

Pillanatfelvétel a művészeti oktatás egy metszetéről

DOI : 10.46522/S.2025.ed.4

BALÁSI András PhD

University of Arts Târgu Mureş

balasi.andras1@gmail.com

Abstract: Snapshot of a Cross-section of Art Education

Following the changes of 1989, cultural, economic, political and social transformations took place in our region, which changed – and continue to change – the pedagogical methods and processes. Not only has the diversity of classroom communities (and communities in general) increased, but also the challenges faced by various – unavoidable – external influences on the participants of the educational process. To be able to assess the current state of this process, we need to re-examine some concepts and their relationship: how they have been nuanced cultural universalities, how the relationship between culture and the individual developed in the whirlwind of global changes and within it the (local) phenomenon of ethnocentrism, to evaluate the dimensions of multicultural education, the increasingly delicate level of prejudices, etc. In our opinion, this procedure is limited (the entire process could only be effectively evaluated by a multidisciplinary research group) to addressing a set of questions regarding the phenomena and problems generated by artistic education and, within it, the experiences accumulated at the University of Arts Târgu Mureş. It is clear that in this case we cannot touch all the issues that arise, rather we rely on the filtering of our own experiences of research and teaching and educational organization based on theoretical and methodological approaches. The novelty of the approach from the point of view of the theatreologist and teacher may be that all his searches and findings lead inevitably to the realm of theater science and performing arts.

Key words: *educational strategies; multicultural education; globalization artistic pedagogy.*

Manapság „divatos” lett az etnikai sokszínűségről, a multikulturalitásról beszélni az oktatási folyamatok kapcsán; sok esetben deziderátumként hangzik el a fogalom, néhány alkalommal kritikaként emlegetik, hangsúlyozva, hogy a „mindenféle keveredés” megrontja a fiatalokat. A 22 évnyi oktatói tapasztalatom azt mutatja – amit amúgy tudtunk korábban is –, hogy egy iskola, osztály mikroközösségében nincs és



nem is lehet hegemonia, az etnikai, társadalmi differenciák mellett szinte mindenki valamilyen „hátránnyal” küzd, beleértve a tanárokat. Lehet, hogy meghatározásért kiált itt a „hátrányos” kifejezés, pontosítunk: ebben a mondatban – más helyzetben a fogalom értelmetlen – hátránynak tekintjük azt is például, mikor valaki, aki tanárnak gondolja magát, irtózik a szegénység sújtotta gyerektől, vagy amikor hiányzik az empátia, a nyitottság, vagy még rosszabb: amikor csupán eljártsszák azt. Az ilyen „hátrányos” és a felkészületlen között körülbelül olyan a különbség, mint mikor rám mondják, hogy kisebbségi vagyok; miben lennék én kisebb, mint bárki; esetleg egy kevesebbségről beszélhetünk, mert egy olyan etnikai csoporthoz tartozom (abba születtem, így nevelkedtem), amely itt és most kevesebben van. Semmiképpen sem kisebb. A tanároknak hallatlanul nagy ismeretsomagokra, együttérzési képességre van szükségük ahhoz, hogy a különböző kulturális, nyelvi, társadalmi háttérrel és jelennel érkező diákok helyzetét fel tudják mérni. Nagy türelemre lenne szükségük, hogy a mindebből fakadó problémákat kezelni tudják; a nyitottság, a tolerancia jogos elvárás velük szemben. Az egyik gond az, hogy a társadalom egésze – legalábbis tájainkon – nem éppen a plurális értékrendszerek szerint gondolkodik és él. Márpedig köztudott, hogy a tanulni vágyókat (vagy iskolába kényszerítetteket) csak környezetüket ismerve (és bizonyos mértékig elfogadva) érthetjük meg, ekképp lehet megalapozni a kölcsönös pozitív viszonylást. Mindebből fakadhat a meglegedést hozó munka-hivatás érzete, s ha ehhez hozzátevédné a társadalmi megbecsültség és az anyagi stabilitást jelentő bérezés, mondhatni, tökéletes helyzet alakulhatna ki. Amennyiben valóban felelősségteljes, érzékeny, nyitott fiatalokat akarunk képezni, képességeiket fejleszteni.

Nem vitairatot akarunk indítani, hanem a helyzet felmérését próbáljuk elvégezni, ugyanis – mint azt a kivonatban jeleztük – az 1989-es változások nyomán térségünkben olyan kulturális, gazdasági, politikai és társadalmi átalakulások történtek, amelyek megváltoztatták – és folyamatos változásban tartják – a pedagógiai módszereket, folyamatokat. Elsősorban a művészeti képzés, és ezen belül a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetemen szerzett tapasztalatok generálta jelenségeken, problematikákon keresztül próbáljuk megközelíteni ezt a kérdéssort. Nyilvánvaló, hogy minden felmerülő problémát nem lehetséges még ez esetben (sem) érinteni, inkább a saját kutatási és oktatói, oktatás-szervezői tapasztalatok leszűrésére hagyatkozunk az elméleti-módszertani megközelítésekre alapozva; az egész folyamatot talán – legalább is véleményünk szerint – még ez esteben is csupán egy multidiszciplináris kutatócsoport tudná hatékonyan felmérni.

Minden kultúra hat alapvető elemből áll: hiedelmekből, értékekből, normákból, szimbólumokból, technológiákból és nyelvből. Választott témánkat egyik legkimerítőbben tárgyaló tankönyvek egyike, Torgyik Judit–Karlovitc János Tibor: *Multikulturális nevelés*, Budapest, 2006, Bölcsész Konzorcium, pontosan meghatározza eme hat összetevőt. Ha átnézzük ezeket a meghatározásokat, láthatjuk, hogy a fentebb említett szűkítést is figyelembe véve, ezek a fogalmak megváltoztak, ebben térségben, a Balkánon élesebben rajzolódik ki az etnocentrizmus és a kulturális relativizmus közötti feszültség.



A mindennapok során sokszor hajlamosak vagyunk arra, hogy a saját kultúránk normáit, értékeit, szokásait standardként elfogadjuk, és más kultúrákat az általunk természetesnek vett, életünk folyamán megtanult minták alapján szemléljük. Saját kultúránk megoldásmódjait egyedül üdvöztőnek, jónak, követendőnek tartjuk, míg másokét ezzel összehasonlítva, miénkkel szembe állítva szemléljük – ezt a jelenséget nevezik etnocentrizmusnak.” [...] Míg a kulturális relativizmus „arra figyelmeztet, hogy minden kultúra, és annak egyes eleme, csakis saját kontextusában, tágabb összefüggésével együtt értelmezhető. Nem mondhatjuk azt, hogy ez vagy az a norma egyetemesen jó vagy rossz, ez, vagy az, az érték, szokás és hagyomány abszolútnak tekinthető, ez vagy az a beszélt nyelv értékesebb, mint valamely másik nyelv a világon. A kulturális standardok relatívak, a természeti-társadalmi környezethez való alkalmazkodás, a földrajzi táj, a történelmi kor sok mindent megmagyaráz az emberi viselkedés, az attitűdök, nézetek, hiedelmek sokszínű rendszeréről.

Torgyik és Karlovitz, 2006, 17

Vitathatatlan, hogy a romániai magyar közösség helyzetében, itt és ma olyan válaszok születtek a változások hatására, melyek sokszínűségét szinte lehetetlen feltárni; amúgy nem hinném, hogy másutt más lenne a helyzet e tekintetben. A hiedelmek, értékek, normák, szimbólumok, technológiák, nyelv köréből emeljünk ki egyet, a nyelvet. Az előadásművészetek az áthatások dzsungelében egyre nehezebben meghatározható műfajainak nagy része erőteljesen kötődik a nyelvhez. A képzés egyik első és nehéz döntése: melyik nyelvhez? Szinte adott, hogy az anyanyelvhez, a magyarhoz; merthogy meg kell őriznünk a nyelvet, a hagyományt, kicsi és porló nép vagyunk, s ez mind igaz is. A magyar nyelv sokszínűsége, pompája és dicsérete mellett a remek fordítás-irodalomra is érdemes gondolni a sok más erős érv mellett, hogy a képzés alapvetően magyarul történjen. Főként, ha az iskolában magyarul tanultak a leendő egyetemi hallgatók, ez a nyelv ivódott sejtjeikbe, gondolataikba, érzéseikbe. Ám ezekben a szakmákban az érvényesülés nyelve elsősorban az angol, a tökéletesen elsajátított irodalmi, szaknyelv, hangsúly stb. (Ez nyilván nem jelentené az anyanyelv feladását; itt a képzés nyelvéről beszélünk). Lehet például bízni a szinkron megoldásába, de a tapasztalat azt mutatja, hogy egy-két arcra, egyedi megjelenésretalálásra stb. választanak ki szereplőket, hosszabb távra aligha; ehhez ott kell lenni, ahhoz pedig kommunikálni kell. Vagy másik példa: miért nem románul, hiszen Romániában élünk, a román színház mindig is egy erőteljes jelenség volt, a filmművészet (anyagi) támogatása óriási különbségeket mutat, ha megnézzük, hány romániai magyar nyelvű filmet támogattak az utóbbi harmincöt évben (<https://cnc.gov.ro/>). Akár roppant élesen is fel lehet tenni a kérdést: megéri-e küzdeni, sokszor vergődni a magyar nyelv megtartásáért e körben, miközben ezer más, talán nagyobb lehetőség úszik el mellettünk? Személyes véleményem: igen. Valahol ez nem is kérdés, nem is vergődés, hanem jó par szempontból lehetőség és adottság. Láthatjuk, hogy a nyelv – ez esetben – érték:



Az értékek egy adott kultúra kollektív elképzelései arról, mi a jó és mi helyes, és mi helytelen, mi kívánatos és mi elutasítandó.” (Solymosi, 2004 43); a nyelv, mint norma, hiszen a normák határozzák meg, hogy „mit kell tennünk, és mit nem lehet, elképzelések az elfogadható és az elfogadhatatlan viselkedésről. A normák követésre méltó mintákat adnak, eligazodási pontokat jelentenek a mindennapok rengetegében, irányt szabnak az emberi viselkedésnek, regulálják az egyén magatartását, helyes viselkedésre sarkallnak. Betartásukat a társadalmi kontroll felügyeli. Fontosak mind az egyén, mind pedig a társadalom szempontjából. Beszélhetünk íratlan erkölcsi normákról, illemszabályokról, és törvényekben rögzített jogi normákról egyaránt. Az erkölcsi normák kapcsán a jó és a rossz, az etikai szabályokkal összefüggésben az illik nem illik, a jogi normákkal kapcsolatban pedig a kötelező törvényi előírások juthatnak eszünk be. A normák, hasonlóan az értékekhez, úgyszintén nagyfokú változatosságot mutatnak.

Torgyik és Karlovitz, 2006, 11

A nyelv, mint hiedelem: a hiedelmek ugyanis olyan „meggyőződések, hitek, elképzelések, amelyek mindennapjainkat befolyásolják. Minden társadalom nagyszámú megoldást kínál a természeti élet, és a társas együttélés problémáira. A földön a világ népei mítoszokat, legendákat, népmeséket találtak ki, vallási és filozófiai nézetek, babonák alakultak ki, amelyek mind-mind az élet egy-egy sokszor megoldhatatlannak, megmagyarázhatatlannak tűnő kérdésére adtak választ.” (Torgyik és Karlovitz, 2006, 11). A nyelv a technika ugyancsak megkerülhetetlen alkotója, hiszen „a nyugati kultúrákban az ipari forradalom időszaka döntő változásokat jelentett a technikai fejlettség tekintetében, a gőzgép, az elektromosság feltalálása újabb fejlődési lehetőségeket nyitott meg az emberiség előtt. A találmányok sorában nem elhanyagolható jelentőséggel bír a telefon, a televízió, a számítógép és az internet létrejötte. A modern technikák bevonulása mindennapjainkba, egyes embereket gyermekkorukban ért el, másokat időskorban, így az egyén életét is különbözőképp érintette a technikai találmányok jelenléte.” (Torgyik és Karlovitz, 2006, 12). A nyelv az egyik alapja a szimbólumoknak is, mert

Az élet sorsfordulóit, a születést, a felnőtté válást, a házasságot, a halált, a különböző népek, népcsoportok egymástól eltérő rituálékkal, szertartásokkal övezve élük meg, amelyek mind-mind szimbolikus jelentést és elemeket hordoznak, az élet egy szakaszának lezárultát, ugyanakkor egyúttal valami új kezdetét jelzik, miközben hozzájárulnak az egyén számára új élethelyzeteihez való sikeres alkalmazkodásához. Az középiskolát befejező ifjú érettségi bankettje, a törzsi népeknél a beavatás szertartása jelzi a fiatal számára a felnőtté válás idejét, egy az új életszakasz elérését. Az emberi kultúra, a civilizáció elválaszthatatlanul összefonódott a szimbolikus rendszerek használatával.

Torgyik és Karlovitz, 2006, 12

Ezt a megközelítést bármelyik összetevő elem szempontjából el lehet végezni, alkalmazni – akár választott esettanulmányukra is. Mert a kultúra elemei



elválaszthatatlanul összefüggenek; most mi a nyelv alapján jártuk körbe a fogalmakat, jócskán leegyszerűsítve, mintegy példaként az összefüggések hálójára; ugyanakkor, ha valamelyik létező elem (minden hibájával együtt) úgymond mesterségesen megsérül, ez hatással van a társadalom egészére; így a nyelv esete is: ha egy népcsoport kénytelen feladni a nyelvét (ez általában egy hosszú folyamat eredménye lehet), akkor az értékek, hiedelmek, normák, szimbólumok elhalásához vezet, akárcsak az, ha feladja értékeinek egy részét, a nyelv elsorvadását eredményezi, olyan kulturális hanyatlást okozva, melyet az illető közösség nem élhet túl.

A kultúra erőteljesen relatív jellegű; így a hiedelmek, értékek, normák, szimbólumok és a nyelv is állandó változásban van, befolyásolva azt a folyamatot, mely minden kultúrában valamilyen formában jelen van: a gyereknevelést. Ugyanakkor az értékek és normák – relatív jellegükkel együtt csak az illető népcsoport adott – és ugyancsak változó – kontextusaiban fedhető fel.

A kultúra dinamikusan változó rendszer, bizonyos elemei lassan, mások annál gyorsabban és látványosabban változnak. Egy-egy új szó megjelenése a nyelvben, vagy egy új divatirányzat felbukkanása az öltözködésben csupán lényegtelen mértékben változtatja meg a kultúra egészét. Kétségtelen ugyanakkor, hogy az idegen szavak anyanyelvünkben történő megjelenése mégis csak jelez egy-egy új tendenciát. Ezzel szemben olyan más tényezők, mint a technika fejlődése, gyors és radikális változást hozhatnak a kultúra átalakulásában, formálódásának folyamatában.

Torgyik és Karlovitz, 2006, 16

Az egyetemi oktatás szemszögéből a fentiek azért érdekesek, mert a fiatalok nagyon eltérő társas-társadalmi környezetből, akár szubkultúrákból érkeznek egy – elvileg – általuk kiválasztott helyre (egyetemre), tanulni akarnak, képezni magukat már megszerzett előzetes tudás-tapasztalatsomag alapján, már felfedezett képességekre alapozva. Azonban különböző normákat, értékeket, szokásokat, hiedelmeket hoznak magukkal, még akkor is, ha van egy határozott összetartó erő: a közös nyelv. A közösnek tekinthető nyelv meghatározza a Művészeti Egyetemen (továbbiakban: Színi) tanulók feloszlását tájegységekre az oda érkezők származási helye alapján: elsősorban Erdély, s ezen belül a hagyományosnak nevezett Székelyföld, Erdélyország különböző vidékei, Magyarország, elsősorban Budapest és környéke, majd Szlovákia, Szerbia, végül pedig – számszerűen – elenyésző jelenléttel a nyugati diaszpórából. Ez a helyzet '89 után alakult így; az első két évtizedben egy-két magyarországi hallgató jelentkezett a törvényes keretek miatt, meg az akkoriban központilag kirótt tetemes tandíj miatt. Eladdig sokkal zártabb volt a Színi közössége, s ez a zártság fokozódott a '80-as években, az intézményi elsorvasztás idejében, mikor eljutottunk abba a helyzetbe, hogy a színészképzés keretében 2-3 fős osztályokat engedélyeztek. 1990-ben tért vissza az a helyzet, amikor ismét nagyobb létszámú osztályok jöhettek létre (a legtöbb ilyen intézmény – nemzetközi szinten is – által ideálisnak tartott 12 fő), újraindult a rendező képzés, majd 1994-ben elkezdődött a teatrológia szak képzési vonala is (kisebb létszámú osztályokban). Hirtelen kinyílt a világ, az addigi mostoha körülmények között



sem éppen csendesnek tekinthető Színi világa megpezsdült. Innen – nagyokat ugorva – már csak egy újabb szakasz volt a tanügyi törvények változásának – sokszor a racionalitás esélyét is szétkapkodó – örvényében a kényszerű számszerű fejlesztésig, a fokozódó igény mellett – ha lehet legyünk őszinték – a finanszírozási túlélés érdekében növelni kellett a létszámot; de ugyanakkor (jelen esetben) hiánypótló új és új szakokat is lehetett létrehozni, illetve bevezetésre került – kötelező módon – a bolognai rendszer, mely fokozta az általános „fejlesztési” zűrzavart a művészeti képzés esetében (is). Most tegyük félre annak a ténynek az ismertetését, hogyan kellett megteremteni – a politikai manőverek néhol idióta, néhol maffiózó jellegű szorításában lehetőleg mégis tisztességesen az ekkora ívű fejlesztéshez az infrastruktúrát és akkreditációkat, nézzük csupán eme „tágulás” okozta növekedést a hallgatói és tanári kar összetételében. Románia EU-s tagsága körüli tárgyalások, majd a tényleges tagság elnyerése hozta el – egyetlen példával élve – a „WizzAir generáció” felbukkanását, melyhez hozzájárult a magyarországi előadóművészeti törvény változása, miszerint minden színház, bábszínház stb., bizonyos százalékban szakdiplomával rendelkező személyzetet kell, hogy felmutasson záros határidőn belül. Fel voltunk készülve egy ilyen jellegű „invázióra”? Aligha. Vajon valóban annyira vonzó lett a Színi, hogy ennyire indokolt volt a növekedés, illetve a '90 utáni természetes ugrása majd csökkenése a jelentkezői létszámnak, megint ekkorát ugorjon? Vajon egy jól átgondolt, természetes folyamat eredménye volt ez a számszerű – és bizonyos tekintetben – minőségi ugrás a jelentkezők-felvételizők szintjén? Lehet-e tartani ezt a trendet? Nem kannibalizálja-e egyik szak a másikat a jelentkezői és az ebből következő finanszírozási ingadozás? A tanári pálya vonzerőjének rohamos csökkenése, a romániai magyarság egyre súlyosabb népesség fogyása, a törvényes keretek szorítása, az egyetemi adminisztráció – központi bürokratikus szempontból – túlsúlyos állapota lehetőséget teremt-e a tanári utánpótlás biztosítására, a fenntartható fejlesztésre? Megannyi jogos, nehezen megválaszolható kérdés generálódik. És persze, rá lehet kérdezni, vajon nem okozott-okoz megolthatatlan problémásort az osztályok összetételének megváltozása, az egész mikroközösség folyamatos tágulása a gazdaságilag elmaradottabb országokban sokszor fullasztóvá váló globalizációs folyamatok és a fokozódó társadalmi-szociális egyenlőtlenségek korában az, hogy az ország legkisebb felsőoktatási intézményének kapuja ilyen szempontból is tágra nyílt. A feltett és fel nem tett kérdések zömére nem tudunk pontos választ adni; a helyzet túl éles, túl közel van, ahhoz, hogy most és itt egy közeli résztvevője értékelni tudja; ez utóbbi kérdésre azonban tudunk válaszolni: a hallgatói sokszínűség jót tett az intézmény hangulatának, jövőjének. Normák, értékek, nyelvi árnyalatok dúsulása, keveredése fokozta csoportdifferenciákat is, újabb kihívás elé állítva az oktatót. Hogyan tud ennek a kihívásnak is megfelelni? Választott alapforrásunkat idézzük megint:

Mindez akkor lehetséges, ha a pedagógus nyitott a környezetében lévő sokszínű és egymástól eltérő mikrokultúrák megismerése iránt, ha rendelkezik kultúrákózi kompetenciákkal – úgy, mint tolerancia, empátia, elfogadás, másik ember és egy más kultúra iránti fokozott érdeklődés, nyitottság. Kiemeljük ezen képességek közül az



empátiát, amely alkalmassá teszi az egyént arra, hogy beleélje magát a másik helyzetébe, igyekezzen átérezni, megérteni mások gondolkodását, viselkedésének jellemzőit, mozzanatát. A multikulturális nevelés megvalósítása, a sokszínű és igen változatos kulturális háttérből érkező diákság megértése, elfogadása, a hozzájuk való adaptív alkalmazkodás, megfelelő pedagógiai munka megteremtése, a tanár számára egyaránt igényli a személyes és szakmai kompetenciák fejlesztését. A pedagógus folyamatosan tökéletesítheti tudását, bővítheti ismereteit, felülvizsgálhatja viszonyulásait az iskolába eltérő kultúrából, szubkultúrákból érkező diákok vonatkozásában. Tanulhat lakóhelyét, iskoláját a közvetlenül érintő kultúrákról, neveléstudományi és társadalom-pedagógiai szakkönyvek, módszertani segédletek, továbbképző tanfolyamok révén, de leghatékonyabban a közvetlen megismerés révén érhet el eredményeket, hiszen leghitelesebben a személyes kapcsolat útján értheti és ismerheti meg a körülötte élő különböző embereket, eltérő háttérű gyerekeket.

Torgyik és Karlovitz, 2006, 24

Alaposan ki lehet (és ki is kell) dolgozni tanterveket, tantárgyegység leírásokat, lecketerveket, mindenféle elektronikus bemutatót, összekötni ezeket jól ütemezett feladatokkal, bejáratott és/vagy új módszerekkel ötvözve, megkövetelhetjük a rendet és rendszerességet mind a tanártól, mind a diáktól, ha hiányzik néhány – véleményünk szerint – alapvető dolog, mint például a folyamatos odahajolás a diák irányába (szándékosan nem mondok lehajolást), a személyes implikálódást figyelmesen fokozva és fékezve a tiszteletet is eredményező távolságtartással, követni kell a különféle – akár kisebb – feladatok teljesítésének ütemét-képességét, hiszen nem mindenki egyformán birkózik meg azokkal. A hozzáállás és tehetség állandó egészséges feszültségben tartását ugyanis a művészeti oktatás terén sokszor megakaszthatja a túlterheltség, mely a kicsi létszámú csoporton belül akár traumatikus jellegű lemaradást, majd érdemtelen lemorzsolódást eredményezhet. A megoldást nem csupán a tanár (művész; itt azért abból feltevésekből indulok ki, aki ezt a pályát választja, tisztában van a tanári hivatás kihívásaival is, és rendelkezik – a törvényes előírásoknak megfelelően – képesítéssel is¹) tevékenysége hozhatja, ő inkább egyfajta egyensúlyt kell, hogy teremtsen annak érdekében, hogy az osztályközösség találja meg azokat. Az osztály képességeinek és ismereteinek fejlesztése tehát csapatmunka: a tanárok, diákok, fizikai és lelki jellegű körülmények együttese. Érződik (remélem), anélkül, hogy jobban, részletesebben elmélyednénk a témában, hogy ez egy kulcsfontosságú pillanatsor a képzés folyamán, illetve az, hogy nem hiszem és nem hiszek a büntető jellegű, tekintélyelvű oktatásban. Ugyanakkor elképzelhetetlennek tartom az eredményes oktatást módszertani leírások, a tapasztalatok megfogalmazása nélkül az ötletszerű építkezés hosszú távon tarthatatlan. A módszerek és formák nyilván folyamatos újragondolást igényelnek, de ez is tervek alapján kell hogy

¹ A tanár vagy/és művész problémakör kérdéseinek megvilágítása a művészeti oktatás fókuszában – érzésünk szerint – egy külön tanulmány témája kellene, hogy legyen.



történjen. Alapdokumentum tehát a tantervhez igazodó (vagy azon szükség esetén túllépő) tantárgyegység leírás, melyeket évente frissíteni kell tartalmi szempontból.

Ugyanakkor alapelv (kellene legyen) az oktatáshoz kötődő tevékenységek átláthatósága és kiszámíthatósága. A tanterv összeállítása, a tanórak optimális elosztás és beosztása, a művészeti képzés esetében az osztályvezetői szerep ugyanis komoly felelősséggel jár. Mindebben segítséget nyújt a tantárgyegység leírás, curriculum tényleges kidolgozása, nem csupán ennek az akkreditációs követelménynek a formális teljesítése. Az egységes szakonkénti tanterveknek találkozási pontjai kell, hogy legyenek, részben természetesen azért, mert az előadóművészetek ösztönözési jelenségek sorozatából áll, másrészt viszont elengedhetetlenül szükséges egy közös (szak)nyelv elsajátítása. Ennek érdekében kell összehangolni a használandó könyvészeteket is. A mai állandó változásban, a digitalizáció és globalizáció – mondjuk így – egyfajta hajnalán ez sem könnyű feladat. Ahogy rengeteg (sokszor fölösleges) impulzus éri a diákokat, úgy felejtünk el dokumentálódni, alpműveket olvasni, visszamenni a forrásokhoz; sokszor találkozni lehet az idézetekből idézett félidézetekkel, átvett felületes információkkal, s még nem is érintettük a mesterséges intelligencia általános elterjedésével együtt járó jogi, szövegértési, etikai kérdéseket. Mindez egy olyan látszólag homogén közegben, mely látszólag egy nyelvet beszél, egyazon nemzethez tartozik, csak éppen ez mégsem így van. Próbálok példát mondani, kockáztatva az általánosítást: a magyarországi hallgatók általában jártasabbak a magyar történelem ismeretében, mint a Romániában végzett magyar ajkú diákok. Nyelvi, sokszor akár nyelvtani kérdésekre nem is térnek most ki, de az ebből származó a viselkedésbéli különbségek talán még fontosabbak. Vagy egy másik jelenség: néhányszor (nem sokszor, hiszen ez a szakma-hivatás szinte kizárja ezeket az eseteket) találkoztam olyan helyzettel, amikor a magyarországi diákok a diszlexia különböző megnyilvánulási formáiról hoztak hivatalos orvosi igazolást, melyet – elméleti tárgyakat oktató tanárként el is kellett fogadnom, de mindig tettem egy kísérletet: rendben, nem tudja leírni, azt, amit megtanult, de próbáljuk ki, hátha; türelemmel, biztatással – egy esetet leszámítva – a húsz év gyakorlatában mindenik diák sikeresen vizsgázott írásbeli jellegű vizsgán, a kényszerhelyzet helyett a felajánlott próbálkozás lehetőségével élve. Romániai hallgató ugyanezek az időszak alatt egy sem jelentkezett ilyen igazolással, noha diszlexiás esetek voltak.

Különböző közegekből, tájegységéről érkező nagykorú fiatalokról van szó; a nagykorúság azonban nem feltétlenül jelenti a szülő teljes kiiktatását a négy, esetleg hat vagy még több év együtt tanulás-gondolkodás folyamataiból. A felelősség-szabadság-identitás kérdésköreiben ugyanis szükség lehet a szülői támogatásra. A művészeti képzés – részben az időbeosztás miatt ugyanakkor nehezzé teszi ún. mellékkeresetek lehetőségét, leszámítva az esetleges nyári munkákat. Most nem térnék ki arra, hogy normális körülmények között egyetlen diáknak sem szabadna dolgoznia tanulmányai ideje alatt, csupán éreztetni, hogy mennyire fontos ez esetben is az anyagi biztonság. Helyi körülményeink nem teszik lehetővé azt, hogy a tanulás folyamatához szervesen kapcsolódó tevékenységekkel ki lehessen egészíteni a megélhetési forrásokat. Ez – a



helyzetet áetalánosságában vizsgálva többek között – a kultúra súlyos alultámogatottságával magyarázható, mely minden szakterületére kihat. A szülő felelőssége sok esetben pénzügyi jellegű kaland, is, melyet nem old meg az ösztöndíj rendszer – véleményünk szerint – teljesen elhibázott, valamiféle politikai népszerűsége kiélezett úgynevezett rendszere. Az oktató felelősségére ez is olyan terhet ró, mellyel tulajdonképpen aligha kellene foglalkoznia.

Persze, feltevéődik a címben felvetett kérdéskör: miért multikulturális jellegű a Színin az oktatás? A tananyag multikulturális és interdiszciplináris jellege miatt? Hiszen egy nyelvet beszélő, de eltérő kulturális háttérrel rendelkező célegyenekről van szó. Vajon valóban „kultúrák közöttinek” tekinthető Szeged és Marosvásárhely? Azt hiszem, érződik, milyen ingoványos területen járunk, ha esetünkre szűkítve kezdjük vizsgálni a jelenséget; ugyanakkor – tekintettel a kicsi létszámú oktatási csoportokra, nem igazán lehet statisztikai szempontból releváns felméréseket végezni, ezért szubjektív meglátásokra, egyfajta vélemény-gyűjteményekre kell hagyatkoznunk; de bármennyire csábító is, nem idéznénk ezekből a sokszor már anekdota szerű véleményekből, történetekből. Ám igenis beszélhetünk multikulturalizmusról abból a szempontból is, hogy ezen a balkáni vidéken több etnikai és vallási kisebbség és többség él majdhogynem egymás hegyén-hátán; azt nem mondhatjuk, hogy nincs szociális asszimiláció vagy faji (nemzetiségi) szegregáció. De azt igen, hogy együttélés van, a kultúra és ezen belül a színházi kultúra – ha nem éppen minden lélegzetében – de együtt veszi a levegőt, akárcsak az oktatás is. A színházművészet esetében ez – véleményünk szerint – egy jó adag problémásor mellett rengeteg pozitívumot is hoz magával: a két – nevezük így: „irány” amúgy elkerülhetetlen találkozása amellett, hogy kreatívan hat egymásra, az évtizedek során mélyen összefonódott.

Közös nyelvről beszéltem, s itt nem feltétlenül a magyarra gondoltam; „A gyakorlatok, játékok, majd később az egyes próbák után is fontosak az elemző beszélgetések, hogy világos legyen, mit miért játszottunk és gyakoroltunk, hogy milyen eredménnyel zárultak a feladatok, és milyen további lépések következnek, ezek hogyan épülnek egymásra. A hallgatónak is meg kell tanulniuk hozzászólni egymás feladatához és kérdésekkel, javaslatokkal segíteni a közös munkát. A közös elemzések fejlesztik azon készségeket, hogy hogyan érdemes egy jelenetről elemző, építő jelleggel beszélni, miközben tartalmi, formai kérdések tisztázódnak. Ezek az összegző beszélgetések fontos és értékes alapok, amelyeket nem szabad mellőzni, ugyanis így tud kialakulni egy közös nyelv és egy tudatosabb alkotói attitűd” – jegyzi meg Bodó Viktor, Gigor Attila, Rác Attila, Szamosi Zsófia el nem induló osztályához, *Színészképzés az SZFE-n 2021-2026 – Tervezet* című írásában. (Bodó és mtsai. 2020, 10) Bodó és társai a színészképzés lehetséges módszereinek ismertetése kapcsán mondja ki azt, ami a mi esetünkben kulcsszó: „közös nyelv”; Ennek a kialakulása hosszú folyamat, mely közelséget (sokszor akár – milliószor félreértett és szétpleytkált – testi jellegű is), bizalmat, közös olvasmányélményeket, feljegyzések és visszajelzések sorozatát, az egész tevékenység bensőségességét, kiszámíthatóságát és átláthatóságát teszi szükségessé. Itt kiemelt szerepet kap az ún. elméleti képzés, a színháztörténet,



esztétika, filozófia, drámaelmélet és társai, melyek fogalmi szinten alapozzák meg a „közös nyelvet”. Igaz, egyre több helyen igyekeznek háttérbe szorítani a kurzus-egyetemi előadás jellegű képzés súlyát, merthogy tulajdonképpen a gyakorlat teszi a mestert. Úgy gondoljuk, hogy a két – mondjuk így: irány – folyamatos egyeztetés mellett együtt kell, hogy haladjon. A történelmi ismeretek, a fogalmi tisztázások, az összefüggések korok és irányzatok között utólag és pillanatszerűen nem pótolhatók. A lépcsőzetes ismeretfejlesztés a kulcs főként azon esetekben – s ilyen a többsége a diákoknak – akik például a drámairodalomból *Az ember tragédiájáról*, *a Bánk bánról* és a *Csongor és Tündéről* hallottak, legjobb esetben *a Tótékről*; vannak kivételek, akik jártasabbak, ők többnyire a magyarországi drámaszakot végzetek közül jönnek. Ki merjük jelenteni, hogy az egyensúly megtartása ebben esetben (is) lehetetlen: az egyik rész nem érti, a másik unja egy drámai szituáció, konfliktus elemi boncolgatását.

A kisebb létszámú osztályközösségben zajló órák mellett támogatjuk a közösségben, nagyobb létszámú elméleti előadásokon való tanulást, melyeken a színészhallgatók más, rendező-, dramaturg-, drámainstrukturor osztályokkal, vagy a Film- és Médiainstézethez tartozó szakok hallgatóival együtt vesznek részt. Ezek a vegyes összetételű tanórai csoportok évfolyamoktól függetlenül is létrejöhetnek. A hallgatóknak magukban is ki kell alakítaniuk egy elméleti horizontot, ahol elhelyezik, rendszerezik az ismereteket. Egy intellektuálisan érzékeny és kritikus attitűd elsajátításával megkülönböztethetővé válnak számukra a lényegi és a járulékos tudáselemek. Kialakul a közös nyelvhasználat, ami a rendező- és dramaturg szakosok párbeszédére is ösztönzőleg hathat, de elsősorban alapot ad az osztály munkájában a színpadi összjáték útkereséseinek.

Bodó és mtsai. 20

Az elméleti horizont kialakítása azt is igényli, hogy a különböző pedagógiai egységek összehangoltan működjenek, ahogy Bodó és társai is többször kitérnek erre.

Sok kérdést kellene feltenni, és megfélelő válaszcsoomagokat keresni ezekre; mint láthattuk, most elsősorban arra próbáltunk rávillantani pár fénycsóvát, hogy mennyire fontos a jó közösség, mitől válik azzá egy osztály, hogyan lehet ezt hosszú időn keresztül megfelelően fenntartani. Az érintett fiatalok kibontakozása ösztönző erő a tanár számára is; a tanárok közötti együttműködés ösztönző a diákok csapatszemlének építésében is, és sorolhatjuk ezt a szükségszerűen következetesen, egyetemi keretek között kialakuló építkezési folyamatot. Nem tértünk ki olyan kényes kérdésekre, mint a jogi feltételek, az órarend, az infrastruktúra, fizikai erőnlét, dropprevenció és higiéné programok, a mester tanítvány viszony ingoványos területei, a lelki épség megőrzése, és sorolni lehetne a többségében komoly hiányokkal küszködő vagy már nem is küszködő helyzeteket. Nyilvánvaló, hogy egy intézmény sem tud és nem is tudhat minden aspektusra figyelni, de ott, ahol valóban van beavatkozási lehetősége – az emberi méltóság és jogok betartásával, ezt meg kell tennie, bármilyen kockázatos. „Az egyetem vezetőségének és a tanároknak a felelősége olyan légkört teremteni és ápolni, amelyben nincs helye sem félelemnek, sem bizonytalanságnak, sem a tanári pozícióval



való visszaélésnek. Különös tekintettel a fizikai vagy verbális agresszióra vagy bármilyen abúzusra, amely tévesen értelmezett hatalmi helyzetből való visszaélésből ered. Még a kétoldali megegyezésen alapuló tanár és diák között kialakuló intim viszony is veszélyezteti az érintettek és a közösség belső egyensúlyát és munkáját. A hallgatóknak ismerniük kell hallgatói és az állampolgári jogukat, és ehhez minden támogatást meg kell adni. Éppen ilyen fontos tisztázni a hallgatók kötelességeit is.” (Bodó és mtsai. 2020, 31) – szögezi le Bodó, és azt hiszem, ez mindenhol, mindannyiunkra érvényes következtetés

KÖNYVÉSZET

BODÓ Viktor, GIGOR Attila, RÁCZ Attila, RÓBERT Júlia, SZAMOSI Zsófia felhasználva GÁL Eszter, PAPP Márta, SZEMELYÁCS János és TÉRI Gáspár szövegét, 2020. Színészképzés az SZFE-n 2021–2026 Tervezet, Budapest, színház.net, letöltés dátuma: 2025. 02.26. Elérhető: https://szinhaz.net/wp-content/uploads/2020/10/szfeanyag_megjelenesre_1020_RA.pdf.

TORGYIK Judit–KARLOVITZ János Tibor: Multikulturális nevelés, Budapest, 2006, Bölcsész Konzorcium.

SOLYMOSI Katalin, 2004, Fejlődés és szocializáció, in: N. Kollár Katalin - Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest.

© BALÁSI András. Jelen alkotás a Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY) nemzetközi licenc védelme alatt áll.