, 2013.
- PÁSZKA Imre. *Narratív történetformák a megértő szociológia nézőpontjából*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2007.
- PETERS, Sibylle. „Das Forschen aller – ein Vorwort”. In Sibylle PETERS, *Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*, 11–16. Bielefeld: transcript, 2002.
- POKOL Béla. *Modern francia szociológiaelméletek*. Budapest: Bíbor Kiadó, 1995.
- RIMINI PROTOKOLL. „ABCD”. Szerkesztette és fordította BORONKAY Soma. *Színház* 49, 3. sz. (2016): 9–11.
- RUFFINI, Franco. „Sztanyiszlavszkij »rendszer«”. Fordította REGŐS János. In Eugenio BARBA és Nicola SAVARESE, *A színész titkos művészete: Színházantropológiai szótár*, 283–286. Budapest: KRE–L’Harmattan Kiadó, 2020.
- SCHEURLE, Christopher, Melanie HINZ és Norma KÖHLER, szerk. *BIOGRAFIEn auf der Bühne*. München: koaped, 2020.
- STEINWEG, Reiner. „Lehrstückspiel als Gegenstand der Friedensforschung”. In *Theaterpädagogik*, szerkesztette Christoph NIX, Dietmar SACHSER és Marianne STREISAND, 111–116. Berlin: Theater der Zeit, 2012.
- TECKLENBURG, Nina. *Performing Stories: Erzählen im Theater und Performance*. Bielefeld: transcript, 2016.
- TECKLENBURG, Nina. „Biografisches Theater – überall Kritik einer Bühnenpraxis”. In *BIOGRAFIEn auf der Bühne: Theater als soziale Kunst I.*, szerkesztette Norma KÖHLER, Christoph SCHEURLE és Melanie HINZ, 59–68. München: koaped, 2020.
- THORPE, Jess és Tashi GORE. *A Beginner’s Guide to Devising Theatre*. London: Methuen, 2019.
- WARSTATT, Matthias, Julius HEINICKE és Joy Kristin KALU, szerk. *Theater als Intervention: Politiken ästhetischer Praxis*. Berlin: Theater der Zeit, 2015.
- WHATLEY, Sarah. „Dance and disability: The dancer, the viewer and the presumption of difference”. *Research in Dance Educations* 8, 1. sz. (2007): 5–25.
- WIHSTUTZ, Benjamin. „Fünf Thesen zum Urteilen des Zuschauers”. In *Episteme des Theaters: Aktuelle Kontexte von Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit*, szerkesztette Milena CAIRO, Moritz HANNEMANN, Ulrike HAß és Judith SCHÄFER, 585–597. Bielefeld: transcript, 2016.
- WIHSTUTZ, Benjamin és Benjamin HOESCH, szerk. *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*. Bielefeld: transcript, 2020.
- WEYERS, Bianca. *Autobiographische Narration und das Ende der DDR Subjektive Authentizität bei Günter de Bruyn, Monika Maron, Wulf Kirsten und Heiner Müller*. Göttingen: V&R unipress, 2016.